

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO COORDENADORIA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO

**ESCOLA REGULAR DE ENSINO: UM DESAFIO À INCLUSÃO DE  
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

FÁTIMA BERRETTA ROSAL

Florianópolis

2000

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM ALFABETIZAÇÃO E ENSINO BÁSICO

**ESCOLA REGULAR DE ENSINO:  
UM DESAFIO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Dissertação apresentada à UDESC, no  
Mestrado em Alfabetização e Ensino Básico,  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação.

. Orientador: Prof. Dr. Luís Gonzaga Mattos Monteiro  
Co-Orientadora: Profa. MSc. Maria Elisabete Archer Tomasini

FÁTIMA BERRETTA ROSAL

Florianópolis


2000

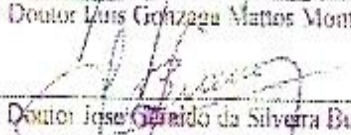
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM ALFABETIZAÇÃO E ENSINO BÁSICO

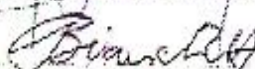
**ESCOLA REGULAR DE ENSINO:  
UM DESAFIO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

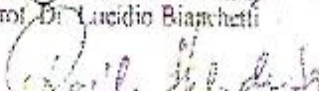
Dissertação apresentada à UDESC, no  
Mestrado em Alfabetização e Ensino Básico,  
para obtenção do título de Mestre em  
Educação,

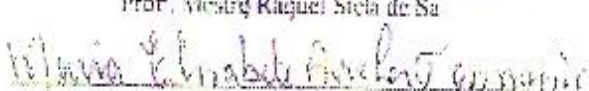
APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 19/09/2000

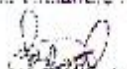
  
Prof. Doutor Luis Gonzaga Mattos Monteiro

  
Prof. Doutor José Geraldo da Silveira Bueno

  
Prof. Dr. Lucidio Bianchetti

  
Prof. Mestre Raquel Sica de Sa

  
Pós-Mestre Maria Elisabete Archer Tommasini

  
Mestranda Látima Berretta Rosai

*A todos aqueles que, de alguma forma, sentem-se excluídos e que buscam espaços de resistência e lutas, para romper com as práticas de sujeição.*

## **AGRADECIMENTOS**

*A Deus, pela benção da vida, pela luz e sabedoria concedidas.*

*Aos meus pais, por me permitirem estar aqui hoje e pelo amor e carinho que sempre me dedicaram.*

*As minhas filhas, razão de ser da minha caminhada, pelo amor e compreensão que me dispensaram, apesar dos inúmeros momentos de ausência.*

*Aos meus irmãos, amigos e demais familiares, pelo apoio nos momentos difíceis.*

*Ao Doutor Luis Gonzaga Monteiro, Professor Orientador, pelo apoio na elaboração deste trabalho.*

*A Mestre Maria Elisabete Archer Tomasini, Professora Co-Orientadora, pela dedicação e orientação incansáveis para o término de mais esta jornada.*

*As Mestres Maria Celina da Silva Crema, Silvia Cardoso Carneiro e Raquel Stela de Sá Siebert, pelas consultorias concedidas no momento de elaboração do Projeto de Pesquisa.*

*Aos colegas de trabalho' de trabalho, pelo carinho e compreensão que sempre me dedicaram.*

*Aos educadores da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, objeto de pesquisa, pelos depoimentos em entrevistas que me foram concedidas.*

#### Especiais

*Às irmãs Ivonara Berretta Rosal e Marivone Rosal Furtado.*

*Às amigas, Eugênia, Mire/a e Solange.*

*A todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a elaboração deste trabalho.*

## RESUMO

O presente estudo sobre a Instituição Escolar de Ensino Regular trata do provável espaço inclusivo, procurando demonstrar como e por que essa instituição e os discursos veiculados por ela se constituíram desse modo, e a maneira pela qual ela se articula produzindo diferenças, através da imposição de padrões ideais institucionais, o que resulta em um desafio para a inclusão perpetuando a exclusão.

Para elucidarmos o presente estudo, buscamos o procedimento de análise dos processos históricos que envolvem o surgimento do ensino regular e especial; os processos de integração e inclusão, trazidos pelos autores que ilustram tais discussões, confrontando com a análise dos depoimentos concedidos pelos educadores que vivenciam o cotidiano escolar. Busca-se ainda, através da opinião dos mesmos, uma articulação entre teoria e prática, que nos permita vislumbrar as condições de possibilidade, de reformulação desse espaço, para a consolidação da proposta inclusiva.

## ABSTRACT

This plan of study has been prepared to care about the School Institution of Regular Teaching that treats the probable inside space, searching to demonstrate how and why that Institution and its knowledge were constructed that way in which the system articulates to produce differences through impositions of institutional ideal patterns, what result in a challenge to include people into the standing system of the human social organization of today.

So, to elucidate the present plan of study we need to search the analytical behaviour of the historical processes that are involved in the emergent of Regular Teaching and Special Teaching. The processes of Integration and Inclusion brought by the authors that illustrate such discussion confront with the analysis of the evidences admitted by the educators that lived the daily school activity.

So, we still search their opinions, and articulation between the theory and the practice that allow us to see the possibility conditions to improve that space. So that we may consolidate the inclusive proposal.



*"O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer que sua prática científica seja acompanhada de uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a consciência das pessoas, ou o elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção de verdade. "* Michel Foucault

## SUMÁRIO

INTRUDUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - A MÁQUINA ESCOLAR DE ENSINO REGULAR: OS PROCESSOS DE MONTAGEM DE SUAS PEÇAS MESTRAS E SUA RELAÇÃO COM OS DIFERENTES .....	17
1.1 A INVENÇÃO DA ESCOLA REGULAR OBRIGATÓRIA COMO UM DOS MECANISMOS DE CONTROLE SOCIAL 17	
1.2 O PAPEL DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO "ANORMAL" .....	37
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO ESPECIAL: DAS PRÁTICAS DE SEGREGAÇÃO ÀS PROPOSTAS DE INCLUSÃO .....	48
2.1 UM BREVE HISTÓRICO .....	48
2.2 OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO	62
2.2.1 DA INTEGRAÇÃO À PROPOSTA DE INCLUSÃO .....	67
2.3 A PROPOSTA INCLUSIVA E SEUS DESAFIOS À EDUCAÇÃO GERAL .....	79
CAPÍTULO 3 - A ESCOLA REGULAR ENQUANTO ESPAÇO DE DESAFIO À INCLUSÃO: ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE .....	91
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR ATUAL 91	
3.1.2 A TRAJETÓRIA DAS PROPOSTAS INTEGRACIONISTAS/INCLUSIVAS A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS .....	97

3.2 O COTIDIA o ESCOLAR E O PROCESSO DE INCLUSÃO.....	104
3.3 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE DO ENSINAR E APRENDER NO TRABALHO PED AGÓG I CO .....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
BIBLIOGRAFIA.....	140

## INTRODUÇÃO 1

A iniciativa de desenvolver esta investigação pretende ser, por assim dizer, o fruto de inúmeros questionamentos feitos em relação ao sistema educacional atual e ao processo de inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais, assim como de toda uma história de lutas e reflexões que envolveram e envolvem nossa trajetória profissional.

No decorrer do Curso de Graduação em Pedagogia, Habilitação em Supervisão Escolar, no início do ano de 1990, desenvolvemos um primeiro estudo investigativo referente às questões que envolviam problemas de aprendizagem de crianças estigmatizadas, em uma escola da Rede Municipal de Ensino que, como outras pertencentes a essa Rede, possuía uma Classe de Recursos<sup>2</sup>, destinada ao atendimento de Crianças, que segundo os professores apresentavam dificuldades de aprendizagem e diagnosticadas com necessidades educacionais especiais (deficiências sensoriais e deficiência mental). Naquele momento, procuramos investigar a validade da referida Classe de Recursos no contexto escolar regular, o atendimento às crianças ali inseridas, na busca de uma contribuição no

---

1 Conjunto das escolas de 1ª a 8ª séries do Município de Florianópolis, estado de Santa Catarina

2 "Consiste em uma sala provida de materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado em Pedagogia, com Habilitação em Educação Especial, sediado na escola, auxilia as crianças que apresentam imaturidade psicomotora, dificuldades de aprendizagem, desorganização de pensamentos, distúrbios emocionais leves e distúrbios de fala. A criança frequenta a classe regular e em períodos opostos retorna à escola para participar da classe de recursos. O atendimento é feito por um professor reeducador, em sessões individuais e/ou em pequenos grupos de até seis crianças; variando cada sessão de 30 a 60 minutos, duas vezes por semana." (Secretaria Municipal da Educação – CAD, 1987)

sentido de que esses alunos pudessem sentir-se valorizados, tendo suas necessidades educacionais especiais atendidas.

A criação da Classe de Recursos tinha como objetivo atender as necessidades educacionais especiais dos alunos, a fim de que os mesmos pudessem alcançar bons níveis de aprendizagem, visto que na sala de aula regular eram marginalizados por não poderem acompanhar a turma e pelo fato de o professor, por motivos vários, não estar devidamente preparado para superar essas dificuldades.

Durante aquela pesquisa pudemos perceber, através dos relatos e entrevistas feitas com os profissionais da instituição pesquisada, que apesar das boas intenções existentes em criar a Classe de Recursos, a mesma não vinha atingindo seu objetivo, ou seja, contribuir para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem dos alunos. A falta da integração entre o Professor de Classe Regular<sup>3</sup> e Professor de Classe de Recursos<sup>4</sup> acabou por transformar esse espaço, aos poucos, num lugar onde seriam colocados todos aqueles considerados incompetentes para o saber. Não era difícil perceber que qualquer que fosse a diferença apresentada por esses alunos, em Classe Regular, servia de motivo para excluí-los, e eles passavam a ser taxados de "desviantes", "anormais", "retardados", "sujeitos fora dos padrões normais e ideais".

A falta de integração entre os profissionais foi um dos grandes entraves nesse processo. Parecia que a "responsabilidade" de dar conta das diferenças era apenas do professor da Classe de Recursos e não do professor da Classe Regular.

Grande parte desses professores parecia desconhecer que distúrbios<sup>5</sup> e dificuldades de aprendizagem<sup>6</sup>, quando não originados por fatores

---

3 Profissionais que atendem aos alunos considerados "normais", portanto, não portadores de deficiências específicas.

4 Profissionais especializados em Educação Especial (Deficiência Auditiva, Visual ou Mental).

5 Estão ligados às desordens orgânicas.

6 Caracterizam-se como uma desordem no aprendizado provocada por obstáculos removíveis (emocionais, econômicos, sociais, pedagógicos), levando à alterações nos processos cognitivos, sensório-motor, etc.

Biológicos, são, na maioria das vezes, conceitos construídos nas práticas sociais, aplicados a um determinado tipo de pessoa e utilizados como os da escola regular para excluir aqueles que não conseguem se r aos padrões de aprendizagem exigidos por ela.

Em 1995, trabalhamos com duas crianças com necessidades educacionais especiais<sup>7</sup> que apresentavam leve grau de deficiência mental. Essas crianças tinham um histórico de fracasso que mudou para uma história de sucesso e bom desenvolvimento intelectual, no momento em que lhes foi possibilitado perceberem-se como parte integrante de um grupo, tendo suas diferenças cognitivas respeitadas pelo grupo e pela professora. Estavam ali, naquela experiência isolada, talvez, os indicadores de um processo de inclusão, que não se limitavam apenas à preocupação do acesso e permanência desses alunos na sala de aula e no espaço escolar, mas também com a aquisição e com o partilhar dos diversos saberes.

Em 1996, enquanto freqüentávamos o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Alfabetização, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), continuamos firmes no propósito de investigar essas questões para desvelar a relação existente entre singularidade humana e conceitos de anormalidade que levam ao fracasso ou ao sucesso escolar.

No intuito de refletirmos, repensarmos a própria prática, procuramos como ponto de partida e questão-problema indagações referentes aos "padrões ideais" de normalidade, comportamento e aprendizagem exigidos na prática pedagógica, sua relação com a subjetividade, no que concerne ao respeito, à diversidade e singularidade humana, e com as limitações das estigmatizadas e marginalizadas socialmente por suas "deficiências".

Na época, em 1996, percebemos que muitas vezes a própria instituição escolar ia produzindo a condição de fracasso nos alunos, por

---

7 “São pessoas que, em caráter temporário, intermitente ou permanente, possuem necessidades especiais, decorrente de sua condição atípica e que por essa razão, estão enfrentando barreiras para tomar parte ativa na sociedade com oportunidades iguais às da maioria da população. Além de necessidades especiais, essas pessoas têm, é claro, necessidade comum a todo ser humano .. ”(SASSAKI, p.15)

meio de sua estrutura organizacional hierárquica e disciplinar rígida, que não satisfazia nem as expectativas, nem as necessidades desses alunos.

De certa forma, a escola proporcionava às crianças consideradas “especiais” ou “com condições diferenciadas” a possibilidade de participarem do processo de ensino-aprendizagem com os demais alunos ditos “normais”, mas, ficava claro que para assumir a prática de respeito às diferenças, precisam romper com os padrões normais ideais institucionais e com as relações de força existentes no espaço escolar, que davam sustentação a essa concepção também disseminada na sociedade como um todo.

A complexidade e a importância da diversidade pedagógica é um dos principais aspectos a serem considerados e, ao mesmo tempo, um desafio para que os educadores propiciem aos seus alunos uma educação que atenda às suas reais necessidades.

Nesse espaço que se segrega e marginaliza os diferentes, estão sendo inseridas não só as crianças com necessidades educacionais especiais, como todas as crianças, cujo convívio, numa estrutura disciplinar e hierárquica rígida, gera angústia na grande maioria dos educadores que, como eu, se questionam o tempo todo acerca do que fazer, sentindo também o medo do fracasso, com espaços limitados para expor suas idéias, seus conceitos e suas expectativas. Até porque, o espaço disciplinar constituiu-se enquanto espaço de formas de sujeição e padronização.

As reflexões feitas a respeito da Rede Regular de Ensino contribuíram para mostrar a existência de um processo que mais se assemelha a um processo de exclusão das diferenças do que propriamente de inclusão.

Essas questões são complexas e têm raízes profundas na maneira como uma determinada sociedade se organizou e organiza.

Há que se considerar ainda que a educação em geral e a educação escolar em particular podem ser compreendidas como formas de produção de um certo modo de ser e da conservação do mundo, sociedade, classes Sociais, grupos e de pessoas. A instituição escolar de ensino regular

obrigatório tem sido definida ao longo da história como espaço destinado à transmissão e socialização de saberes produzidos historicamente.

Entretanto, alguns autores questionam essa pretensa e "ingênuo forma de instruir", ressaltando que: "Para além dos conteúdos que têm sido álibi para ocultar outros papéis da escola, essa tem servido ao confinamento<sup>8</sup> do indivíduo, ao esquadramento grupal e individual." (SOUZA, 1998 :20)

A escola, desde o seu surgimento, parece ter tido como finalidade formar indivíduos que, através de padrões ideais de comportamento e aprendizagem, fossem modelados para atender às exigências de estruturação social e econômica da sociedade moderna, através de uma prática pedagógica tal que os conteúdos e metodologias foram sendo impostos a educandos e educadores, sem questionamento de como os mesmos se constituíram e se tornaram válidos.

Muitas pessoas, quando estudam a escola ou mencionam a sua existência, a apresentam como se ela não tivesse sido criada em função de determinados interesses e relações de força que se estabeleceram em determinadas épocas, legitimando a seletividade e excluindo aqueles que, porventura, não mostrassem eficiência. Sabemos que não somente a escola exclui, a sociedade também privilegia preferencialmente os que se destacam.

Os estudos de Varela e Úria tinham por objetivo demonstrar os processos histórico-sociais de montagem das peças mestras que compõem a maquinaria escolar definida por eles como:

*"( . . .) Hemos convenido en llamar Escuela a unas instituciones educativas que constan de una serie de piezas fundamentales entre las que sobresalen el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos, y un sistema de transmisión de saberes intimamente ligado al funcionamiento disciplinario. " (VARELA e ÚRIA, 1991:281)*

<sup>8</sup> FOUCAULT descobriu nas suas pesquisas, em documentos, que num determinado momento do século XVIII, ocorre um "acontecimento", uma coisa diferente. É que não existia na sociedade de soberania, anterior ao século XVIII, um lugar específico para colocar os diferentes. De repente, parece que a sociedade começa a pensar em um grande seqüestro, hospícios, hospitais, asilos, etc. O Confinamento para o autor significa um "acontecimento", algo muito importante, que não passa só pelo confinamento dos loucos. Esse confinamento gera saberes, que são extraídos e que passam a fazer parte de um corpo de especialidade. (pEY, 1995)



A escola, neste contexto, pode ainda ser definida, de acordo com BELTRÃO, como "uma forma de produção de saberes, que funciona como uma máquina". Escola e Pedagogia são as novas formas de saber que um diagrama disciplinar de poder produz como verdade institucional em torno da relação entre os corpos e a educação.

Considerando as questões supracitadas é que ressaltamos que ao longo dos séculos XVIII e XIX, quando surgiu a necessidade de organizar e disciplinar a sociedade em função dos interesses da burguesia emergente, foram sendo criadas gradativamente o que FOUCAULT chama de instituições de seqüestro, como asilos, hospitais, prisões, escolas, entre outras. A sociedade, através das instituições, foi se utilizando, ao longo da história, de mecanismos para recolher todos aqueles que representavam uma ameaça à ordem social dominante. Isto porque suas presenças deixavam evidente a impotência da sociedade em não dar conta do que ela produzia. Precisava excluir para normalizar e disciplinar.

A esse respeito, FOUCAULT nos esclarece que:

*"Existe algo de muito curioso nestas instituições (de seqüestro). E que, se aparentemente elas são todas especializadas as fábricas feitas para produzir, os hospitais psiquiátricos ou não, para curar, as escolas para ensinar, as prisões para punir - o funcionamento destas instituições implica em disciplina geral da existência que ultrapassa amplamente suas finalidades aparentemente precisas. "* (1996: 118)

De acordo com Foucault, a burguesia, na verdade, não precisava da exclusão dos loucos ou da vigilância e controle da infância, o seu interesse era simplesmente pelas técnicas e pelos próprios procedimentos de exclusão, pelos seus mecanismos, pelos aparelhos de vigilância, pela medicalização dos desviantes, considerando ainda que:

*"(. . .) poderíamos dizer que não foi a burguesia que achou que a loucura devia ser excluída ou a sexualidade infantil reprimida. Ocorreu que os mecanismos da exclusão da loucura e de vigilância da sexualidade infantil evidenciaram, a partir de determinado momento e por motivos que é preciso estudar um lucro econômico e uma utilidade política, tornando-se, de repente, naturalmente colonizados e sustentados por mecanismos globais do sistema do Estado." (FOUCAULT, 1979:185)*

A instituição de educação especial, por sua vez, tem sido definida como instituição que tem por objetivo a normalização e a integração dos indivíduos com deficiência. Mas,

**"O fato de inserir esses indivíduos nas instituições com o intuito de normalizar e integrar, não estaria de uma certa forma segregando-os e estigmatizando-os ainda mais?" (TOMASINI, 1994: 10)**

BUENO enfatiza que:

*"(. . .) inicialmente calcada em tendências que viam a anormalidade como a totalidade do indivíduo (. . .) a educação especial tem sido confinada: praticamente centrada nessas peculiaridades da população por ela absorvida (. . .) se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência." (1993:15)*

Ou seja, limitou-se apenas a corrigir defeitos, sem explorar os canais de potencialidades dos indivíduos. Assim sendo, uma das grandes preocupações na atualidade, com o surgimento da proposta de inclusão, é retirar os indivíduos com necessidades educacionais especiais das escolas especiais para inseri-los no ensino regular, oferecendo aos mesmos o direito de se apropriar dos conteúdos historicamente produzidos, bem

Como, desenvolver seus canais de potencialidades, motivo pelo qual tornasse importante analisar a trajetória histórica dessas instituições e repensar a escola regular enquanto espaço inclusivo, ou ainda, enquanto um desafio para a inclusão.

Acredita-se que retirando os alunos com necessidades educacionais especiais da escola especial e inserindo-os na Classe Regular se está contribuindo para com o rompimento dos processos de exclusão. Entretanto, é necessário analisar a escola regular obrigatória e verificar se realmente ela pode se constituir em uma instituição de livre acesso e formação, uma escola para aqueles que, a princípio, segundo os padrões de normalidade em função dos quais ela se organiza, não seriam candidatos a nela ingressar.

Vale ressaltar que tanto na trajetória do ensino regular, quanto do ensino especial, os mecanismos disciplinares e de normalização vêm sendo questionados. Ao longo do século XX, surgiram novas discussões referentes aos direitos humanos, decorrentes do avanço científico, das novas teorias, e novos grupos sociais, novos interesses e discursos, que passam a contestar determinadas relações de poder e de saber, colocando em questão o caráter segregatório de diversas instituições, dentre elas a escola especial. Com o advento da inclusão, então, atualmente o papel da escola especial tem sido revisto e questionado.

À medida que vão ocorrendo, os acontecimentos Sociais contribuem para gerar rupturas nos regimes de produção de verdade. A sociedade foi se modificando, surgiram novos grupos sociais, com novos interesses, que foram retomando e tentando modificar os discursos pedagógicos e os mecanismos disciplinares e de controle da escola. No século XX ocorreram movimentos progressistas, lançamento de novas teorias, questionadoras das práticas tradicionais e excludentes, pois, de acordo com SASSAKI:

*"A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que - por causa das condições atípicas - não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais." 1997:16)*

Como resultado dessa trajetória, em meados dos anos 60, já no século XX, e em decorrência também do avanço científico, da defesa dos direitos humanos e novas teorias, inicia-se o movimento internacionalmente reconhecido para a integração das crianças com necessidades educacionais especiais aos sistemas regulares de ensino. A progressão histórica deste movimento caracteriza-se pela dita "democratização da sociedade" e garantia de "direitos humanos", cuja repercussão passa a tornar inadmissível a existência da educação especial como um subsistema de ensino. Assim,

*"A o final dos anos 60 e durante a década de 70, esta movimentação culminará em iniciativas legais observadas na maioria dos países da Europa Ocidental. Tais iniciativas se deram no sentido de se colocar em prática esses ideais democráticos de inserção dos indivíduos na sociedade. A maioria das leis educacionais formuladas nesta época terá como ponto central a transferência dos indivíduos até então considerados 'excepcionais' dos serviços de saúde e assistência social para o setor educacional. É a educação vista com um veículo de promoção e ascensão social assim como de reabilitação do indivíduo para que ele, ou ela, possa contribuir socialmente." (SANTOS, 1995:23)*

Uma vez que essa sociedade tenta humanizar-se, resta-nos saber até que ponto conseguirá romper com os preconceitos aparentemente cristalizados nas práticas culturais e sociais.

Se nos detivermos a uma análise mais detalhada desses aspectos, perceberemos também que o discurso do direito à integração foi lançado

sob o pretexto de questionar e reformular o papel das instituições de educação especial, uma vez que as mesmas começaram também a perceber que já não estavam cumprindo adequadamente com os objetivos de integração e normalização. Seus programas educativos visavam, preferencialmente, o treino das habilidades dos indivíduos para atender necessidades imediatas de convívio e deixavam a desejar no que dizia respeito ao desenvolvimento de suas demais potencialidades.

Surgiam, assim, os primeiros ensaios ou esforços para que fosse garantido por lei o acesso dessas crianças ao ensino regular. Tais esforços inicialmente lançados como uma proposta integracionista, constituem hoje

primeiramente as discussões que tentam garantir a educação para todos, ou ainda, ao desafio da universalização de uma escola que não segregue e não exclua as diferenças.

Embora ainda se observe a prática de exclusão e segregação em relação a diversos grupos sociais, observamos também que o processo de integração vem dando gradativamente lugar à inclusão. Para SASSAKI (1997: 17),

*"O movimento de inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século XXI envolvendo todos os países.*

De acordo com este autor, dentre os princípios de inclusão, destacam-se a celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade, a atribuição de igual importância às minorias e a cidadania com qualidade de vida.

Entretanto, inserir os alunos especiais numa organização institucional escola, sob o pretexto de que têm direito a uma "integração ou convívio social", não lhes garante a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Há que se considerar, também, que os discursos - onde

prevalece a questão dos direitos humanos e de cidadania - parecem atender mais àqueles que apresentam padrões ideais de produtividade exigidos, e são considerados socialmente úteis.

Diante disso, como é possível incluir as diferenças num espaço cuja lógica conduz a exclusão? Até que ponto existem evidências de empenho das instituições escolares regular e especial para garantir esta inclusão?

Vale lembrar que, com o ingresso dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, cria-se uma situação singular ao professor, que não tem nem a formação, nem as informações que se fazem necessárias para trabalhar com essas crianças, respeitando suas "diferenças". Na verdade, eles receberam uma formação para trabalhar com pessoas cujo desempenho esperado estivesse dentro de padrões normais e com um currículo adequado a essas pessoas, não adotando a perspectiva de que este currículo deveria ser elaborado e vivido, de maneiras a responder as necessidades educacionais de cada aluno em particular e a todos em geral. Como é possível então trabalhar as diferenças neste contexto? Não seria essa instituição um desafio, ou ainda, uma ameaça para a inclusão?

Observe-se que se não é fácil para o professor trabalhar e respeitar as diferenças cognitivas de alunos considerados "normais", imagine o quanto ele não se sente incapacitado diante de crianças que a história e a sociedade definem como "anormais", cujas características divergem da ordem social estabelecida. Parece ser um tanto quanto "inquietante"!

Na maioria das vezes, o professor, mesmo que tenha consciência de que não se pode excluir e nem marginalizar alunos, acaba por reforçar a condição de fracasso dos mesmos, por não admitir a sua própria impotência e preconceito. Assim, ao invés de se procurar soluções, permanecem as práticas sociais e pedagógicas discriminatórias. Ao lado de suas próprias iniciativas de rompimento com o tradicionalmente estabelecido, reconhecemos que este professor precisa de condições efetivas de trabalho que propiciem a ele a formação, as informações e os subsídios que se fazem necessários para buscar espaços de possibilidades e de criatividade. Considerando ainda que:

*"(. . .) A diferença pode ser entendida, mas nos causa medo e insegurança de conviver com ela, seja quando essa diferença esteja localizada em nosso próprio comportamento ou no dos outros. A diferença pode nos ameaçar com uma espécie de marginalização. (. . .) A impressão que o professor forma sobre seus alunos, inicialmente, depende em parte de algumas informações de que dispõe acerca do aluno, mas depende também da aparência de cada um, (. . .)" (TOMASINI, 1994:30-8)*

É provável que:

- a) falte, em geral, um ambiente apropriado no espaço escolar regular que proporcione a esses alunos a complementaridade do ensino, assim como a articulação de um trabalho entre especialistas e professores de Classe Regular e da Classe de Recursos;
- b) o conceito de "deficiência" esteja muito enraizado em nossa cultura como sinônimo de incompetência e, portanto, vinculado ao ciclo de justificativas da impossibilidade de desenvolver o potencial desses alunos e de criar espaços de possibilidades para
- c) haja dificuldade de romper com a padronização do ensino e de fazer diferente do que se faz;
- d) predomine a convicção de que só o saber e o currículo especializado das escolas especiais podem dar conta da educação desses indivíduos, o que resulta na fragmentação do processo de ensino-aprendizagem e na criação de dois sistemas de ensino: o especial e o regular;

- e) haja uma formação fragmentada e deficitária dos profissionais da educação centrada apenas em padrões ou em dificuldades específicas .desconsiderando possibilidades de explorar canais de eficiência e potencialidade dos alunos em geral;
- f) a escola adote a concepção de que o problema de aprendizagem é algo causado somente pelas condições do aluno, não dando importância às dificuldades que ela mesma apresenta em sua estrutura, funcionamento, currículo e no processo de ensino e aprendizagem.

Para que pudéssemos proceder uma análise da escola de ensino regular obrigatório enquanto um provável espaço inclusivo, buscamos o procedimento de análise dos processos históricos trazido pelos autores em suas obras, confrontando com a análise das entrevistas realizadas com os educadores e os fatos do cotidiano escolar.

Os estudos de VARELA e ÚRIA, bem como de BUENO, serviram para ilustrar as questões teóricas que envolvem esta temática e para proporcionar a articulação da teoria e prática na análise dos espaços escolar regular e especial.

V ARELA e ÚRIA (1991), através dos estudos arqueológicos e genealógicos, buscaram demonstrar como os saberes se instituíram na instituição escolar obrigatória e como as relações de poder contribuíram para determinar que tipo de saberes devem ser tidos como qualificados ou desqualificados dentro de uma máquina escolar, cabendo portanto a investigação acerca da consolidação e dos processos de montagem de suas peças mestras, para que possamos optar entre perpetuá-la ou transformá-la.



Esses autores situam o surgimento dessa instituição no final do século XVIII e início do século XIX, no momento de transição da sociedade de soberania<sup>9</sup> para sociedade disciplinar<sup>10</sup>

BUENO (1993), tem como eixo central de sua tese fazer um aprofundamento teórico sobre as relações entre educação especial X ensino regular e excepcionalidade X normalidade, com objetivo de superar a visão

escolarização e de interação social. Ressalta ainda este autor que essa análise deve ser procedida de modo a incluir a educação especial no movimento de expansão e democratização da escola moderna que, por sua vez, não pode ser entendida sem que se estudem as suas relações com o desenvolvimento social.

Considerando então que o saber escolar bem como as instituições escolares não nasceram por acaso, é importante demonstrar como a prática da exclusão está enraizada na escola através dos discursos que vão e vem, se contradizem, mas não se excluem, e que, por sua vez, representam entraves para a inclusão. Não se trata apenas de apropriar-se de aspectos históricos, ou de entrar no espaço escolar para dizer que esta máquina com suas peças mestras marginaliza e exclui. A questão é demonstrar como e por quê.

É preciso, portanto, "abrir a máquina escolar", olhar seu interior, ver como se articulam suas peças mestras, entender como e por que os discursos veiculados por ela se constituem desse modo. Analisar, enfim, todo um contexto que envolve teoria e prática, passado e presente, para entender essa escola e vislumbrar condições de possibilidade para consolidar a proposta inclusiva. Na tentativa de abrir essa maquinaria para melhor conhecê-la, os educadores nos auxiliam com seus depoimentos e suas visões para não nos determos apenas em questões teóricas.

9 Século XVII: Caracteriza-se pelo poder do soberano. Faz-se pelo direito soberano de matar. A teoria do direito organiza-se em torno do soberano.

10 Séculos XVIII e XIX: A disciplina organiza um espaço analítico. Caracteriza-se por uma profunda ruptura que implicará no direito de disciplinar. Esse tipo de sociedade posiciona o indivíduo dentro da massa, vigiando, punindo, segregando, padronizando. Surgem as instituições como hospícios, asilos, quartéis, escolas, prisões e fábricas.

Uma das escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis se constituiu em campo de coleta de dados referente às opiniões dos educadores e ao cotidiano escolar. Dentre os educadores entrevistados destacamos:

Profa. A, uma professora de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série, formada em Pedagogia Habilitação em Séries Iniciais;

Profa. T, uma professora de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série, formada em Pedagogia Habilitação em Séries Iniciais;

Profa. R, uma professora de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, formada em Matemática; Prof. E, um professor de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, formado em Ciências Biológicas;

Especialista L uma especialista, Integradora da Sala Pólo, formada em Pedagogia - Habilitação em Deficiência Auditiva; Especialista E, um especialista, Integradora da Sala Pólo, formada em Pedagogia - Habilitação em Orientação Educacional.

Isso posto, a dissertação organiza-se da seguinte forma: no Capítulo 1, abordaremos questões referentes ao surgimento da instituição escolar obrigatória, procurando demonstrar condições sociais que favoreceram os processos de montagem das peças-mestras que constituem essa maquinaria, os tipos de saberes que aí circulam, assim como a maneira pela qual suas peças se articulam, envolvendo toda uma rede de poder, com o objetivo de produzir um tipo de sujeito, para um tipo de sociedade, sob a adoção de padrões ideais institucionais.

No Capítulo 2, faremos um breve histórico da instituição educação especial, abordando questões que envolvem seus conceitos, o surgimento e o processo de exclusão das diferenças, passando em seguida aos processos de integração e inclusão como uma tentativa de romper com as práticas segregatórias.

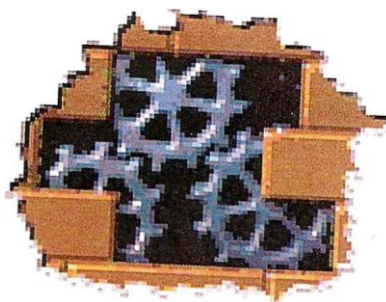
No Capítulo 3, adentraremos no cotidiano escolar atual para fazermos um mapeamento e um diagnóstico preliminar de como se processa a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, numa escola

da Rede Municipal de Ensino, sob a ótica de alguns educadores, identificando entraves, na tentativa de vislumbrar as condições de possibilidades para consolidação da proposta inclusiva.

Seguem, então, as Considerações Finais acerca da investigação.

## CAPITULO 1

# A MÁQUINA ESCOLAR DE ENSINO REGULAR: OS PROCESSOS DE MONTAGEM DE SUAS PEÇAS MESTRAS E SUA RELAÇÃO COM SUJEITOS "DIFERENTES"



*"As instituições disciplinares caracterizadas por um modo de organizar o espaço, controlar o tempo, vigiar e registrar continuamente o indivíduo e sua conduta instauram um modo mais sutil de adestramento, que não passa apenas pela forma negativa de repressão, mas pela produção positiva de comportamento, define o indivíduo ou o que ele deve ser segundo o padrão de normalidade. "*  
Michel Foucault

### 1.1 A INVENÇÃO DA ESCOLA REULAR OBRIGATÓRIA COMO UM DOS MECANISMOS DE CONTROLE SOCIAL

Para procedermos a uma análise da escola regular atual (enquanto espaço que desafia a inclusão), faz-se necessário primeiramente um entendimento acerca de algumas questões históricas, relacionadas às funções sociais dessa instituição, criada a partir do

surgimento do Estado Constitucional Moderno<sup>11</sup> (final do século XVIII e início do século XIX). Ademais, é necessário também, compreender os processos de montagem de suas peças mestras, numa perspectiva que permita abordar o passado, de modo a decifrar o presente, vendo o que foi conservado e modificado desde a sua invenção.<sup>12</sup>

É importante ressaltar que a sociedade em que vivemos tem uma série de valores, normas, regras, padrões de comportamento (beleza física, inteligência), que são repassados de geração à geração através dos discursos e práticas sociais como os aceitos. Esses valores e normas de condutas, de um lado, sustentam e legitimam as relações de poder e de saber que nela se encontram; e por outro lado, modificam-se à medida que novos acontecimentos, novos grupos, novos interesses reformulam e retomam os discursos de verdade.

O homem enquanto ser social é inserido nessa sociedade através das instituições sociais tais como: família, escola, igreja, entre outros. No entanto, vale ressaltar que essa sociedade valoriza-o e respeita-o na medida em que demonstra ser socialmente útil e produtivo. A escola é, por sua vez, uma instituição social ligada às práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, às classes sociais.

VARELA e ÚRIA (1991) consideram que os poderosos buscam em épocas remotas e civilizações prestigiosas da antigüidade clássica a origem das novas instituições para que desta forma possam ocultar as funções que as instituições escolares cumprem na nova configuração social, ao mesmo tempo que mascaram o seu caráter adventício na cena sócio-política. Utilizando do pensamento Foucaultiano VARELA e ÚRIA (1991), trabalham com a noção de descontinuidade, sendo que a transição da sociedade de soberania para disciplinar é considerada como um

**II** É a forma jurídica, administrativa e política do novo Estado associado à execução da burguesia, superando o Estado de base monárquica, aristocrático e absolutista, e que retrata os valores e princípios das Revoluções Burguesa e Industrial. Aqui o poder hereditário e absoluto do soberano é substituído pelo poder democrático e técnico da constituição das novas repúblicas.

12 FOUCAULT, ao contrário de muitas "pessoas", não se refere às invenções vinculadas às metalúrgicas ou químicas, afirma que a disciplina é uma invenção como nova técnica de gestão dos homens, no momento da transição da sociedade de soberania para disciplinar. A barbárie do suplício se vai, mas surge a disciplina como forma de controle social.

acontecimento, que representa uma guinada, uma ruptura com os regimes de produção verdade.

o que estes autores procuram demonstrar é que a escola primária, enquanto forma de socialização privilegiada e lugar de passagem obrigatória para as crianças de classes populares, é uma instituição recente cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais de um século de existência.

VARELA e ÚRIA (1991), através dos estudos arqueológicos 13 e genealógicos 14 que realizaram em relação ao surgimento da instituição escolar obrigatória, afirmam que na realidade a máquina de governo da infância não apareceu de repente, mas reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergem e se configuram a partir do século XVI: "La arqueologia permite justamente describir el árbol de derivación de una institución a partir de sus principios rectores".

Embora esses autores considerem que deste século até a atualidade tenham ocorrido inúmeras mudanças nos modos ocidentais de educação, as regras de constituição da escola parecem permanecer as mesmas, dificultando os processos de transformação.

Neste sentido, uma pesquisa arqueológica da máquina escolar contribui ainda para nos proporcionar um entendimento de como os saberes se instituíram no espaço escolar, como aparecem e se transformam. Na arqueologia, a disciplina é um domínio do conhecimento contido dentro das fronteiras e dentro de uma legitimidade de saber. A disciplina age para a produção de um saber fechado, hierarquizado, superior ( ... ) (PEY, 1995).

FOUCAULT diz ainda que:

*"Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar 'as disciplinas'." (1987:126)*

---

13 É o estudo da gênese da construção das relações de saber, ou seja, de como os saberes foram construídos ao longo do tempo. Corresponde a 1ª fase da reflexão foucaultiana.

14 Estuda as relações de poder que vão determinar que saberes são considerados verdadeiros e quais devem ser desqualificados. Corresponde a 2ª fase da reflexão foucaultiana.

Uma pesquisa genealógica seria, por assim dizer, o exercício de quebrar as coisas e ver como funcionam em seu interior. Fazer uma análise das relações de poder que determinam o saber, ver como o poder disciplinar se instituiu na escola, ou ainda, demonstrar como as peças mestras dessa maquinaria se articulam, produzindo individualidades, criando identidades de sucesso e/ou fracasso através de padrões ideais institucionais estabelecidos.

Mas afinal, escola: que espaço é esse? A partir de que interesses ela foi criada? Será que ela foi criada para atender diferenças ou para excluí-las?

Segundo VARELA e ÚRIA (1991), a escola nasceu no interior das sociedades estratificadas e hierarquizadas e se perpetuou até os nossos dias nas sociedades que se distanciam de adequar-se ao mandato constitucional de justiça e igualdade. Seu objetivo é o de produzir uma ordem mental de acordo com a ordem social. Portanto, não podemos olhar a existência da escola como algo natural, mas questionar o seu surgimento, assim como a pedagogia por ela utilizada.

Questionam ainda esses autores:

"( ... ) Contribuye el sistema escolar a favorecer los ideales democráticos o, por el contrario, su lógica constitutiva funciona a partir de. criterios más o menos. explícitos de dominación?" (1991:plO)

A escola regular obrigatória não existiu sempre. Antes do seu surgimento, a educação escolar era oferecida às classes dominantes, através de preceptores, filósofos e, seguida, nos colégios jesuítas. Nos conventos e outros tipos de instituições era oferecida a formação específica segundo a ótica da Igreja, com a finalidade de moralizar e doutrinar crianças pobres. Contudo, na transição da Idade Média para Idade Moderna, a escola sofreu modificações significativas no sentido de caminhar de forma a

institucionalizar-se em virtude da massificante consolidação da classe média decorrente da ascensão da burguesia ao poder.

De acordo com VARELA e ÚRIA (1991), o atual sistema escolar não nasceu de repente, mas é fruto de processos históricos e sociais, através dos quais se foram conformando e readaptando suas peças constitutivas. Desse modo, as instituições escolares eclesiais serviram de modelo para as estatais. As instituições escolares atuais são em parte herdeiras dos modelos de educação criados e praticados nos colégios jesuítas. Tanto nos colégios públicos quanto privados essas peças estão presentes.

Numa tentativa de melhor entender o funcionamento da máquina escolar e os processos de montagem de suas peças mestras, VARELA e ÚRIA (1991), fizeram em sua obra um esboço das condições sociais de aparição de uma série de instâncias que, na sua opinião, ao coagularem-se no princípio deste século, permitiram o aparecimento da escola nacional obrigatória, quais sejam:

- lia) Ia definición de un estatuto de Ia infancia;*
- b) ta' emergencia de un espacio específico destinado a ta educación de Ias ninas;*
- c) Ia aparición de un cuerpo de especialistas de Ia infancia dotados de tecnologías específicas y de "elaborados" códigos teóricos;*
- d) Ia destrucción de otros modos de educación;*
- e) Ia institucionalización propiamente dicha de Ia escuela:  
Ia imposición de Ia obligatoriedad escolar decretada por tos poderes públicas y sancionada por tas leyes. " (1991: 15)*

Trata-se, pois, de demonstrar as condições que tornaram possíveis o aparecimento da instituição regular de ensino obrigatório e também dos discursos por ela veiculados.

Assim, como explicam esses autores, os moralistas e os homens da igreja do Renascimento<sup>15</sup>, no momento em que começam a configurar-se os

15 Corresponde ao movimento social, político e cultural, entre os séculos XIII e XVI, que se opõe ao pensamento dominante católico, enfatizando o humanismo (valorização do homem) e o valor do trabalho e do comércio como novas técnicas e nova mentalidade. (MONTEIRO, 1997)



Estados Administrativos Modernos<sup>16</sup>, colocaram em marcha um conjunto de procedimentos para que a Igreja pudesse seguir legitimando e exercendo seus poderes. Para tanto, esses homens da igreja exercitaram diversas práticas educativas, ou seja, ao mesmo tempo em que se colocam dentro das cortes enquanto conselheiros e confessores reais, preceptores e mestres dos príncipes herdeiros, eles procuraram, igualmente, educar os novos delfins em colégios e instituições fundadas para eles, destacando-se, dessa forma os colégios jesuítas.

A "proteção" da infância pobre passou a ser feita através de instituições de caridade. Elas eram recolhidas a essas instituições simplesmente com o objetivo de serem corrigidas, disciplinadas, sufocadas pela construção de uma subjetividade heterônoma. O Concílio de Trento decretou que em cada Igreja deveria existir local apropriado para instruir ao baixo clero e aos membros pobres, convertendo-os em exemplares pastores da alma.

A infância, neste contexto, torna-se alvo privilegiado, ela será instruída e preparada, o que, de acordo com VARELA e ÚRIA (1991), fez com que a educação se tornasse um dos instrumentos-chaves para naturalizar uma sociedade de classes ou estamentos, e por isto, serão produzidas diferentes qualidades de naturezas infantis que exigirão programas educativos diferenciados. Instituem-se, pouco a pouco, diferentes infâncias que abarcam desde a infância angélica e nobilíssima do príncipe, passando pela infância de qualidade das classes distinguidas, até a infância rude das classes populares. Essa infância deverá ser, portanto, moldada, corrigida e tratada.

16 É a forma jurídica, administrativa e política do novo Estado associado à ascensão da burguesia, superando o Estado de base monárquica, aristocrático e absolutista, e que retrata os valores e princípios das Revoluções Burguesa e Industrial. Aqui o poder hereditário e absoluto do soberano é substituído pelo poder democrático e técnico da constituição das novas repúblicas.

A esse respeito, VARELA e ÚRIA explicam que:

*"La inocencia infantif es una conquista posterior, efecto, en gran medida, de la aplicación de toda una ortopedia moral" sobre el cuerpo y el alma de 105 jóvenes (. . .) Será necesario un proceso largo y complejo para que esa indiferenciada etapa, denominada juventude (. . .), se subdivida a su vez en estadios precisos dotados de características e~pecíficas. Pueden resaltar se tres influjos (. . .) la acción educativa institucional (. . .); la acción educativa de la recién estrenada familia cristiana; y por último, una acción educativa difusa que, al menos desde un punto de vista formal, está especialmente vinculada alas prácticas de recristianización." (1991: 19)*

ARIÉS (1981), em seus estudo sobre a história da criança e da família, relaciona a constituição da infância com a das classes sociais, com a emergência da família moderna e com uma série de práticas educativas ligadas ao colégio.

*"O primeiro sentimento de infância - o da aparição fora engendrado no meio familiar, na companhia das crianças pequenas; porém, o segundo manifesto no interesse psicológico e na preocupação moral dos adultos, proveio já de 'uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas do século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes." (Ariés, 1981 apud CORAZZA,1995:22)*

Para VARELA e ÚRIA (1991), as colocações de ARIÉS são válidas; contudo, dizem que é preciso identificar as relações de poder que constituem essa infância, distinguindo-as em infância de qualidade e infância rude. A constituição da infância de qualidade, continuam os autores, referia-se às crianças de classes sociais elevadas educadas para exercer funções de governo e poder, e a infância rude referia-se a crianças

Significa corrigir, tratar o perigo obreiro para solucionar a questão social e deter as desordens dessas classes perigosas. (VARELA apud CORAZZA, 1995:27)

*"A través da produção de Ariés (. . .), conseguimos identificar onde/como opera uma descontinuidade do estatuto da infância nas sociedades dos adultos ocidentais. Ariés faz coincidir esta descontinuidade com o término do período medieval, onde a 'indistinação ' fora a característica principal nas relações adultos/crianças." (1995:20)*

Em relação a esse novo espaço em forma de educação, ARIES (1981) afirma que a escola substitui o ensino livre como meio de educação. Isto significa que crianças deixam de misturar-se aos adultos e de aprender a vida através do contato com eles. Surge, pois, um dispositivo institucional, um espaço fechado, que dará origem a um longo processo de enclausuramento das crianças, como dos loucos, das prostitutas, dos pobres, que se estenderá até os nossos dias, ao qual denominamos processo de escolarização.

Tal espaço fechado teve como modelo o convento. Os internatos do século XIX serão a instituição que representará, de modo mais potente, a tradução do espaço social religioso para o espaço social educativo.

Em relação a esse espaço, na atualidade, a Profa. A destaca que:

*"(. . .) Aqui é um espaço fechado, com limite o tempo todo! Sentado todo o tempo, conteúdos, paredes e teto. E mais fechado!" (Profa. A)*

As considerações feitas por PETIT AT (1994) reforçam as afirmações de ARIÉS, V ARELA e ÚRIA, tendo em vista que:

e)

*"Os pedagogos protestantes e jesuítas do século XVI reconhecem a existência de uma diferenciação entre o adulto e o adolescente, condição necessária para a submissão deste último a um regime especial. A temporalidade específica dos colégios implica o aparecimento de uma nova categoria etária: a adolescência. A partir de então passa-se a considerar que a criança não é ainda um ser maduro para a vida e que é preciso submetê-la a uma quarentena, (. . .) O aluno é visto como um ser maleável, perigosamente influenciável pelos maus exemplos do mundo adulto; sua alma e seu espírito tem necessidade de uma instituição específica como tutor. A separação - que se torna absoluta nos internatos - entre o mundo dos adultos e o das crianças e adolescentes esta na base da pedagogia moderna. /I (1994:90)*

A escola, esse local que há muito se define como espaço destinado a promover "educação", reproduz modelos através da vigilância, da punição, do exame e do prêmio. Essa máquina escolar também exerce, sustenta e legitima o poder, reforçando a desigualdade social. Para tanto, combina forças, codifica corpos, provoca reações para que se produza o comportamento esperado nos estudantes.

As crianças, que até então estavam sempre nas ruas com os adultos, serão agora recolhidas às Instituições. Era preciso afastá-las dos adultos e dar-lhes uma formação, ao entender-se que as mesmas seriam o "futuro da sociedade". E para que se garantisse a existência e sustentação dessa sociedade e de seus valores, far-se-ia necessário voltar a atenção à constituição do campo da Infância. Neste contexto, não seriam os mesmos tipos de saberes a serem distribuídos a todas as pessoas, mas sim os saberes devidos ou de acordo com cada classe social.

Uma vez constituído o campo da infância, surge necessidade de criar um corpo de especialistas para equacionar os problemas dos escolares e também para descobrir e definir as características psicológicas apresentadas pelos mesmos. É através do convívio com as crianças nestas instituições que serão extraídos os saberes a respeito de como orientá-las e dirigi-las. Surgem então, os conteúdos, a organização escolar, os métodos técnicos de ensino, e todos os outros mecanismos necessários para trabalhar

a formação dessa massa, dando origem às ciências pedagógicas. Esta prática científica, moderna - a pedagogia - emerge, portanto, de um dispositivo institucional, qual seja, o espaço fechado da escola.

Note-se que a formação da infância e de profissionais da educação, surgem ao mesmo tempo, haja vista a necessidade dos educadores apropriarem-se das técnicas de ensino, dos métodos didáticos, enfim, de todos os pressupostos teóricos possíveis e imagináveis para modelar os alunos de acordo com os padrões escolares de exigência.

De acordo com CORAZZA (1995), estavam produzidas as possibilidades e criadas as condições para que as práticas pedagógicas estimulassem o campo científico da psicologia da criança, o que por sua vez acabou por produzir "verdades" sobre a mesma, instituindo regras e comportamentos tidos como verdadeiros, dessa forma criando um padrão de normalidade.

*"Será en los colegios donde se ensayen formas concretas de transmisión de conocimientos y de moldeamiento de comportamientos que mediante ajustes, transformaciones y modificaciones a lo largo de por lo menos dos siglos, supondrán la adquisición de todo un cúmulo de saberes codificados acerca de cómo puede resultar más eficaz la acción educativa. Solo así podrá hacer su aparición la pedagogía y sus especialistas." (VARELA e ÚRIA, 1991 :32)*

Para obter sucesso em ambas as formações, as crianças foram isoladas e através da observação e do "controle" do seu comportamento, iam se definindo os melhores métodos para formar cidadãos úteis e dóceis. As crianças eram educadas para serem os futuros cidadãos submissos, com respeito à pátria, até porque os adultos já tinham enraizados os sentimentos de rebeldia e de resistência, tornando-se mais difíceis de serem neutralizados. Essa infância deveria ser cuidada e protegida para obter-se bons frutos, que resultariam em grandes benefícios econômicos e sociais.

VARELA e ÚRIA destacam igualmente que:

*"Todo un conjunto de saberes van a ser extraídos del trato directo y continuo con estos seres encerrados desde sus cortos años que, día a día, se van convirtiendo cada vez mas en niños; saberes relacionados con el mantenimiento del orden y la disciplina en las clases, el establecimiento de niveles de contenido, la invención de nuevos métodos de enseñanza y, en suma, conocimiento de lo que hoy se denomina organización escolar, didáctica, técnicas de enseñanza y otras ciencias sutiles de carácter pedagógico que tuvieron sus comienzos en la gestión y el gobierno de los jóvenes. " (1991 :34)*

Parece que a instituição escolar não é só um lugar onde se impõe às crianças e aos jovens uma série de métodos e técnicas de disciplina e controle, mas é também, como ressaltam VARELA e ÚRIA (1991), uma instituição social que emerge frente a outras formas de socialização e de transmissão de saberes que se viram relegados e desqualificados ao longo do tempo.

A educação que era inicialmente privilégio da nobreza foi se estendendo aos poucos, primeiro para a burguesia e depois para a classe trabalhadora. Após a Revolução Industrial e a grande explosão demográfica do século XVIII, as classes populares começam a lutar pelos direitos à educação de seus filhos. A burguesia, por sua vez, já não podia mais negar instrução aos trabalhadores porque precisava de mão de obra qualificada. Neste contexto de lutas e para que a classe popular não ameaçasse a nova ordem social, a escola de ensino primário surge como uma invenção para domesticar os filhos dos trabalhadores.

No momento em que o Estado Constitucional Moderno, de acordo com os interesses da burguesia, generalizou e impôs uma formação para os filhos das classes populares, as atividades de ensino passaram a ser organizadas em função da origem social dos alunos.

f)

*"Nada mais adequado para mostrar as contradições' que existem na burguesia do que citar essas duas tão distintas atitudes no plano pedagógico: de um lado a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e do outro lado, o temor de que essa mesma instrução as tornasse cada dia menos assustadiças e humildes. A burguesia solucionou esse conflito entre os seus temores e os seus interesses dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência." (1998:150)*

No final do século XVIII, a sociedade estava em vias de industrialização, e por isso, necessitaria formar mão-de-obra qualificada e suficiente para atender o ritmo de produção social e industrial. Sendo assim, era preciso adestrar as crianças pobres em ofícios, submetendo-as a inculcações, estereótipos e valores morais que interferissem na sua autonomia. As crianças ricas, no entanto, tinham sua ação individual estimulada de forma positiva onde eram ressaltadas as suas qualidades de liderança, formando os futuros donos do poder, que pensariam mais no individual, na competitividade, do que no coletivo.

Assim sendo, de um lado a Igreja alegava ter um dom divino de educar, para continuar dominando as massas nos princípios morais e religiosos, evitando a desordem social. O Estado, por outro lado, oferecia uma educação para a "liberdade" que, na verdade, pressupunha a formação e domesticação de uma grande massa de filhos de trabalhadores que, iludidos por adquirir uma pequena parcela de um tipo de saber que não ameaçasse o poder, acabariam se transformando em mão-de-obra barata e qualificada para atender aos interesses da classe social burguesa.

Os novos especialistas passam a receber, agora, uma formação dada pelo Estado com o objetivo de atuarem de acordo com a nova ordem social em vias de industrialização. Os educadores que antes estavam vinculados às ordens religiosas passam a ser funcionários do Estado.

No século passado, a profissão do magistério era vista como algo nobre missão ou sacerdócio. Essa concepção de dom divino, sem dúvida foi disseminada com o objetivo de neutralizar toda e qualquer atitude de descontentamento por parte dos professores, e que parece ainda persistir na atualidade, pois segundo essa educadora:

*"A í chega alguém e diz: É carma.! É missão! Foi destinado, você é a profissional que a gente sabia que ia receber.! Não podíamos deixar na mão de 'qualquer um'. Confiar é uma coisa, mas com assessoramento é outra. Estar assessorada é outra. Não basta receber só capacitação. Precisamos estar motivados. Precisamos ser ajudados/ Apoio constante/ Não adianta ficar na sala de aula sozinha e ter que dar conta disso.! Ah! Porque é excelente profissional Porque deu conta.! Não é por ai.!" (Profa. A)*

Quando observamos atentamente o espaço escolar, no que diz respeito à formação que os educadores receberam, podemos perceber que da bagagem teórica dos novos métodos e técnicas que aplicam nem sequer se conhece a gênese. Os cursos de formação não atendem às necessidades escolares atuais e, conseqüentemente, a diversidade pedagógica, como se pode verificar no depoimento a seguir:

*"Eu não me conformei com a situação! Pessoas da universidade, com suas pesquisas, as vezes vem jogar teorias aqui, só que eles nunca vivenciaram isso aqui. Eles nunca estiveram em sala de aula, de 1<sup>o</sup> grau, de escola pública, para dizer que 'aquilo lá' se aplica de "tal forma ", vem jogar a coisa assim, porque "fulano de tal" pode ter dito isso, na realidade dele, na vivência dele, o que eu posso fazer é tentar aproveitar alguma coisa dessa experiência dele, agora não quer dizer que eu vou aplicar a teoria dele na minha realidade. " (Profa. R)*

Há que se considerar além disso que, de modo geral, a organização escolar ao impor conteúdos padronizados impede que os alunos possam



questionar a validade dos mesmos, desconsiderando assim suas necessidades e expectativas.

A esse respeito o Prof. P salienta que:

*"Essa padronização é muito complicada porque tu trabalhas numa realidade de periferia, tem conteúdos que não interessam mesmo pra eles e não adianta querer impor que eles não vão aprender. Agora, outros conteúdos já despertam mais interesse neles, eles produzem mais".*

Assim sendo, a escola algumas vezes possui uma prática pedagógica que produz seres humanos desconsiderando diferenças, personalidade, caráter, anseios e contexto social de cada um. Conseqüentemente, educadores e educandos, com propostas novas, esbarram-se em relações de poder, porque a estrutura educacional tem padrões definidos e nem sempre é possível criar, agir e pensar de maneira diferente.

VARELA e ÚRIA (1991) salientam que a posição do mestre, as características institucionais da escola obrigatória, os interesses do Estado, os métodos e técnicas de transmissão do saber escolar contribuem para modelar um novo tipo de indivíduo destituído em parte de sua classe, dividido, individualizado, um sujeito esquecido que perdeu os laços de união com seu grupo de origem e também não pode fazer parte de grupos dominantes, porque o caráter elementar das condutas e dos conhecimentos aprendidos na escola o impedem.

*"La escuela no es sólo un lugar de aislamiento en el que se va a experimentar, sobre una gran parte de la población infantil, métodos y técnicas avalados por el maestro, en tanto que 'especialista competente' o mejor, declarado como tal por autoridades legitimadoras de sus saberes y poderes: es también una institución social que emerge enfrentándose a otras formas de socialización y de transmisión de saberes que se verán relegados y descalificados por su puesta en marcha." (VARELA e ÚRIA, 1991 :38)*

A escola, ao difundir o discurso que precisava elevar o nível intelectual das massas, contribuiu também para desqualificar os seus

Diversos tipos de saberes que vão além daqueles preconizados pelos modelos científicos. Desse modo, podemos perceber que a marginalização do indivíduo começa a ser produzida através da "hierarquização de saber" que se encontra estabelecida nas relações de força, onde os diferentes são desconsiderados e visivelmente marginalizados, haja vista que o seu saber n - o se constitui como uma unanimidade.

Quando questionado em relação aos diferentes saberes apresentados pelos alunos, o Prof. P. comenta que:

*"E a gente percebe que esses 'alunos problemas' que sempre têm em toda sala, eles produzem em determinadas áreas, tem determinados conteúdos que eles dão um banho nos outros. Então o que é que tem por trás? Alguma coisa tem, eu acho que tem sempre que buscar a realidade do aluno, partir sempre da realidade, isso torna mais atrativo ele se interessa mais. 11*

A escola regular obrigatória e seus mecanismos de "controle" acabou contribuindo para a construção da identidade do "anormal" através das comparações, dos modelos de rendimento por ela inventados, os 'quais exigem determinadas formas de produção intelectual; quem não estiver de acordo com os padrões de comportamento e produtividade possivelmente será tido como "anormal", "desviante" e conseqüentemente excluído.

VARELA e ÚRIA (1991) ressaltam que a imposição da escola obrigatória romperá de forma definitiva com as formas de saber e de socialização das classes populares e de camponeses, o que irá supor impulso para o surgimento da infância popular associada à inculcação do moderno sentimento familiar nas classes trabalhadoras. A escola servirá para preservar a criança pobre dos contatos e efeitos nocivos da miséria, destituí-la de classe, individualizá-la, situando-a em uma instituição social onde é mais fácil manipulá-la para o seu próprio bem:

*"Emerge pues la escuela fundamentalmente como un espacio nuevo de tratamiento moral en el interior de los antagonismos de clase que durante todo el siglo XIX enfrentan a la burguesía y a las clases proletarias; (. . .) La imposición de la escuela pública es el resultado de estas luchas y supone cerrar el paso a modos de educación gestionados por las propias clases trabajadoras. "* (VARELA e ÚRIA, 1991:50)

A institucionalização definitiva da escola obrigatória - final do século XIX e início do século XX - surge como forma de controle social, haja vista que a mesma contribuirá para evitar as formas de resistências e lutas das classes sociais, considerando o importante papel da educação no seu interior, evitando pôr em perigo a ordem social e a estabilidade política. É um tipo de instituição escolar que surge, acima de tudo, para atender aos interesses das classes que estão no poder.

Em relação a esses aspectos, a Profa. R entende que:

*"Escola regular obrigatória não surgiu como espaço democrático, mas sim por necessidade dos governantes em institucionalizá-la, para repassar alguns conhecimentos, aquilo que eles queriam .. As pessoas não optam pelo que querem estudar ou pelo conhecimento que querem apreender, não é nem aprender! Então, existe uma coisa formal, é esse conhecimento que você vai obter naquela instituição. Então ela não é democrática enquanto instituição, o fim dela é que o ser humano crie alguns conhecimentos em relação a algumas áreas, as questões de formação da própria sociedade, necessidade de você viver num meio, você precisa ter alguns conhecimentos. E aí a escola entra pra suprir essas questões, que a família não consegue trabalhar (. . .) Não é um direito de todos ", mas uma necessidade, inclusive que o governo tem de continuar tendo uma população com certas informações. /1*

*"As coisas estão muito invertidas, eu faço uma lei, aciono essa lei, mas onde estão as condições pra cumprir essa lei? Então é um nó muito grande. O que podemos fazer com os alunos que abandonam a escola? Não é por falta de vontade dois pais que os filhos sejam felizes (. . .) A escola ainda passa a idéia de que colocar nossos filhos nela é pra serem alguém na vida. Isso é muito forte e a criança fala esse conceito o tempo inteiro. Então tu imaginas pra família! Tem esse desejo, mas aonde estão as condições? Aí sim é que cabe ao Estado, e para o portador de necessidades educacionais especiais então (. . .)"*

As considerações acerca dos acontecimentos históricos que envolveram o surgimento dessa instituição escolar obrigatória e suas funções sociais, nos sugerem que a mesma não surgiu para proporcionar "educação" aos indivíduos, respeitando suas singularidades e seus direitos de cidadãos. Ela caminhou muito mais no sentido de modelar indivíduos, que através da padronização atendessem aos interesses Sociais e institucionais e pudessem sobreviver em sociedade, o que contribuiu para que as práticas pedagógicas discriminatórias dos diferentes saberes se constituíssem como são hoje no espaço escolar, apesar das tentativas de reformulações.

No que se refere às relações de saber/poder existentes no espaço escolar, TOMASINI (1994) esclarece que ao tentarmos visualizar de maneira simples o poder de revidar ou resistir nas relações que se estabelecem entre os indivíduos no espaço escolar, num primeiro olhar, Imaginamos que o poder é exercido de cima para baixo; entretanto, indivíduos resistem e, quando submetidos e dominados em um ponto, eclodem em outro.

Para VARELA e ÚRIA (1991), é importante que se conheça a arqueologia da máquina escolar e suas peças mestras cuja lógica vem se esboçando até o momento, a saber: o espaço fechado; o mestre como autoridade; o estatuto da infância; e a transmissão de saberes numa estrutura disciplinar, para que se compreendam as funções sociais e

latentes das instituições educativas, como também se verifiquem suas transformações. Dos colégios jesuítas à atualidade, essas peças sofreram transformações, retoques, enfim, foram retomadas por diferentes grupos sociais em diferentes contextos. Todavia, a escola ainda hoje impõe determinados tipos de saber. A escola obrigatória não é, pois, uma simples reprodução mas sim uma invenção da burguesia para civilizar os filhos dos trabalhadores, baseada em um pretenso direito: o direito de todos à educação 18.

Essa escola surge para disciplinar seres humanos e moldá-los tal qual uma massa bruta, para atender aos interesses das classes Sociais dominantes. É a invenção da escola como nova técnica de gestão dos homens cujo dispositivo principal é a disciplina:

*"A disciplina é uma técnica de exercício de poder que não foi inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII. (. . .) Historicamente disciplinas já existiam (. . .) mas existiam em estado isolado, fragmentado até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens (. . .) Nas grandes oficinas que começam a se formar, no exército, na escola (. . .) aparecem essas novas técnicas de poder que são a grande invenção do século XVIII."*  
(FOUCAULT, 1979:105)

Esta maquinaria que inventa, formata e exclui, ultrapassa a luta de classes. O binômio saber-poder, segundo FOUCAULT, disciplina a todos (microfísica do poder).

Complementando as discussões feitas, a Especialista I afirma que:

*“Os, espaços são muito definidos! Na nossa sociedade e todas as sociedades, mais complexas, nós temos isso de separar as pessoas (. . .) Por mais que se diga que é 'para todos', não é! O ensino oferecido para elite é diferente da classe trabalhadora! Isso desde a antigüidade até hoje. Vai ser assim por um tempo ainda, até vir uma nova sociedade. Educação sempre foi diferenciada! Então não tem essa de achar que é 'para todos'. A oportunidade sim (. . .) a Revolução Francesa, aquele povo todo que lutou para que todos tivessem acesso à escola, lutou para ao mesmo tempo, que essa escola não deveria ser a mesma para todos. Saberes diferentes para trabalhadores, que reforçassem neles essa condição. Eles trabalhavam muito. Era a questão dos trabalhos manuais, ofícios.”*

A arqueologia dos modos de educação escolar, de acordo com VARELA e ÚRIA (1991), permite provar que por trás de uma obrigatoriedade comum, existem instituições que abarcam um longo espectro. Ou seja, uma mesma instrução adquire significados distintos para as crianças que freqüentam o mesmo espaço escolar, com diferente capital cultural e econômico, diferentes formas de socialização familiar, diferentes expectativas, preocupações e estilos de vida. A socialização escolar favorece uns, penaliza outros, o que significa e contribui para criar identidades· sociais marcadas pelo êxito e identidades marcadas pelo fracasso. Para os primeiros, o sentido de pertencer, para os segundos a segregação social, a aceitação do fracasso como se tratasse de algo exclusivamente pessoal.

A esse respeito, a Especialista I destaca que:

*“A prática pedagógica não vem sozinha, ela vem junto com toda uma questão ideológica, esta escola do jeito que está formada, serve a um tipo de sociedade, ou se muda a sociedade toda ou vamos continuar do mesmo jeito. Achar que a escola por si só vai dar conta de mudar essa realidade é ingenuidade, é ilusão, porque não tem como. Ela serve a um tipo de propósito ideológico bastante definido. ”*

Urge, portanto, que façamos uma reflexão acerca da "naturalização dos discursos" hegemônicos no espaço escolar e das "práticas sociais" aí utilizadas para que possamos compreender como e através de que mecanismos a escola rotula, estigmatiza e segrega os seres humanos dentro e fora dos seus muros, ou ainda o papel que essa instituição representa na construção de identidades de sucesso e fracasso, normalidade e anormalidade, para que possamos reverter esses processos fazendo com que a mesma transforme-se num espaço de inclusão e respeito às diferenças.

Referindo-se a esse assunto BARBOSA salienta que:

*"Para tanto, é preciso romper com as amarras de práticas educativas instituídas. Criar currículos que levem em conta o tempo e o espaço. Currículos que estejam sempre em movimento, sincronizados com o movimento da sociedade, onde as disciplinas se interseccionam. Que não implique em uma seqüencialidade ou uma hierarquia, mas uma rede dentro da qual se podem traçar múltiplos percursos e deles extrair percursos e conclusões diversidades e ramificadas. Onde conteúdos universais e específicos estejam presentes e possam conversar. " (1994: 17)*

Assim sendo, à medida que a escola persistir em se constituir como um espaço disciplinar, que envolve formas de sujeição e padronização, ela representará um desafio, e por que não dizer, uma. ameaça à proposta inclusiva.

## 1.2 O PAPEL DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO "ANORMAL"

Para compreendermos a lógica de um campo social, é preciso determinar as regras de sua constituição. De acordo com V ARELA e ÚRIA (1991), poucos são os estudiosos que adotam a questão da infância deficiente e delinqüente numa pesquisa genealógica. Neste sentido, um trabalho investigativo profundo consiste precisamente em questionar algumas evidências consensuadas, que tendem a fazer da normativa escolar e normalidade estabelecida princípios perenemente válidos.

Uma vez constituída a máquina escolar e determinados os processos de montagem de suas peças mestras, seria interessante que pudéssemos olhar em seu interior, ver como se articulam, como o poder disciplinar passou a funcionar, como foi produzido o escolar, as individualidades escolares e as identidades de sucesso e de fracasso. Não cabe aqui a questão de ver *"que projeto está na base de tudo isto, mas em termos de estratégias ver como as peças foram dispostas."* (FOUCAULT, 1982: 152)

Como vimos até aqui, a escola obrigatória surgiu movida por interesse de uma classe social burguesa, reforçando a importância da transformação dessa infância em mercadoria valiosa. Percebeu-se, então, o sentido social dessa infância e que a mesma poderia ser útil, futuramente, às formas de produção capitalistas e que, portanto, era preciso treiná-la para definir sua utilidade social.

A instituição escolar é, pois, uma composição de pessoas, onde há participação das responsabilidades individuais que se formam em rede. De acordo com FOUCAULT (1979), o poder circula em cadeias, em redes,

19 *"(...) Llamamos pues 'genea/ogia' a/ acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales: el acoplamiento que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de este saber en las tácticas actuales. (...) Se trata en realidad de hacer entrar en juego saberes /ocales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teorica unitaria que pretendería filtrarlas, jerarquizarlos, odenarlos en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que seria poseida por alguiel. (..) Se trata en cambio de la insurrección de las saberes J' no tanto contra las contenidos, las metodos e las conceptos de una ciencia, sino contra los efectos de poder centralizadores dados as las instituciones. I/ alfuncionamiento de lin discurso científico organizado dentro de una sociedad com la nuestra."* (FOUCAULT, 1992:22-3)



sendo que os indivíduos não são alvos inertes, mas centros transmissores do poder. Do diretor ao especialista, do professor ao aluno e vice-versa, o poder vai circulando, captando e construindo realidades.

Para FOUCAULT (1987), a partir do século XVII, as disciplinas tornaram-se fórmulas gerais de dominação. Elas dissociam o poder do corpo e respondem a uma conjuntura histórica: por um lado, controlam e manipulam as forças exigentes na grande explosão demográfica do século XVIII, onde se observa a influência crescente das camadas da burguesia; por outro lado, vêm ao encontro das necessidades dos aparelhos de produção cada vez mais complexos e extensos a exigir elementos aperfeiçoados e aptos para fazer as forças da população mais econômicas. Respondem, portanto, à necessidade de ajustar os indivíduos aos meios de produção.

É neste sentido que:

*“ As instituições disciplinares caracterizadas por um modo de organizar o espaço, de controlar o tempo, de vigiar e registrar continuamente o indivíduo e sua conduta instauram um modo mais sutil de adestramento, que não passa apenas pela forma negativa da repressão, mas pela produção positiva de comportamentos, define o indivíduo ou o que ele deve ser segundo 'O padrão de normalidade.' (FOUCAULT, 1982:75)*

A educação que até então era privilégio da Igreja passou a ser dominada pelo Estado. O Estado agora é que ampara o trabalhador, a mulher, os filhos, zela pelos seus bens e interesses. Surgem os reformadores sociais em nome da ordem e do progresso e a escola se converte em objeto de concorrência, na medida em que diferentes grupos sociais pretendem se perpetuar moldando o aluno das futuras gerações, considerando, ainda, ser a mesma o local mais indicado para propiciar a aquisição de determinados conhecimentos.

Segundo FOUCAULT (1992), por trás e através dessas teorias e práticas, podemos perceber aquilo que ele define como a "produção dos saberes submetidos". O autor explica que muitos conhecimentos produzidos historicamente foram enrustidos, ou sepultados pelos conhecimentos

formais, funcionais ou sistematizados. Ou seja, organizados dentro de currículos, onde o objetivo implica selecionar algumas disciplinas e conhecimentos que interessam, com ênfase nas omissões de outros que questionam não apenas os elementos curriculares mas, principalmente, as relações de saber-poder que se estabelecem nas organizações institucionais. Este autor ressalta, igualmente, que os "saberes submetidos" são vinculados hierarquicamente pelas instituições escolares a uma série de saberes tidos como "desqualificados" ou inferiores ao nível de conhecimento científico exigido pela sociedade.

O espaço escolar, nesse contexto, se constituiu de regras, normas, padrões ideais de aprendizagem e desenvolvimento: os registros de desvios foram sendo definidos em relação a essas normas, ao mesmo tempo que iam se criando outros mecanismos e outras definições, cada vez mais complexas, para justificar ou atribuir o fracasso escolar apenas ao aluno, nunca ao professor, nem à escola.

- SOUZA (1998) destaca que a inserção do indivíduo na educação escolar representava a possibilidade de inserção do indivíduo na ordem social estabelecida ensinando-lhe o que e como pensar, agir e falar. Atualmente, a possibilidade tornou-se necessidade de sobrevivência:

*"É importante destacar que a padronização escolar, no nosso entendimento, não existe em função da necessidade de produzir indivíduos iguais. Ela existe em função da acentuação e demarcação das diferenças. Assim, os referenciais (no caso os concretamente explícitos) são padronizados: como conteúdos e instrumentos de avaliação. Porém, a construção das diferenças, vão, subjetivamente, formando nos alunos, a partir de 'ideal de desempenho', um estigma que corresponde ao 'nível de aprendizagem' em que ele se encontra. "* (1998: 99)

g)

A esse respeito, a Profa. A afirma que:

*“ Eu não preciso ter deficiente na sala pra ter diferenças. Tem crianças que possuem raciocínio mais lento ou mais rápido, tem criança que tem dificuldade pra entender, precisa explicar três ou quatro vezes, isso faz parte do nosso cotidiano, a gente está sempre lidando com as diferenças e trabalhando. “*

Em torno dessa obrigatoriedade, passou-se a produzir os conceitos claros da "infância anormal"<sup>20</sup>, vinculado ao da "infância delinqüente"<sup>21</sup>. Começa, então, a ser construído o diagnóstico da anormalidade que, por sua vez, não era atribuído às condições de desigualdade provocadas pela escola, mas sim à má natureza do aluno.

De acordo com VARELA e ÚRIA:

*“ Y es que en todas las escuelas existen mnos rebeldes, incorregibles, turbulentos, niños desordenados, inadaptados que contagian a sus compañeros y rompen"ei orden de ia cfase. Frente a los. desbordamientos de ia insumisión, la autoridad magisterial, junto com el poder médico, en una santa alianza enarbolarán el diagnóstico<sup>22</sup> tranquilizador de ia anormalidad. /I (1991 :224)*

Assim sendo, os alunos inadaptados, rebeldes (que são aqueles que por sua vez resistem às relações de saber-poder) são submetidos à observação, ao controle e às medidas necessárias para conter seus desvios; eles se convertem, ao mesmo tempo, em sujeitos e objetos que tornam possível os testes mentais, sendo que as chamadas pedagogias psicológicas

20 Ou seja, os conceitos das crianças que não se adaptam às normas e regulamentos, não assimilando os conteúdos impostos pela organização escolar.

21 Entende-se como sendo aquelas crianças que não cumprem com a obrigação escolar.

22 Se, por um lado, o ato de diagnosticar-se por um lado localiza o indivíduo, indicando o tipo de terapêutica a ser posta em circulação, por outro lado, pode funcionar como um limite nas expectativas quanto às suas verdadeiras potencialidades. C.,) Na verdade, o diagnóstico não tem valor classificatório tão somente, mas sim poder de decisão e decreto. (TOMASINI, 1994)

surgiram, conforme VARELA e ÚRIA (1991), nas "classes especiais", . destinadas a excluir e reciclar aquelas crianças rechaçadas pela escola regular.

Segundo a opinião da Especialista I:

*"O que acontece é que muitos professores acham é que não tendo o clínico, inviabiliza o pedagógico também e não é dessa forma a gente não tem como fazer! o que é da escola é da escola, o que é da clínica é da clínica. Essa coisa de 'medicalizar', achar que o médico tem que dar conta (. . .) Se espera muito desses diagnósticos, como se isso fosse definir a vida escolar da criança e resolver o problema. É comum termos parâmetros de normalidade. (. . .) Agora, uma criança que tem problema de 'desvio da norma', pequeno, mas que não seja uma deficiência, e você coloca toda hora: Tem que ir para o médico! Tem deficiência mental! Tem que ir para o psicólogo! Psicopedagogo! Neurologista! E por aí vai!"*

Das pedagogias psicológicas, nasce a pedagogia corretiva que, através de provas e exames, controla e observa o funcionamento do corpo e da mente infantil. Ou seja, é o que VARELA e Úria (1991) definem como sendo o governo da alma e do corpo.

Psicologizados desde a infância, os homens se viram condenados a contemplar sua alma até a morte. A "infância delinqüente" e a "infância anormal" têm desempenhado um importante papel mediador neste novo umbral de intensificação das práticas psicologizantes. VARELA e ÚRIA (1991) salientam ainda que os homens de amanhã não pertencerão a uma massa nem a uma classe e desaparecerão os grupos para deixar lugar aos sujeitos individuais; tal é a aspiração política encoberta pelas práticas científicas inventadas pelos especialistas da mente. Do policiamento da pobreza passamos aos cárceres da alma, do asilamento terapêutico ao encadeamento psicológico.

A positividade das ciências e dos especialistas contribuiu para melhorar as condições dos que padeciam de problemas físicos, sensoriais e neurológicos, mas nesse contexto criaram-se os conceitos e preconceitos acerca das deficiências e anormalidades. Deficientes ou anormais passaram

a sofrer um processo estigmatizante que os reduz a uma incompetência generalizada.

Neste sentido, VARELA e ÚRIA afirmam que:

*"Los mnos anormales, al fin, constituyen un amplio contingente perfectamente distinguible de los que padecen desórdenes nerviosos graves y ostensibles tales como los sordomudos, ciegos, epilépticos, idiotas e imbéciles. El gran ejército de los fsicoanormales no presenta como en estas casos estigmas<sup>2</sup> evidentes sino que sus alteraciones se revelan mediante detalles en ocasiones imperceptibles para los que no son especialista en la mate ria. Sólo un ojo clínico perpicaz es capaz de distinguir los signos soterrados de la desviación psíquica. A partir de ahora gestos, palabras, y hasta actos fallidos, van a ser objeto de un registro de interpretación psiquiátrica. 1/ (1991, p. 231).*

Ressaltam ainda esses autores que as crianças turbulentas, rebeldes, atrasadas, inadaptadas, instáveis, débeis e deficientes foram isoladas em um novo laboratório de observação através do qual foram extraídos os seus saberes, obtendo-se assim técnicas psicopedagógicas generalizáveis à escola como instituição.

23 *"Un atributo que lo vuelve (el extraño) diferente de las demás ... y lo convierte en alguien menos apetecible, en casos extremos, en una persona casi enteramente malvada, peligrosa o débil. De ese modo dejamos de verla como una persona total y corri ente para reducirlo a un ser injicionado y menospreciado. Un atributo de esa naturaleza es un estigma en especial, cuando él produce en las demás un descrédito amplio. "* (GOFFMAN apud TOMASINI, 1994:35)

*"Na Idade Média, tinha-se um conceito louco, idiota, imbecil, (. . .) Quando vem a sociedade burguesa, a medicina e a ciência deram outros nomes. Então tem a coisa do 'desvio', 'normal' e patológico que passou a ser doença. E tudo que é diferente, passa a ser visto como uma falta, uma 'deficiência', como uma pessoa que não tem condições de viver do mesmo jeito que outras pessoas. Ex.: diabético não produz insulina, mas não é deficiente. Ideologia - a falta faz com que você seja e sinta-se inferior. Eu sou muito chão nessas coisas/À partir do momento que você tem exames, 'uma coisa comprovada' que o teu organismo tem alguma coisa que não funciona, e aquilo te dá o parâmetro, de comportamento e aprendizagem diferente das outras pessoas, isso as pessoas hoje em dia chamam de 'deficiência', mas é apenas um jeito de aprender de forma diferente /." (Especialista I)*

Distinguem-se dessa forma dois tipos de Crianças anormais: aquelas que carregam "marcas", sinais evidentes que denunciam suas deficiências, e aquelas que aparentemente não apresentam esses sinais, mas são "rebeldes", são os inadaptados, os mal comportados. São os primeiros indícios do surgimento de um sistema especial de ensino para atender a essas especificidades.

Desse modo, o ensino regular obrigatório e o ensino especial foram compartimentalizando os indivíduos, definindo que alunos normais pertencem ao ensino regular obrigatório e que alunos anormais pertencem ao ensino especial. O que se percebe, nos tempos atuais, é o movimento inverso, propagado pelos profissionais da educação especial: determinado grupo de alunos com necessidades educacionais especiais deve freqüentar a escola regular obrigatória para que se cumpram os pressupostos e princípios do processo de inclusão. Entretanto, nunca será demais lembrar que se no espaço destinado à educação especial já ocorria e ocorre segregação/marginalização dos indivíduos especiais, Imaginem nas instituições de ensino regular que não foram criadas para atendê-los, nem em relação aos conteúdos, nem ao espaço físico.

O surgimento e ampliação da educação especial enquanto instituição não nasceu de modo isolado ou diferente da escola obrigatória, mas também como fruto das necessidades sociais emergentes de organização social e de produtividade. Tudo ocorreu sob o discurso de oportunidades educacionais para crianças de classes sociais menos favorecidas:

*"( . . . ) Mas aí, se criaram algumas instituições especiais, para tentar fazer com que esse ser humano, não deixa de ser um 'ser humano', mas que tem algumas dificuldades, alguma coisa que não se coloca no patamar de 'normal', adquira algum conhecimento por repetição imita o que ouve, ou o que o ser humano 'natural' faça. O discurso é muito bonito, com relação à expansão de oportunidades. Mas eu tenho certeza, que essas instituições do modo como elas atuam, elas não servem para isso. Embora de repente a idéia que teoricamente se dissemina sobre para o que ela serve, seria excelente se funcionasse daquele jeito, mas não é isso que acontece. "*  
(Profa. R)

Era preciso identificar os delinquentes, deficientes, enfim, todos os "desviantes" com maior precisão, atendê-los com as melhores técnicas e métodos, separá-los em categorias distintas para propósitos educacionais.

Vale destacar que neste sentido:

*"( . . . ) Um indivíduo estigmatizado pode ter reduzidas suas chances de convivência social ( . . . ) O fato é que muitas pessoas que se relacionam com indivíduos portadores de uma deficiência não consegue dar o devido crédito e respeito aos outros aspectos de sua identidade social.( . . . ) Os indivíduos que não apresentam sinais físicos de anormalidade são estigmatizados por não apresentarem um perfil acadêmico considerado normal e, por isso, sofrem um processo de distanciamento e despersonalização nas escolas regulares." (TOMASINI, 1994:36-7)*

Não se trata de negar as limitações desses indivíduos, nem de descartar a positividade da educação especial, mas de falar da criação de espaços de possibilidades dentro das instituições escolares para garantir ou

legitimar a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Importa compreender os mecanismos de exclusão do ensino regular e lutar por uma escola mais humana e justa. É preciso valorizar as diferenças, sejam elas cognitivas, físicas, Sociais, raciais ou étnicas, ressaltando que todo o indivíduo se desenvolve com ou sem limitações desde que encontre espaços e oportunidades para impulsionar o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Neste sentido, o depoimento da Profa. A nos chama a atenção para o fato de que:

*"É muito complicado! Porque o direito se tem diante da justiça, da lei, mas tem criança que a escola exclui, 'ela não está abrindo para todos'. Aí vem a criança que tem problemas. A escola busca solucionar o problema, não dá conta, deixa! Deixa rolar o problema! Vai ver o que vai acontecer! Nós temos um caso de (. . .) Porque estão surgindo as classes de aceleração? Eu acho que isso é uma prova do fracasso! Fracasso Escolar! Para se livrar deles! Sei lá o que! Só que a gente não sabe o que tem por trás dessa criança, porque ela repetiu tanto! Foi dela? Foi O professor? Foi a escola? Ou foi a educação como um todo que não está respeitando o limite da criança, até onde ela pode alcançar! Então, é muito complicado! A gente sabe que discutir 'Educação e Religião' é uma coisa muito difícil!"*

De acordo com BUENO (1993), a escola contribuiu e ofereceu chance para o isolamento através do discurso de que somente o saber especializado poderia dar conta da educação dos deficientes que, por serem considerados diferentes das espécies, não poderiam aproveitar o processo de integração e escolarização social normal. Criam-se, dessa forma, nomes e categorias para especificar (talvez construir) diferentes tipos de deficiências, especializam-se os profissionais e serviços, e profissionalizam-se as nomenclaturas para a manutenção de um sistema especial de ensino paralelo ao ensino regular.

Os especialistas ocuparam papel importante nesse contexto, haja vista que os mesmos foram os maiores criadores 'dos discursos pedagógicos. Para justificar o surgimento das instituições especiais de ensino, observe-se



que a pedagogia entrou na escola e fez o discurso do padrão. Os conteúdos escolares foram selecionados para crianças que se encaixam nos padrões de normalidade e não para os denominados desviantes.

Em relação a esses aspectos a Profa. R comenta que:

*"Porque na verdade, qualquer ensino, que se queira passar para alguém e a pessoa tem dificuldade para entender, ou de aprender aquilo, tem toda uma história por trás. Um aluno dito "normal" se ele diz que não gosta de matemática, é porque se você remexer o passado dele em algum momento alguém fez que ele odiasse aquela disciplina, ou aquele assunto. Então ele vai levar isso, até que alguém faça ele mudar de idéia, ou esse conceito que criaram nele. Ex: dois alunos em princípio, poderiam se apropriar do conhecimento da mesma forma, mas isso não ocorre por vários outros motivos, que não são os mesmos dos alunos cego, surdo, deficiente mental, são outros motivos que fazem parte da história de vida dele, do grupo dele, da família que ele convive. "* (Profa. R)

Ao longo desta exposição, procuramos demonstrar como a escola, especificamente a escola regular obrigatória, se constituiu, impôs e desqualificou saberes, construiu conceitos e identidades com base em padrões ideais, enfim, suas características, organização, funcionamento e especialmente objetivos e finalidades. Mostramos, também, como ela pode se mostrar ineficaz para com o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que se pautou, ao longo dos tempos, por um determinado padrão considerado normal, hegemônico e aceito socialmente.

Com respeito a essa maquinaria e sua genealogia, VEIGA NETO (1996) salienta que:

*"Examinando a genealogia dessa maquinaria que é a escola moderna, pode se compreender tanto a ligação entre os dois eixos disciplinares - o corporal e o cognitivo -, quanto o papel da escola como constituidora de um tipo de sujeito e de sociedade. (. . .) Progressivamente estabelecida na Europa a partir do século XVI, a nova escola - com seus rituais de espaço, tempos, poderes, permissões, silêncios, passagens operou a divisão ou a separação das crianças segundo suas idades, ritmos de aprendizagem, interesses, etc. Além dessas divisões a escola também operou segregações sociais mais amplas e às vezes quase invisíveis - econômicas, étnicas, de gênero, profissionais, religiosas, etc. (. . .) Assim, do imenso jogo de relações de forças a que denominamos poderes resultaram não só determinados saberes como, também, determinadas formas de saber. Tudo isso em parte produzido pela maquinaria escolar e por ela disseminado mundo afora. "* (VEIGA NETO, 1996:269-70)

No próximo capítulo, tentaremos desvendar os processos a partir dos quais a escola especial se organizou, seus objetivos e finalidades e seu papel frente a um novo desafio, levantado e defendido por ela própria: incluir, na escola regular obrigatória, aqueles alunos, que até então se constituíam em exclusividade da escola especial.

## CAPÍTULO 2

# EDUCAÇÃO ESPECIAL: DAS PRÁTICAS DE SEGREGAÇÃO ÀS PROPOSTAS DE INCLUSÃO

### 2.1 UM BREVE HISTÓRICO



A trajetória histórica do conceito de deficiência, aliado ao confronto entre educabilidade ou não dos deficientes, com base em patologias, visões organicistas e fatalistas, disseminaram na sociedade o preconceito e uma visão de um mal ou condição irreversível, como se não valesse a pena investir na educação e formação desses indivíduos.

Da antigüidade clássica até os nossos dias, o conceito de deficiência, assim também as formas de segregação e exclusão, sofreram modificações à medida que acontecimentos<sup>24</sup> provocaram modificações nos discursos e práticas sociais.

BUENO (1993:55), ressalta ainda, que a bibliografia disponível sobre a história da educação especial a apresenta como decorrência da evolução das civilizações.

Uma síntese reveladora dessa posição encontra-se em Kirk e Gallagher (1987, p.5-6) através da síntese histórica de quatro estágios de

<sup>24</sup> FOUCAULT coloca que acontecimentos são regidos pelo poder e provocam mudanças nas regras do jogo para a enunciação de verdades. Produzem uma ruptura com o que é aceitável dentro de um período histórico, dentro de um período em determinado local. Os acontecimentos mostram como aparece uma descontinuidade no regime de verdade.

desenvolvimento das atitudes em relação às Crianças excepcionais. Primeiramente, na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e maltratar os deficientes. Num segundo estágio, com a difusão do cristianismo, passou a protegê-los e compadecer-se deles. Num terceiro período, nos séc. XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte. Um último estágio situa-se no séc. XX, quando se observa um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto quanto possível.

De acordo com BUENO (1993 :57)

*“Análise histórica assim desenvolvida serve de fundamento que justifica e qualifica todo o conhecimento produzido sobre o excepcional e a educação especial com base no princípio do progresso (. . .)”*

É preciso, portanto, proceder uma análise crítica em relação a essa historiografia.

Considerando o surgimento da Educação Especial vinculado ao movimento de expansão e democratização da escola moderna, nos deteremos agora ao processo histórico de institucionalização e exclusão das diferenças, reconhecido no terceiro estágio em relação ao tratamento e atitudes com os excepcionais.

Grande parte dos autores situam o surgimento da Educação Especial no final do século XVIII, na Europa, iniciando com atendimento aos cegos e surdos e estendendo-se, mais tarde, a outros tipos de deficientes, assim também aos "carentes culturais" e indivíduos com problemas de linguagem.

Entretanto, nos estudos realizados por BUENO (1993), este ressalta que a maior parte dos escritos sobre Educação Especial considera o século XVI, seguido pelo século XVII, como a época em que se iniciou a educação dos deficientes através da educação das crianças surdas, pois antes disso os deficientes eram encaminhados e segregados em asilos. Assim, esse período foi considerado como de precursores, haja vista que a Educação Especial já existia, porém, não de forma institucionalizada ou oficial. Cabe lembrar

ainda que esse atendimento era destinado aos filhos de nobres e pessoas de classes abastadas.

Talvez tenha sido nos séculos XVI e XVII a predominância desse tipo de educação. Contudo, há que se considerar também que se antes desse período alguns surdos e cegos conseguiram entender a linguagem, e ainda alcançar níveis de realização, foi porque passaram por algum tipo de processo de aprendizagem e pelo fato de pertencerem a classes de elite, o que lhes permitia também conviver socialmente.

Ressalta ainda este autor que os dados referentes à educação da criança cega parecem reforçar essas questões, pois a bibliografia disponível refere-se a eles como desassistidos e abandonados à própria sorte nos séculos XVI e XVII. Mas, a par daqueles milhares de cegos pobres que viviam em asilos ou abandonados pelas ruas, alguns conseguiram se destacar, não podendo, portanto, ser considerados como desassistidos. Os historiadores fazem, pois, interpretações errôneas ao dizerem que somente no século XVIII os cegos receberam a devida atenção.

No que se refere aos deficientes mentais, os mesmos realmente permaneceram misturados aos loucos, durante os séculos XVI e XVII, considerando o caráter pré-científico da época em relação à deficiência mental, e também o fato de que a internação nos asilos não pode ser entendida somente como o afastamento dos loucos ou dos considerados deficientes mentais, mas, acima de tudo, daqueles considerados como desviantes da ordem social estabelecida:

*“Os hospícios, na verdade, eram locais de internação de uma série de “desajustados”, a tal ponto que adentravam seus muros usuários, mulheres de conduta extravagante, visionários e muitos outros.”.*  
(Foucault, 1978 apud BUENO, 1993:62)

Por serem considerados como desviantes, cabia à sociedade esconder não apenas esses indivíduos atrás dos muros das instituições, mas também as desigualdades que produziam e tudo que lhes causasse repulsa e temor.

O processo de institucionalização e exclusão das diferenças vai se estendendo e se consolidando na medida em que os desviantes não têm outra opção em uma sociedade normalizada:

*"O que se pode depreender destes dois séculos é o início do movimento contraditório de participação/exclusão que caracteriza todo o desenvolvimento da sociedade capitalista, ' que se baseia na homogeneização para a produtividade e que perpassará toda a história da educação especial." (BUENO, 1993: 63)*

Assim sendo, enquanto se iniciava a educação de surdos e cegos, excluía-se do convívio social os deficientes mentais. Estes só receberam a devida atenção no que se refere a sua educabilidade através de trabalhos pioneiros realizados e publicados por Itard e Seguin<sup>25</sup> como uma tentativa de questionar e reduzir a segregação desses indivíduos.

A sociedade moderna, como afirma BUENO (1993), proporcionou educação especializada aos cegos e surdos compatível com suas necessidades, num dualismo caracterizado pela extensão de oportunidades versus processo de exclusão. Esse marco é caracterizado pelo surgimento das primeiras instituições públicas, tais como o Instituto Nacional de Surdos e Mudos, em 1760, e o Instituto de Jovens Cegos, em 1784, ambos na cidade de Paris.

Interessante sena ressaltar também as questões referentes aos discursos e condições de educabilidade dos cegos e surdos em relação ao deficiente mental. Veja-se que, ao institucionalizar-se, a Educação Especial priorizou o atendimento aos cegos e surdos porque a medicina da época ainda possuía caráter especulativo em relação à deficiência mental.

Note-se que, tanto no confronto ocorrido pela educabilidade de cegos e surdos quanto no da educabilidade dos deficientes mentais, houve uma disputa entre os diversos discursos de verdade, ou seja, aquele que estava

<sup>25</sup> "Jean Itard (1774-1838) e E. Seguin (1812 -1880), são os nomes mais representativos nos séculos XVIII e XIX, e Maria Montessori (1870-1952), no século :XX, buscando superar condições psicológicas, mentais e até físicas que segundo os organicistas, inviabilizavam uma vida digna e construtiva" (BIANCHETTI, 1998, p.45)

mais condizente com os interesses políticos e Sociais do momento ou da época.

Na verdade, esses indivíduos foram reunidos em instituições de isolamento para produzir a mão-de-obra barata da qual a sociedade necessitava; ao mesmo tempo, esse isolamento tirava das ruas os desocupados e desviantes que, em troca de um abrigo e alimentação, produziam para a mesma sociedade que os renegava: "Era a exclusão da pobreza e da escória que ameaçava a nova ordem social" (BUENO, 1993). Questionada sobre essa questão, uma especialista entrevistada em nosso estudo fez a seguinte manifestação:

*"É, porque na verdade, assim, a partir dessa época que a educação especial surgiu e foi justamente nessa época (Pós-Revolução Francesa) que acontece, estava aberta a 'possibilidade' das pessoas se expressarem de acordo com seus conhecimentos e características, aí é que vem as primeiras escolas residenciais para cegos e surdos que transformaram em oficinas de trabalho, formadores de mão-de-obra para sociedade. Oportunidades eram concedidas para tirar o 'povão' da rua: mendigos, loucos, surdos, cegos, (grande seqüestro). Você não podia dizer que a sociedade era perfeita se nas ruas estavam as ameaças à ordem. Para não aparecer tanta pobreza e contradição, homens passavam de carruagem enquanto mendigos estendiam a lata. Aí não dá para dizer que a sociedade é perfeita! Contradições eram muito evidentes então O jeito era retirar das ruas mesmo, aí é que surge a escola especial (. . .)" (Especialista I)*

Nesse contexto, o modelo disciplinar das fábricas foi levado para asilos/escolas e instituições. Os mesmos deficientes que, então, não poderiam viver em sociedade porque prejudicariam os considerados "normais" deveriam produzir para ela:

*"Segundo Foucault, a sociedade, através de seus mecanismos de controle, representada pelas instituições que se encarregam da ortopedia social<sup>26</sup>, estabelece métodos de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas. "* (TOMASINI, 1994:27)

Inicialmente, nesses espaços de segregação para os surdos e os cegos, os mesmos deveriam apenas contentar-se com algumas instruções básicas, como gestos e letras em relevo e uma pequena parcela de saber. No início do século XIX, bastava executar mímicas para desenvolver um tipo de trabalho manual. Ao longo do tempo, esse tipo de ensino foi sendo questionado, uma vez que surgia a necessidade de ritmo de produção. Com o desenvolvimento e a Revolução Industrial novos interesses vão surgindo, tornando-se necessário cada vez mais a aquisição do mínimo de linguagem para corresponder às novas formas de produtividade.

Assim, também, os sistemas de letras em relevo apresentados por Hauy e Barbier <sup>27</sup>, embora limitados, não eram questionados porque atendiam aos interesses imediatos da época. O mais absurdo em meio a esse processo é que o sistema Barbier mesmo tendo sido aperfeiçoado por Braille<sup>28</sup>, que o adaptou de maneira mais adequada como um sistema

<sup>26</sup> *"É uma expressão usada por Foucault quando quer se referir à operação de correção e transformação dos homens através do regime disciplinar."* (TOMASINI, 1994:27)

<sup>27</sup> Valentin Hauy foi o responsável pela criação da primeira escola para cegos, tendo sido influenciado pelo trabalho realizado pelo Abade de L'Epeé, os escritos sobre a cegueira de Diderot, sua sensibilidade frente á miséria entre os inúmeros cegos, e ainda, pelo seu contato com a famosa concertista cega Maria Thereza Von Paradis. O capitão Charles Barbier criou em 1808, um sistema de pontos em relevo para servir de código de comunicação militar, ao qual denominou "escrita noturna"- Tendo em vista o sucesso do sistema em seu uso militar, resolveu divulgá-lo como sistema apropriado de substituição da escrita para os cegos. (French, 1932 apud BUENO, 1993:73)

<sup>28</sup> Ficou cego em um acidente aos três anos de idade, e aos dez anos foi encaminhado para o Instituto dos Jovens Cegos, onde se destacou como aluno e professor. Em 1821, aos doze anos, entrou em contato com o sistema Barbier e tentou aperfeiçoá-la. Em 1824, com apenas quinze anos, apresentou o seu sistema de letras ao Instituto (.). (French, 1932 apud BUENO, 1993,:73-4)



substitutivo da escrita e reconhecido pelo Instituto dos Cegos, esperou em torno de vinte anos para ser reconhecido e assumido oficialmente em virtude da aceleração do processo de industrialização e exigência de melhor nível de escolaridade para inserção no processo produtivo.

*"As pressões do mundo capitalista, as exigências cada vez mais crescentes da tecnologia vão gerar a criação de um grande contingente de instituições de educação especial, pois qualquer comportamento desviante deverá, principalmente no nível escolar, ter grande repercussão dando origem ao deficiente moderno (. . .) Historicamente a educação especial tem dado privilégio em sua prática pedagógica ao trabalho manual em detrimento do trabalho intelectual, ao submeter sua clientela às formas mecânicas de produção. "* (TOMASINI, 1998: 126-7)

BUENO (1993) comenta que a expansão da Educação Especial, iniciada no séc. XIX, foi assumindo no decorrer do século XX proporções cada vez maiores, no sentido de sua institucionalização como sub-sistema de ensino. Incorporou neste contingente também a população com deficiência e distúrbios cada vez mais próximos da normalidade, ou seja, as deficiências construídas, inventadas nas práticas sociais e pedagógicas. Assim, a Educação Especial espelhou muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular que, sob o falso discurso de igualdade de direitos, ocultou seu papel fundamental, qual seja o de legitimação da seletividade social, impedindo o acesso ao ensino regular.

O fato de agrupar esses indivíduos aos seus pares não lhes garante desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, nem influi numa mudança por parte da sociedade em relação aos seus direitos de cidadão. Ao contrário, o caráter segregatório dessas instituições legitima também o preconceito e a idéia de um mal irreversível.

Não se trata de negar limitações, as causas ou patologias que desencadearam problemas de ordem física, mental, sensorial ou de atribuir toda a culpa às questões sociais, mas de considerar que qualquer que seja a causa, o homem continua sendo o seu produtor.

Em análise referente aos marcos que perpassam a história da Educação Especial, BUENO (1993) destaca essencialmente as questões que na sociedade moderna (Europa, século XVIII e XIX) envolveram o processo de participação/exclusão das camadas populares numa sociedade capitalista que se baseou na homogeneização para produtividade. Por outro lado, no Brasil, esse processo espelha o caráter assistencialista de auxílio aos desvalidos, que não eram capazes de construir sua cidadania, considerando que, numa sociedade de mão-de-obra escravocrata rural, o processo de produtividade exigido era outro. Ambos os processos contribuíram para incorporar e reforçar muitas deficiências produzidas pelas relações e práticas sociais.

Com relação ao surgimento da Educação Especial em nosso país, podemos elencar, na metade do século XIX, durante o período imperial na cidade do Rio de Janeiro, a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos (1854) e Instituto dos Surdos (1857), sendo que o tratamento dos deficientes mentais era realizado no Hospital Psiquiátrico da Bahia, a partir de 1874. A criação de um pavilhão em separado para o atendimento dos mesmos (no Hospital D. Pedro II) só entrou em funcionamento em 1903.

As práticas de discriminação em relação aos deficientes do passado não se diferenciam muito das práticas de hoje em sua "essência". Seja na Europa ou no Brasil, os discursos mudaram, mas a prática e a leitura discriminatória e preconceituosa parecem ainda resistir. Tanto na Europa quanto no Brasil, a institucionalização das diferenças, a bem de educá-las e conseqüentemente excluí-las do fluxo normal da sociedade, atendeu não só aos interesses sociais, como também aos interesses políticos.

BUENO (1993) salienta ainda que, assim como os institutos parisienses, os institutos brasileiros sofreram ao longo do tempo uma série de transformações. Os primeiros transformaram-se em oficina de trabalho (economia de sociedade capitalista); os segundos transformaram-se em asilos para inválidos (sociedade rural, escravocrata) espelhando o caráter assistencialista que perpassa a história e, conseqüentemente, exerceu e exerce influências nas concepções e valores dos sujeitos, nas relações sociais e práticas pedagógicas. A criação dessas instituições ocorreu

através de iniciativas isoladas, excluindo basicamente os mais lesados, que se distanciavam dos padrões sociais ideais.

O caráter filantrópico e assistencialista foi ganhando força nas décadas 30 e 40, estabelecendo-se no seio dessas instituições à medida em que ocorria a sua privatização, bem como a sua ligação com valores religiosos.

No caso da deficiência mental, faz-se necessário destacar a evidência da expansão no seu atendimento:

*"Não só pelo maior número de instituições a ela dedicadas, mas pelo peso que ela foi adquirindo com relação à saúde em termos de eugenia de raça - e à educação - em termos de fracasso escolar." (BUENO, 1993:87).*

É preciso considerar, ainda, a grande influência da psicologia nesse processo, haja vista as inúmeras definições e/ou conceitos oriundos das práticas dos testes de padronização para medir a inteligência, legitimando a exclusão das diferenças com o aval dos especialistas.

Além dos fatores sociais que envolvem a história de Educação Especial, existem também os fatores políticos que nortearam e norteiam até hoje sua linha de ação "educativa", sem os quais essa institucionalização não poderia se consolidar. Note-se que os programas e políticas de ensino especial ganham força porque os sujeitos envolvidos nesse processo não têm outra opção numa sociedade padronizada e/ou normalizada.

À medida que os serviços de Educação Especial se institucionalizaram e se oficializaram, foi surgindo por parte do governo a necessidade de estabelecer diretrizes que definissem "( ... ) uma política de ação que se estenda a todas as áreas da excepcionalidade" (BRASIL, MEC/CENESP, 1974: 3 apud BUENO, 1993). Tal discurso político, apoiado na democratização da sociedade e do País, sugere uma "generosidade" por parte dos governantes, desconsiderando que tais políticas são resultado de lutas sociais:

*"(. . .) essa tendência de propor planos avançados, idéias generosas para solucionar problemas educacionais do país, e que viram letra morta, sempre foi uma característica de nossos políticos e governantes."*  
(WEREBE, 1994:31)

atendimento aos excepcionais e/ou deficientes começa a ser questionada como lugar único, de cunho "assistencialista" e "protecionista" através da repercussão da movimentação em favor da igualdade de direitos humanos em 60/70 e da busca pela democratização das sociedades, passando a colocar em questão a existência de um sistema de ensino separado.

Além da busca pela democratização das sociedades e garantia de direitos humanos que influenciaram o processo de integração das crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, não podemos esquecer que fatores políticos/econômicos também estão vinculados a essa proposta, os quais se aproveitando do movimento de democratização ganham força nos discursos de integração, estendendo-se das décadas de 60 e 70 até os dias de hoje através das leis, diretrizes e políticas de ação.

No final da década de 50 e início dos anos 60, surgiram também alguns estudos críticos sobre a deficiência, questionando a "naturalização" dos discursos referentes a esse conceito. Os confrontos entre construção social ou das concepções da deficiência e patologias ligadas a ela, feitos por estudiosos da época, começam a vislumbrar os possíveis caminhos da condição de irreversibilidade. Segundo OMOTE,

*"A marca desse modo de pensar aparece em muitos discursos e práticas, onde a deficiência não é mais vista como um atributo individual. A definição perde o caráter oficial e universal, passando a ser contingencial. As pessoas começam a compreender que é preciso especificar OS critérios segundo OS quais uma pessoa é deficiente."*  
(1995:130)

que "regra" se formaram as dualidades destes discursos que são enunciados, tais como: bom e mau, certo e errado, normal e anormal, apto/não apto, inclusão e exclusão, etc. A norma está ancorada no *saber*, na medida em que fixa os "critérios racionais" que aparecem como objetivos e, ao mesmo tempo, está ancorada no *poder* de dominação, na medida em que constitui os princípios de regulação da conduta dos indivíduos na sociedade.

Nesse contexto, o discurso pedagógico e o discurso terapêutico aparecem intimamente relacionados, ou seja, a educação se entende e se pratica cada vez mais como terapia e a terapia se entende e se pratica cada vez mais como educação ou re-educação, definindo e constituindo o que é uma pessoa formada e sã, e também o que é uma pessoa ainda não formada ou insana. As práticas pedagógicas e/ou terapêuticas passam a se constituir enquanto espaços institucionalizados onde a verdadeira natureza do ser humano pode desenvolver-se e/ou recuperar-se.

Assim, considerando que a grande maioria dos educadores não tem noção desses aspectos históricos e sociais, passam a olhar os sujeitos de forma isolada, atribuindo sempre aos mesmos a culpa pelo fracasso escolar, como se não existissem, ao longo da trajetória da instituição escolar, relações de saber/poder que contribuem significativamente para legitimação da seletividade, como se a sociedade e a escola não precisassem de adaptações e reformulações para aceitar e conviver com as diferenças:

*"(. . .) a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para legitimação de sua segregação. "*  
(BUENO, 1993: 99)

As instituições de Educação Especial que surgiram para excluir e institucionalizar as diferenças, mantendo a ordem social vigente, passam a ser questionadas não só em virtude do processo de democratização social e

integração dos diferentes, mas também por se perceber que as mesmas não estavam cumprindo com seus objetivos de normalização e integração; seus programas davam grande prioridade ao treino de habilidades específicas, sem proporcionar adequadamente o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e o acesso ao saber historicamente produzido:

*"As escolas, sejam elas regulares ou especiais, tem sido apontadas como agências fundamentais para integração de portadores de deficiência, quer como agências de capacitação acadêmica e profissional, quer como espaços de convivências possíveis com as pessoas "normais". No entanto, O aumento e a diversificação das oportunidades educacionais para esses indivíduos (. . . ) pode se prestar mais à legitimação da exclusão social do que à integração." (FERREIRA, 1993 :9-10)*

*"Ensino regular já acontece há muito tempo em nosso país. Ensino especial essas instituições que apareceram, foi para tirar o deficiente de dentro de casa, que ela era enclausurada, afastada da sociedade, acho que, mais para dar a ele o direito de acesso a uma escola. Então, eu acho assim, que dar conta mesmo, nenhuma das duas estão dando. A nossa regular tem dificuldade de atender o aluno com deficiência, a que atende o aluno com deficiência ou com distúrbio (ensino especial), que não consegue integrar a criança como um todo na sociedade, ela integra num grupo de deficientes como ela. " (Profa. A)*

Na verdade, esses indivíduos, na sua maioria, Jamais precisariam ter sido segregados, não fosse a trajetória de preconceitos que marcaram a história da educação e das práticas sociais. Agora, a partir das propostas de integração e inclusão das diferenças, é preciso estarmos atentos para o fato de que foram trazidas para as instituições do ensino regular diversas visões de patologias com indicações de estratégias compensatórias, o que provavelmente representa entraves para que a inclusão seja consolidada.

*"Se, por um lado, a Educação Especial, através de seus procedimentos especiais, é eficaz, por outro lado, exerce seu papel estigmatizador, pois, ao inserir os deficientes entre seus muros, os assinala definitivamente com a marca da diferença, cujos efeitos nocivos, possivelmente, não serão minorados pelos mesmos procedimentos especiais. É possível que a existência dessas instituições signifique a concretização da negação social do deficiente. Por isso, propor a derrubada de seus muros, significa realizar primeiro a derrubada dos preconceitos sociais. " (1994 :91)*

Ora, se já foram disseminadas a "inconsciência" e a falta de responsabilidade político/social para com esses indivíduos, como é que o preconceito vai se desfazer? Precisaremos logicamente de muitos anos e muita conscientização e reformulação das práticas sócio-educativa para promovermos com sucesso essa inclusão, disseminando junto à população e aos educadores a consciência de co-participação ativa nos processos político sociais.

Quando questionados sobre esses aspectos, os entrevistados manifestaram as seguintes posições:

*"O professor admite quando tem preconceito? "Depende do professor, se ele tem consciência desse preconceito, eu acho que ele admite e tem que fazer alguma coisa pra superar esse preconceito. Tem alguns que dizem que não tem preconceito, mas não querem trabalhar, não querem receber o aluno portador de necessidades educacionais especiais, aí fica contraditório é ele mesmo que não quer enxergar que é preconceituoso. " (Profa. A)*

*"Acho que não, ele camufla. Ele tem mas não admite. Se aceitar e admitir já estará se abrindo pra vencer o preconceito ou esse bloqueio. " (Prof. P)*

*"Mas a mídia faz com que a gente diga que não tem. Nós viemos de uma formação muito conservadora e não dá pra negar que a gente tem preconceito, a gente convive com isso, se você entrar numa loja mal vestida, não vai ser bem tratada (. . .)" (Especialista E)*

Evidentemente não podemos negar que indivíduos portadores de necessidades educacionais especiais têm suas limitações, muitas das quais acarretam problemas referentes ao convívio social. No entanto, esses problemas e limitações tomaram e vêm tomando dimensões maiores em virtude do preconceito já estabelecido na sociedade, que as ressalta a cada dificuldade encontrada por esses indivíduos, quais sejam nos acessos à ônibus, locais públicos e outros.

Em relação a essas questões TOMASINI (1998) afirma ainda que a exclusão não necessita obrigatoriamente de cárceres, hospitais, manicômios, etc., para se concretizar. Ela é real e incisiva, mesmo que a sociedade mantenha seus diferentes no convívio.

É preciso também superar a visão que se tem em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais com relação ao processo de interação social e dificuldade de escolarização, que atribui a culpa do fracasso apenas ao aluno, ou nas suas limitações, desconsiderando que existem fatores históricos, sociais e escolares que contribuem para reforçar condições de desigualdade, marginalização e exclusão daqueles que apresentam diferenças em relação ao padrão ideal.

Oferecer oportunidades de educação deve significar, portanto, propiciar o desenvolvimento pleno de um indivíduo respeitando suas diferenças, valorizando potencialidades, percebendo que diferenças em relação ao padrão ideal não são incapacidades irreversíveis. Por isso, faz-se importante que não só a escola, mas a sociedade como um todo respeite as "diferenças" e os "direitos do cidadão". Caso contrário, todo e qualquer esforço empreendido por parte dos educadores ficará sem o devido respaldo.



Antes de falarmos sobre o advento da integração, gostaríamos de fazer uma breve explanação sobre a exclusão dos deficientes.

A exclusão tem raízes profundas em questões político-sociais que exercem forte influência nas práticas pedagógicas. Sua história ocorreu e ocorre das maneiras mais variadas, envolvendo não só aqueles considerados como "excepcionais" e/ou "deficientes", mas também todos aqueles que apresentam diferenças em relação aos padrões ideais.

De acordo com SOUZA (1998), a exclusão pode ser entendida como o ato de rechaçar, renegar, e isto se dá na dimensão corporal, psicológica, cognitiva e sócio-afetiva. Não podemos, portanto, pensar em exclusão apenas como algo que se refere a índices de alunos que se evadem da escola ou dos que não têm acesso à matrícula. A exclusão ocorre também com os que ficam na escola através do julgamento, avaliação e classificação:

*"A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela 'normaliza'." (Foucault apud SOUZA, 1998:49)*

A "institucionalização e exclusão das diferenças" de que trataremos neste item refere-se ao processo de surgimento das Instituições de Educação Especial, situado nos séculos XVIII à XIX, enquanto sistema paralelo de ensino que veio para garantir, em princípio, a educação daqueles indivíduos considerados "incompetentes" para se apropriarem do saber sistematizado oferecido no ensino regular.

Para TOMASINI (1994), a Educação Especial Surgiu como um sistema paralelo de ensino que, a fim de educar o deficiente, contribuiu para sua segregação. Usa-se, então, um processo de exclusão para posteriormente incluir esses indivíduos em uma sociedade que os nega, visto que o preconceito já está disseminado nas práticas sociais. O

surgimento da escola especial contribuiu para que as escolas regulares de ensino sustentassem com mais força a idéia de que só o saber especializado da escola especial seria capaz de dar conta dos "diferentes". Pensando assim, a escola regular obrigatória acabava por livrar-se com mais eficácia daqueles que considerava inaptos para usufruir seus serviços.

A análise das relações entre normalidade X excepcionalidade, ensino especial e ensino regular feita por BUENO (1993) ajudar-nos-á a entender os processos e mecanismos de exclusão das diferenças, pautados no discurso de oportunidades educacionais aos indivíduos que não podiam se beneficiar dos processos regulares de ensino, ressaltando ainda a importância de incluir a Educação Especial no movimento de expansão e democratização da escola moderna relacionado ao desenvolvimento social. Para este autor:

*"O problema fundamental reside em se verificar se e de que forma o surgimento e expansão da Educação Especial tem efetivamente contribuído para a superação ou minimização das dificuldades escolares e de integração dos excepcionais. " (BUENO, 1993: 18)*

Norteadas pelos princípios fundamentais de normalização, a Educação Especial, segundo Tomasini, mantém os indivíduos sob o seu domínio na tentativa de garantir uma certa simetria entre padrões de normalidade e diferença. Ou seja, através de um programa educativo, fazer com que esses indivíduos superem diferenças e se pareçam o máximo possível com os normais. A visão das patologias individuais e a centralização do problema somente nos indivíduos responsabilizando-os pela diferença que apresentam, resulta em todo um aparato institucional especializado.

Afirma esta autora que:

*"Foucault, refere-se as escolas, fábricas, hospitais e prisões como instituições de seqüestro que, ao retirar o indivíduo de seu lugar de origem, não pretendem propriamente excluí-lo, mas incluí-lo num sistema normalizador." (TOMASINI, 1994:68)*

Treinos de habilidades foram, portanto, sendo destinados aos "desviantes", em instituições de caráter assistencialista e caritativo, as quais se serviam desses espaços para adaptar procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência, constituindo-se a Instituição de Educação Especial como um local de extração e acúmulo de saberes para que se pudesse descobrir os melhores métodos e técnicas para conter

O surgimento da Instituição de Educação Especial aliado ao termo deficiente/excepcional, na verdade, serviu para justificar o caráter segregatório e o isolamento social, com o pressuposto de que esses indivíduos precisavam de procedimentos e técnicas especializadas para melhorar sua vida. No entanto, o indivíduo isolado do convívio social não poderia produzir cultura, neste caso, segregá-lo era o mesmo que reforçar suas dificuldades e criar outras.

De acordo com BUENO (1993), as interpretações sobre Educação Especial e sobre os excepcionais, por um lado, reproduzem o cientificismo neutro que separa-os da sociedade e da construção histórica da humanidade, e, por outro, não os correlaciona nem com o movimento da educação em geral, muito menos com as transformações sociais, políticas e econômicas porque passaram as diversas formações sociais.

BUENO buscou analisar o termo excepcionalidade através de duas vertentes: uma que envolve a diminuição da carga pejorativa que o novo termo apresentou, e a outra, refere-se a maior precisão que o termo alcançou<sup>29</sup>. Dessa forma, o autor buscou também resgatar a relação normalidade/patologia e a produção da marginalidade na sociedade moderna, valorizando a construção histórica que perpassa esses conceitos.

Afirma este autor que em meados do século XX (período pós-guerra), o conceito de deficiência foi transformado para "excepcionalidade", influenciado por uma visão positivista de excepcionalidade com origem nos estudos norte-americanos. Foram considerados como excepcionais não só

<sup>29</sup> A primeira se refere a uma aproximação humanizadora e a segunda a uma abordagem tecnicista. FOUCAULT desmascara a falsidade da primeira e o juízo representado pela segunda. (MONTEIRO, 1997)

os portadores de alguma deficiência (mental, física, visual, auditiva) como também os alunos com distúrbios emocionais, de aprendizagem e linguagem, os superdotados, que não necessariamente fossem portadores de deficiência.

É inegável que determinados indivíduos possuem limitações de ordem física, neurológica e sensorial, alguns com deficiências mais graves necessitam ainda de atendimento especializado, para o qual o ensino regular não se preparou devidamente. Entretanto, não é o caso de todos os indivíduos com necessidades educacionais especiais.

O que caracteriza a excepcional idade em nossa sociedade é o fato de que a anormalidade é vista de maneira isolada, ou tem como foco central apenas as características intrínsecas do indivíduo, desconectada das construções históricas e tais condições sociais:

*"Isto é, a totalidade do indivíduo, dentro dessa perspectiva estreita e abstrata, passa a ser somente sua marca divergente e negativa. Para alguns, a totalidade é o desvio objetivamente determinado; para outros, é o fracasso escolar; e, para outros mais, é o desvio mais o fracasso escolar." (BUENO, 1993: 51)*

Ao receber um número cada vez maior de alunos portadores de "deficiências orgânicas" e de alunos cujas "diferenças" cognitivas, emocionais e Sociais que eram tomadas como deficiências, a educação especial e a escola regular obrigatória contribuíram para a construção social da identidade do "anormal".

A inclusão dos superdotados no rol da excepcionalidade contribuiu para rever o caráter pejorativo do termo deficiente. Os superdotados foram separados porque questionavam a validade dos conteúdos escolares instituídos não só para a vida prática, mas também em relação aos seus altos níveis intelectuais.

A justificativa para essa separação, na opinião de BUENO (1993), fundamenta-se na necessidade de preparação dos futuros expoentes da sociedade, ou seja, de representantes intelectuais notáveis, o que não está indicado em muitos casos, considerando que não é apenas o nível

intelectual que irá determinar esse processo, mas igualmente a origem social dos indivíduos, entre outros fatores. Então, a retirada dos superdotados contribuiu também para acobertar a baixa qualidade do ensino oferecido para as crianças pobres.

Assim sendo, a partir dessas constatações, buscou-se uma nova terminologia, que amenizasse o sentido pejorativo que os termos *deficiente*, *retardado* e outros carregavam, como se fosse possível, através de uma simples questão terminológica, mudar as raízes dessas concepções.

Na opinião de BUENO:

*"(. . .) A conceituação da excepcionalidade só pode contrapor a uma visão abstrata se a ela estiver incorporado o processo pelo qual esses indivíduos constroem suas vidas. (. . .) A excepcionalidade dentro dessa visão, engloba, portanto, sujeitos que possuem características pessoais que, conjugadas às, construídas nas e, até mesmo, produzidas pelas exigências sociais interferem no seu processo de humanização." (1993: 53)*

Quando questionados em relação a essas questões, os educadores entrevistados reforçam tais afirmações considerando que:

*"Na verdade é só uma questão de terminologia, porque na minha opinião, o tratamento continua o mesmo, a questão é que como as teorias da educação foram se modificando ao longo dos tempos, aí se viu necessidade de mudar esses termos, porque excepcional, deficiente, tornaram-se pejorativos. Aí o pessoal achou que deveria mudar a expressão. Mas não mudou, nada. É só uma questão de terminologia." (Profa. R)*

*"Quem não é diferente? Agora, algumas pessoas precisam de uma educação diferenciada. Por suas características. Ex: o surdo precisa aprender língua de sinais, muitas pessoas defendem a oralidade, acham que não precisam aprender sinais. Mesmo para ele ser oralizado, ele precisa de uma educação diferenciada. O cego precisa ser alfabetizado em braile, isto é uma necessidade educativa especial (. . .) Então é o termo mais suave. Agora, os termos mudam para não deixar tão pesado, a ideologia subjacente a cada um deles é a mesma. A segregação continua!" (Especialista I)*

A história de uma exclusão - segregação se repete a cada tentativa de reformulação, a cada momento e lugar, segundo necessidades sociais vigentes e práticas questionadoras. Assim, os diferentes conceitos de deficiência foram e vêm sendo discutidos, ampliados ou reformulados, através do desvelamento das diferentes concepções de deficiência com o objetivo de buscar uma terminologia mais ampla ou adequada para referir-se aos "desviantes", para discipliná-los.

Isso posto, é preciso considerarmos que se a escola já produz condições de marginalidade em crianças consideradas normais e que apresentam apenas diferenças "toleráveis" em relação aos padrões ideais exigidos culturalmente e socialmente, imaginem em relação àqueles que já trazem consigo o estigma da "anormalidade", ou de uma deficiência comprovada por exames e diagnóstico que formarão um quadro patológico.

É preciso, ainda, superar a visão que se tem em relação aos portadores de necessidades educacionais especiais, com relação ao processo de interação social e dificuldades de escolarização, que atribui a culpa do fracasso escolar apenas ao aluno, ou nas suas limitações, desconsiderando que existem fatores históricos e político-sociais que contribuem para reforçar condições de desigualdade, marginalização e exclusão daqueles que apresentam diferenças em relação ao padrão ideal de aprendizagem.

### 2.2.1 DA INTEGRAÇÃO À PROPOSTA DE INCLUSÃO

Desde o início do movimento de integração, no decorrer dos anos 60, na Europa, até os dias de hoje, inúmeras têm sido as discussões, reformulações e questionamentos ocorridos em relação ao ingresso de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais no ensino regular, considerando que o termo "integração" constante desse movimento refere-se não só ao acesso e à escolarização desses indivíduos, mas também à integração social dos mesmos. A proposta integracionista foi lançada para

questionar e romper com a história de práticas de exclusão social às quais foram submetidas as pessoas até então definidas como deficientes.

Neste sentido, SANTOS afirma que:

*"O surgimento oficial do movimento pela integração da pessoa deficiente na Europa pode ser atribuído como decorrente da compreensão histórica de três fatores: as duas guerras mundiais, o fortalecimento do movimento pelos direitos humanos e avanços científicos. (. . .) (década de 60) verificou-se com a mudança de perspectiva relativa ao uso de pessoas deficientes como parte da força de trabalho, originada no pós guerra (. . .) A partir dos anos 60 essa perspectiva não mais será satisfatória. A demanda relativa aos deficientes, a partir de então, se dará no sentido de integrá-los com base em seus direitos enquanto seres humanos e indivíduos nascido em uma sociedade. "* (SANTOS, 1995 :22)

As constantes transformações político-sociais ocorridas nas últimas décadas exigem mudanças cada vez maiores na educação. Com o surgimento das diversas teorias<sup>30</sup> que questionam o ensino tradicional e as práticas educativas opressivas e excludentes que não respeitam os diferentes tipos de aprendizagem, já não se concebe mais esse tipo de postura. Conforme FERREIRA (1993, p.69), "( ... ) As mudanças necessárias na educação não se darão em função do deficiente, mas além dele." Assim, as abordagens pedagógicas centradas na criança e não mais no professor, propondo a formação de indivíduos como seres ativos e participantes na construção da história, contribuíram para que a Educação especial percebesse a necessidade de trocar o modelo médico-diagnóstico pelo modelo pedagógico.

Essas constatações de discriminação social/pedagógica, se comprovadas através do avanço científico e das diversas pesquisas, passam

<sup>30</sup> As teorias construtivistas e sócio-interacionistas surgiram no século XX, desenvolvidas por Piaget, Vygotsky, e Wallon, são teorias que recusam teses aprioristas e mecanicistas, reconhecem e propõem que um indivíduo seja respeitado em sua singularidade, tendo o direito de participar do processo de ensino aprendizagem, contribuindo e compreendendo a maneira pela qual o seu conhecimento é construído. Partem do princípio que o conhecimento não está predeterminado nem internalizado, é construído nas ações sobre o mundo objetivo e subjetivo (ARAÚJO, 192§)

a exigir ações políticas, discursos, que venham acalmar essas inquietações. A idéia é de que é preciso romper com a exclusão convocando a todos para uma participação efetiva na sociedade.

A esse respeito, SANTOS afirma que:

*"Em meio ao surgimento do movimento de integração, levantamentos estatísticos e estudos sociológicos originados nos Estados Unidos identificaram que minorias étnicas tinham pouco acesso às posições sociais, de saúde e educacionais que deveriam em princípio, ser de acesso a todos. "(1995 :23)*

Ressalta ainda, esta autora, que pesquisas médicas e psicológicas passam a questionar a situação de caridade e paternalismo, enfatizando que "a excepcionalidade não necessariamente deveria implicar incapacidade total de aprendizagem ou incapacidade dos excepcionais de freqüentar o ambiente escolar com vistas à aprendizagem" (SANTOS, 1995 :23). Assim sendo, conclui a autora que numa sociedade democrática não deve haver posturas paternalistas, nem assistencialistas, porque a verdadeira democracia se estabelece baseada nos direitos de cada um enquanto cidadão, e não na habilidade, cultura, raça, religião ou opção sexual. De acordo com SASSAKI (1997), a década de 60 testemunhou o "boom" das instituições especializadas, tais como escolas especiais, centros de habilitação, de reabilitação, entre outros. Assim, o movimento pela integração social começou a inserir as pessoas portadoras de deficiência nos sistemas Sociais gerais, quais sejam a educação, o trabalho, a família e o lazer.

O movimento pela integração das pessoas deficientes, que se lançou com o objetivo de incorporar física e socialmente essas pessoas e a fim de que usufríssem dos bens socialmente produzidos, baseia-se em dois princípios: o da normalização e o da integração.

O princípio da normalização representa "a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o



mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade."

(MEC/SEESP, 1994:22)

*"Em outras palavras, isto significa criar para pessoas atendidas em instituições ou segregadas de algum outro modo, ambientes o mais parecidos possível com aqueles vivenciados pela população em geral. Fica evidente que se trata de criar um mundo - moradia, escola, trabalho, lazer, etc.- separado embora muito parecido com aquele em que vive qualquer pessoa." (SASSAKI, 1997:32)*

*"Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com- as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativo-escolar refere-se ao processo de educar/ensinar, no mesmo grupo, as crianças com ou sem necessidades educativas especiais, durante um parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. "*  
(MEC/SEESP,1994:18)

SANTOS (1995) ressalta ainda que no final dos anos 60 e 70 esta movimentação culminou em iniciativas legais na maioria dos países da Europa Ocidental. A maioria tem como ponto central transferir esses indivíduos para o setor educacional. A educação é vista como veículo de promoção e ascensão social, isto é, ela busca habilitar o indivíduo para contribuir com a sociedade.

1)

*"se esquecem de que as crianças estão integradas e incluídas na vida deles. Elas não precisam da escola para se integrar. Elas já fazem parte da sociedade, isso ninguém tira delas! Elas não são seres de outro planeta que caíram aqui! A impressão que dá é que eles só existem para a sociedade se passaram pela escola. Você não pode dizer que elas não participam da vida social, porque elas estão em todos OS lugares. Ex: símbolos nos carros/símbolo verde/tarja vermelha (surdo), cadeirinha de roda (deficiente físico). Cruzamentos: meninos aparecem pedindo para comprar alfabeto dos surdos. Eles estão participando! Precariamente, mas estão! Eles não têm acesso à produção cultural, o acesso à escola é mais no sentido de que ele se apropria do 'saber sistematizado'. Produzir para sociedade. Está dentro da cultura geral que para você participar do processo produtivo enquanto trabalho tem que passar pela escola (. . .)"*

Na década de 80, consolidou-se então o termo *mainstreaming*<sup>31</sup> na área da educação especial, que correspondia, de acordo com SASSAKI (1997), ao que hoje chamamos integração de crianças e Jovens que conseguem acompanhar aulas em escolas comuns sem que esta tenha uma atitude inclusiva, o que de certa forma estava associado ao movimento de desinstitucionalização.

A esse respeito, FERREIRA ressalta que:

*"A eventual colocação em um mesmo espaço físico, a escola comum, não supera problemas de integração psicológica e social dos alunos principalmente porque o sistema que segrega é o mesmo que se responsabiliza por integrar. Para fazer sentido, o princípio de integração, antes de tudo, deve significar não excluir." (1993:63-4)*

<sup>31</sup> Significava levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade. Esse processo poderia ocorrer de diversas maneiras, ou em matérias específicas, atividades ex."tra-curriculares e almoços. Um estudante poderia freqüentar várias classes, entretanto nunca pertencia a nenhuma. Mas, pelo menos estava na escola regular, embora fisicamente.

O que o autor questiona é a conciliação do princípio normalização com uma realidade em que, contraditoriamente, coloca-se a prática da segregação como pré-requisito para integração.

Parece ser um tanto quanto complicado trabalhar as "diferenças" numa escola que impõe prazos e padrões ideais para o ser humano com conteúdos padronizados. Para legitimarmos a integração, sena preciso que oferecêssemos a esses indivíduos espaços de possibilidades através da participação efetiva no grupo, bem como a apropriação dos conteúdos sistematizados, através de teorias e/ou metodologias que priorizam o respeito à singularidade humana.

SANTOS (1995) afirma que o movimento de integração se deu de inúmeras formas em diversos países. Na Itália a integração foi estendida a todos os indivíduos, independente da limitação de cada um. Era a filosofia do confronto e aprendizagem mútua. Alemanha, Bélgica, França e Holanda seguiram práticas educacionais de caráter segregacionista como caminho para a integração. Na Noruega e Dinamarca, ocorreram investimentos em processos escolares, partindo do princípio que a integração devia ser vista como um todo, e portanto, devia iniciar na escolarização.

A esse respeito, MICHELS e GARCIA (1998) ressaltam que até a década de 60 a legislação brasileira (Lei n. o 4024/61) sugeria que a educação dos deficientes fosse enquadrada no sistema geral da educação, com a finalidade de integrá-los à comunidade, atendendo esta parcela da população apenas no sentido de proporcionar-lhes um "convívio social", mas não através da integração escolar propriamente dita. Entretanto, na década de 70, começam a ocorrer, mundialmente, as primeiras iniciativas que possibilitariam situações de integração escolar geral.

Assim, no Brasil, final dos anos 80, a Constituição Federal previa a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Com a Legislação Estadual, a partir de 1988, é instituída a matrícula compulsória, que passou a garantir o direito à vaga nas escolas estaduais para crianças e jovens entre sete e quatorze anos portadores de deficiência.

Em relação a esses aspectos, a Especialista E tem o seguinte posicionamento:

*"Garantir em lei o ingresso dessas crianças (. . .) mas o que é lei? Eu falo enquanto povo, enquanto cultura, o que é que nós respeitamos? Se eu puder dar um jeitinho pra mim (. . .) Eu acho que são tentativas isoladas, que algum caso dá certo. Aí se dá certo é porque O professor acredita, a escola acredita a família está investindo, tem todo um conjunto. Num país digno eu teria, pelo menos, respeito pelo velho, pela criança, pelo trabalhador. Pra mim está dentro da gente, porque à medida que eu garanto em lei, é porque socialmente eu não garanto. Essa cultura que está impregnada é que faz O que está aí (. . .)"*

A proposta integracionista, portanto, garantia apenas o acesso e a permanência desses indivíduos no espaço escolar regular, sem que isso significasse ou resultasse numa reciprocidade, ou ainda, na apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente. O aluno, ao mesmo tempo em que estava na escola, não era um membro efetivo desse espaço. Mesmo tendo direito de acesso e permanência por lei, suas necessidades educacionais especiais, na prática, não eram atendidas:

*"Os princípios de normalização e integração significariam, na educação, a garantia do acesso de excepcionais ao ensino regular com O mínimo de segregação possível. Na realidade parecem estar operando os princípios de anormalização e segregação, nas práticas de impedir o acesso de pessoas deficientes e de reproduzir a deficiência através do confinamento de alunos que não eram considerados como excepcionais antes da escolaridade: um processo que cumpre mais o papel de amenizar as contradições do ensino regular do que de superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos ditos educáveis." (FERREIRA, 1993: 11)*

Outro aspecto que merece ser considerado no processo de integração é a questão de que nessa perspectiva o modelo médico da deficiência persiste, ainda não foi rompido por completo, embora essa caminhada já

estivesse se iniciando. Neste modelo, a visão que se tem desses indivíduos é a de pessoas incapazes, de dependência, que necessitam de cuidados e que não conseguem reger a si mesmos:

*"Tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um problema do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar a sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura." (Fletcher apud SASSAKI, 1997:27)*

"Portanto, segundo este modelo, a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, etc., a fim de ser adequada à sociedade com ela é, sem maiores modificações." (SASSAKI, 1997:29)

O modelo médico acaba por reforçar o problema como algo inerente ao indivíduo, que deve ser tratado nas escolas especializadas através de procedimentos pedagógico-terapêuticos. Essa condição contribui e reforça a posição de que a escola regular não é lugar para deficientes, atrasando e dificultando o processo de inclusão:

*"Integração e segregação não são, naturalmente, dois processos mutuamente excludentes que permitam a opção no caso concreto. O primeiro pressupõe a existência do segundo. A normalização parte da anormalização, esta não muito citada nos discursos. A insistência no princípio pode até arejar as práticas propostas pela educação especial, mas não é pela enunciação repetida e acrítica de princípios que vai se mudar a prática social com relação ao deficiente." (FERREIRA, 1993 :69)*

No decorrer da década de 90, foram surgindo outros documentos e/ou legislações. Dentre elas, destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Educação Especial e o Plano Decenal de Educação para Todos, os quais reafirmam a responsabilidade do governo no que se refere à educação das pessoas consideradas portadoras de deficiências. Definem políticas públicas para integração, objetivos gerais e específicos para os planos de educação, com atividades orientadas, e ainda,

uma revisão conceitual de termos empregados regularmente na área da educação especial. Foi nesse processo que surgiu e foi adotado o termo "necessidades educacionais especiais".

*"( . . . ) as categorias de excepcionalidade ou de deficiência que até então pertenciam a uma prática que seguia um modelo médico diagnóstico, o qual embora fosse preciso ao diagnosticar não era muito relevante ao indicar, para o educador, o que fazer com aquela pessoa do ponto de vista educacional serão trocadas pela noção de que uma certa percentagem da população em idade escolar irá apresentar, cedo ou tarde, uma 'necessidade educacional especial', que requererá um atendimento mais especializado por parte do sistema de ensino. Tal dificuldade poderá ser mais ou menos grave, temporária ou permanente. O importante é reconhecê-la em primeiro lugar. "*  
(SANTOS, 1995 :25)

Ao final dos anos 80 e início da década de 90, grupos da comunidade acadêmica, instituições sociais e organizações de pessoas com deficiência passam a questionar o processo de integração, entendendo que o mesmo ainda não era suficiente para acabar com a discriminação e o preconceito que havia em relação ao indivíduo com necessidades educacionais especiais. Tampouco era suficiente para proporcionar a esses indivíduos um lugar social e uma participação plena com igualdades de direitos, o que significa um contra-senso, considerando que tal movimento surgiu amparado e fundamentado em critérios de justiça e igualdade, e também, do respeito aos direitos humanos.

Ao tentar diferenciar integração de inclusão, BUENO (1993) ressalta que a integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características do aluno, procurando detectá-las o mais breve possível (diagnóstico seguro, avaliação constante) para estabelecer critérios de incorporação ou não desses alunos no ensino regular.

Na percepção de educadores, a escola regular não dá conta dos chamados "normais", ficando mais difícil ainda se ocupar dos "especiais", como podemos observar na fala desta entrevistada:

*"Eu acho assim, se a escola não está dando conta do que é ela, das questões que fazem parte do contexto diário dela, 'imagina a inclusão dos deficientes. Eu acho que no fim vai parecer uma coisa um tanto quanto mascarada, dependendo do profissional! Então, o profissional que pega a criança com deficiência e consegue trabalhar isso, se dispõe a fazer um trabalho com essa criança, eu acho que até consegue atingir alguns objetivos. Agora a escola como um todo, se ela não dá conta nem das 'dificuldades de aprendizagem' do aluno quanto mais de deficiências. Pela própria estrutura e pela falta de pessoas capacitadas para trabalhar com deficientes e até a estrutura física da escola !A escola surgiu mais para excluir. Para dar como suporte de que ela é 'para todos', que a coisa tá acontecendo mesmo e tal, aí vem com a pedagogia da inclusão E que na realidade ela fez, mas não sei até que ponto dá conta! " (Profª A)*

A proposta inclusiva surge, de acordo com BUENO (1993), como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, ao sugerir a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em Classe Regular, na medida em que se considerou que a maior parte dessa população não apresenta qual quer característica intrínseca que os impeça de freqüentar esta Classe, "a menos que existam fortes razões para agir de outra forma". Assim, ao considerar que existem múltiplas diferenças, a proposta inclusiva tem como pressuposto que a escola atual não consegue dar conta delas, precisando, portanto, de modificações profundas. No entanto, precisamos estar atentos para o fato de que as "fortes razões" para não freqüentar o ensino regular deixa brechas para perpetuar a exclusão, o que significa uma contradição.

Mas, o que quer dizer o termo necessidades educacionais especiais utilizado agora dentro da proposta inclusiva!

Para os autores MARCHESI e MARTÍN (1995), isto significa que um aluno pode apresentar problemas com relação à aprendizagem ao longo de sua vida, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos

educacionais<sup>32</sup>, relacionando-se as noções de problemas de aprendizagem aos recursos educacionais.

Ressaltam ainda estes autores que ao evitar a terminologia deficiência não se está negando que determinados alunos tenham problemas específicos - uma criança cega necessita de recursos diferentes dos seus colegas -. No entanto, a ênfase situa-se na escola, na capacidade dessa instituição em oferecer respostas às suas demandas.

De acordo com a Especialista I:

*"Quem não é diferente? Agora, algumas pessoas precisam de uma educação diferenciada. Por suas características. Ex.: o surdo precisa aprender língua de sinais, muitas pessoas defendem a oralidade, acham que não precisam aprender sinais. Mesmo para ele ser oralizado, ele precisa de uma educação diferenciada. O cego precisa ser alfabetizado em braile, isto é uma necessidade educativa especial (. . .)"*

SASSAKI (1997) afirma que o termo *necessidades especiais* deve ser utilizado como um termo mais amplo do que estamos habituados a supor e não simplesmente para diminuir a carga pejorativa do termo *deficiente*. Necessidades especiais, portanto, não devem ser tomadas como sinônimo de deficiência:

<sup>32</sup> O termo *recursos educacionais* tem como referente imediato o maior número de professores ou especialistas, a ampliação do material didático ou, mais especificamente, a supressão de barreiras arquitetônicas ( ... ) outro conjunto de recursos que também são fundamentais: preparo e competência profissional dos professores; capacidade de elaborar um processo de educação, de realizar adaptações curriculares e de adequar o sistema de avaliação; apoio psicopedagógico e materiais adaptados; facilidades para a elaboração de novas formas de organização escolar e para utilizar novas metodologias. (MARCHESI e MARTÍN,1995:12)



*"A propósito, é oportuno que se faça aqui um esclarecimento sobre o termo 'necessidades educacionais especiais' em contraposição a um outro termo, 'necessidades educativas especiais', que consta em textos de educação especial (documentos oficiais, leis, livros, artigos de revista, etc.). Ora, não existem necessidades educativas. O vocábulo 'educativo', segundo os melhores dicionários, quer dizer 'que educa; que serve para educar' (. . .) já o vocábulo 'educacional' significa 'concernente à educação; no âmbito da educação'. (. . .) Conclui-se daí que a expressão correta é 'necessidades educacionais especiais', ou seja, 'necessidades especiais no âmbito da educação' (. . .)." (SASSAKI, 1999:89)*

Assim sendo, apesar dos aspectos e contradições até então mencionados em relação à proposta integracionista, não podemos deixar de considerar que a mesma foi importante na medida em que contribuiu para o surgimento da proposta inclusiva, a qual irá privilegiar uma educação com "via de mão dupla", ou seja, tanto a sociedade terá que se adequar ao deficiente, quanto o deficiente a ela. Será preciso haver reciprocidade para convivermos com as diferenças e respeitá-las. Nesta proposta, o modelo médico da deficiência dará lugar ao modelo social da deficiência.<sup>33</sup>

De acordo com SASSAKI:

*"Enquanto processos Sociais, a integração e a inclusão são ambos muito importantes. O que todos desejamos é atingir a meta de uma sociedade inclusiva. (. . .) Neste final de século, estamos vivendo a fase de transição entre a integração e a inclusão. Portanto, é compreensível que, na prática, ambos os processos sociais coexistam por mais algum tempo até que, gradativamente a integração esmaieça e a inclusão prevaleça. " (SASSAKI, 1997 :42-3)*

<sup>33</sup> Pelo modelo social da deficiência os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas portadoras de necessidades especiais, causando-lhes incapacidade ou desvantagem, no desempenho de papéis sociais em virtude de ambientes restritivos, políticas discriminatórias e atitudes preconceituosas, padrões de normalidade, bens inacessíveis do ponto de vista físico, total desinformação sobre necessidades especiais e direitos dessas pessoas e de práticas discriminatórias em diversos setores da atividade humana. (SASSAKI, 1997:47)

### **2.3 A PROPOSTA INCLUSIVA E SEUS DESAFIOS À EDUCAÇÃO GERAL.**

O movimento de inclusão, surgido em meados dos anos 80, ganhou força nos anos 90 e adentrará um novo século com a proposta de uma escola que ofereça qualidade de ensino aos alunos, independente de suas diferenças sociais ou dificuldades individuais.

Por ser diferente da proposta integracionista, representa um grande desafio para a educação, uma vez que se baseia em princípios tais como aceitação e valorização das diferenças humanas para o enriquecimento do grupo e o direito de pertencer sem ficar marginalizado. Considerando que o espaço escolar ainda parece constituir-se como um lugar de exclusão das diferenças, o desafio se torna ainda maior e exigirá uma articulação diferente de suas peças mestras.

Conforme SASSAKI (1997), países como os Estados Unidos e Canadá, assim como a Itália e a Espanha, foram pioneiros na implantação de classes e escolas inclusivas. Entre as sementes do conceito de educação inclusiva, este autor destaca o ideal da igualdade de oportunidades em todos os setores, incluindo a educação, oficialmente documentado pela ONU em 1981 (...), e o direito da pessoa deficiente à educação comum, que está implícito na Declaração Mundial de Educação para Todos e aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1990, que por sua vez inspirou o nosso Plano Decenal de Educação para Todos. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) registrou, na Declaração de Salamanca (1994), o conceito de "Inclusão" no campo da educação.

A Declaração de Salamanca constitui-se em um documento elaborado a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em Salamanca, na Espanha, no período de 7 à 10 de junho de 1994, reunindo mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, com o objetivo de promover a "educação para todos". Nesta conferência, aprovou-se o

referido documento de princípios, política e prática das necessidades educacionais especiais e uma linha de ação. Este documento inspira-se no princípio de inclusão e no reconhecimento da necessidade de conseguir "escola para todos", isto é, uma instituição que inclua e reconheça todas as diferenças, promovendo a aprendizagem de modo a atender às necessidades de cada indivíduo, conforme expressa a citação abaixo:

*"Cremos e proclamamos que: todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagens que lhe são próprios; OS sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso as escolas comuns que deveram incluí-las num pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; as escolas comuns, com essa orientação inclusiva, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias (. . .)" (Declaração de Salamanca, 1994: 10)*

A proposta inclusiva sena, por assim dizer, uma continuidade do processo de integração, uma proposta mais avançada e democrática. Ao considerar que cada indivíduo tem interesses e capacidades diferentes, tem como pressuposto também que a escola atual não dá conta dessas questões, proclamando então a necessidade de reformulações estruturais e pedagógicas do espaço escolar.

A esse respeito, a Especialista E nos faz a seguinte colocação:

*"eu pergunto assim se é pontual sobre essas crianças, porque trabalhar com as diferenças não é só do aluno com necessidades educacionais especiais, trabalhar com as diferenças é de certa forma trabalhar com aquele que de certa forma não se adapta a esse sistema que está aí há muitos anos. Então o aluno com necessidades educacionais especiais é aquele que não tem uma estrutura em casa, que não tem a história do pai, da mãe, ou do responsável. Pra mim esses são os especiais!" (Especialista E)*

O que a Declaração de Salamanca afirma é que:

*"As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. (. . .) O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiência graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras<sup>34</sup>. "*  
(Declaração de Salamanca,1994:18)

As considerações supracitadas nos levam a pressupor então que o referido documento sugere que a escola precisa adaptar-se aos diferentes ritmos e modos de conceber a aprendizagem, devendo reformular a práxis educativa e/ou as linhas de ação pedagógicas no sentido de tornar-se apta a receber, respeitar e trabalhar as individualidades das crianças que nela se inserem, independente de suas dificuldades e/ou "diferenças cognitivas". O princípio fundamental da Declaração de Salamanca baseia-se no pressuposto de que: "( ... ) as escolas devem acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras ( ... )" (Declaração de Salamanca, 1994:17)

<sup>34</sup> De acordo com SASSAKI (1997), lamentavelmente a edição brasileira da Declaração de Salamanca traz as palavras "integração" e "integradora" (e suas flexões) em vez de "inclusão" e "inclusiva" (e suas flexões), distorcendo por completo a principal mensagem deste documento sobre inclusão. Para benefícios de milhares de leitores brasileiros é de extrema urgência que acorde reedite este livro corrigindo o grande equívoco. Portanto, ao invés de "integração" e "integradora", leia-se "inclusão" e "inclusiva", assim também o termo "necessidades educativas especiais", leia-se "necessidades educacionais especiais".

Esta Declaração esclarece ainda que:

*“As necessidades educacionais especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. (. . . ) As escolas que centralizam-se na criança, são além disso, a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto a dignidade como as diferenças de todos os seres humanos. Existe a imperiosa necessidade de mudança da perspectiva social. Durante muito tempo, os problemas das pessoas com deficiência foram agravados por uma sociedade mutiladora que se fixava mais em sua incapacidade do que em seu potencial.”* (Declaração de Salamanca, 1994: 18-9)

*“A escola entende que toda e qualquer criança pode apresentar problemas em relação à aprendizagem, mas desde o momento que o professor entende que cada um é um, cada caso é um caso, que não dá para generalizar, aí sim se pode incluir com sucesso.”* (Profa. R)

A expressão *necessidades educacionais especiais*, constante do documento original da Declaração de Salamanca, amplia o conceito para várias necessidades, ou seja, toda e qualquer "dificuldade de aprendizagem", e diferentes modos de conceber a aprendizagem. O papel da escola será procurar atender da melhor maneira possível as necessidades e expectativas de seus alunos, inclusive daqueles que possuem comprometimentos maiores causados por patologias ao quadros neurológicos, ressaltando ainda a importância da extinção dos ditos currículos especiais para os “diferentes” para que se possa oferecer não só uma educação de qualidade, mas, acima de tudo, fazer com que a escola caminhe no sentido de colaborar para a extinção das discriminações sociais e a situação de marginalização em que se encontram aqueles que fogem aos padrões ideais.

Matricular na escola regular, sob o pretexto de oferecer um convívio social ou escolar aos diferentes, não garante aos alunos a concretização do processo de inclusão. É preciso que seja oferecido e garantido a todas às crianças o acesso aos diferentes tipos de saber, o respeito às individualidades e a participação no processo educacional com toda dignidade e respeito que lhes são devidos.

Assim sendo:

*"O princípio fundamental que rege as escolas integradoras é de que todas as crianças sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades. (. . .) Nas escolas integradoras, devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz. A escolarização integradora é um meio mais eficaz para fomentar a solidariedade entre as crianças com necessidades especiais e seus colegas" (Declaração de Salamanca, 1994:23)*

Não é, pois, sem fundamento que a Professora Anos chama a atenção para o fato de que

*"eu acho que os professores têm que prever na sua proposta que vão surgir dificuldades com determinados alunos e que eles têm que estar ali pra atender essas diferenças em termos de conteúdo, de progresso, de entendimento (. . .) O deficiente é um aluno mais diferente na sala de aula, porque ninguém é igual. Mas, não adianta ficar na sala de aula sozinha e ter que dar conta disso! Ah! Porque é excelente profissional! Porque deu conta! Não é por aí! Confiar é uma coisa, mas com assessoramento é outra. Estar assessorada é outra. "*

De acordo com BUENO (1999), a Declaração de Salamanca constituiu-se em avanço significativo, na medida em que não se volta a urna escola que na prática não existe. Por um lado, afirma o propósito da educação inclusiva ao mesmo tempo em que aponta para o aprimoramento dos sistemas de ensino para que a inclusão se efetive. Diríamos ainda que, além desses aspectos, devemos considerar a necessidade de propiciar aos educadores reflexões acerca do processo histórico de exclusão corno também da inclusão, e da trajetória histórica do conceito de deficiência, além de questões teóricas-práticas. De posse das questões históricas que envolvem esse processo e sua trajetória, é possível que os professores tenham condições de atuar, entendendo o porquê de suas ações para não reforçar ainda mais a condição de desigualdade e marginalização sofridas ao longo da história.

PEY (1995) ressalta que é preciso estudar as questões históricas da escola regular corno as condições de possibilidades e suas modificações, pois, a partir do momento que a criança entra na escola, se rompe com aquele conhecimento anterior, e não há totalização e se passa a transmitir e aprender um conhecimento segmentado.

Neste sentido, na opinião do Pror P:

*"Precisa ter toda uma fundamentação histórica, não só a competência técnica porque teve uma época que a gente realmente não tinha esses alunos, eles eram excluídos, mas agora são poucos mas podem aumentar. É uma agora, daqui a dois anos outro, hoje nós temos mais casos na escola. De 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> não temos nenhum, mas de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série tem vários e daqui a pouco esses alunos chegam na 5<sup>a</sup> série. Tem que ter subsídios pra tu poder trabalhar com esse aluno. Nunca pensei que eu fosse capaz de trabalhar com aluno assim e fazer com que ele aprendesse, progredisse, fosse aceito no grupo, isso pra mim foi muito bom (. . .)"*

Além dos aspectos mencionados até o momento, parece-nos interessante observar que apesar das boas intenções, tanto na proposta integradora quanto na proposta inclusiva, existem pontos que podem

oferecer possibilidades de reforçar a segregação daqueles que apresentam "diferenças" em relação aos padrões ideais.

Na visão de BUENO (1999), os princípios de Salamanca, podem servir para sustentar posições que nada têm de novas, mas, ao contrário, travestem de modernas posturas educacionais as mais retrógradas. Isto porque os discursos em sua essência são os mesmos, porém procurando contemplar e/ou adaptar-se a outros interesses, ou contexto político/social da atualidade. Ressalta ainda, este autor, que se corre o risco de perpetuar uma divisão entre normalidade e anormalidade baseada nas condições orgânicas da população escolar, o que sugere que possam existir "razões" para aceitá-la ou não. Ou seja, os mais lesados (deficientes sensoriais, físicos ou mentais) não reuniriam condições para a inclusão, enquanto que os deficientes leves e as crianças com distúrbios de linguagem deveriam ser incorporados.

Ainda com relação a esses aspectos, as autoras GARCIA e MICHELS (1998) nos chamam a atenção para o fato de que a matrícula, condição básica para a efetivação da educação inclusiva, propõe que o princípio da educação integrada permite a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário.

Diante disso, é preciso que saibamos que razões são essas. E sob o ponto de vista de quem? A escola ao não oferecer condições para o aluno frequentá-la, atribuirá a falta de condições a ele. Por exemplo:

*"Estrutura da escola não é para esse tipo de trabalho (barreiras arquitetônicas), escadarias, banheiro longe da sala. (. . .) Se preparar mais para recebê-las e dar o atendimento mínimo que elas precisam. Não é só jogar para a professora (. . .) é um grande grupo ! Tem que todo mundo se envolver. Fazer adaptações, banheiro, escadas X rampa, sala no 3º piso longe do banheiro (1ª série). Faça o que está dentro das possibilidades. Até o que não previa!" (Profª. A)*

*"A questão da 'rampa': ficamos dois anos tentando conseguir! Porque tínhamos um aluno deficiente físico (manhã) 1ª série, quando ele saiu da escola, fizeram a rampa! O pessoal dizia: Agora não precisa mais! A fala de todos na escola: Não, mas tem o J à noite!" (Especialista I)*



Nesse quadro, as propostas integracionista e inclusiva são importantes e consideráveis na medida em que propõem o fim do "caráter segregatório das instituições de ensino especial" e, ao mesmo tempo, uma escola regular que respeite as diferenças e atenda as necessidades individuais do aluno. Precisamos, entretanto, ter a clareza da necessidade de um constante repensar pedagógico para oferecer a "todas as crianças" condições efetivas de aprendizagem. A escola regular representa um grande desafio para a inclusão, na medida em que precisamos incluir diferenças num sistema educacional que se apresenta excludente, rompendo com as práticas discriminatórias e segregacionistas.

*"Primeiro eu acho que não poderia passar pela parte legal, não se pode incluir por decreto. Nós somos altamente tradicionalistas!" (Especialista E)*

*"Agora é tudo uma questão de investir e a escola precisa entender que essa criança não vai ter o mesmo comportamento porque ela já é diferente, a gente queira ou não ela é diferente das outras. Escola inclui mas quer o padrão. Aí cobra do professor com relação aos demais alunos da turma. No entanto, se você tem um aluno deficiente na turma, você vai ter que dar mais atenção pra ele. Mas no final do ano, independente disso, você tem que apresentar um resultado "X". Aceitar por aceitar não adianta. A escola não se preparou para a proposta inclusiva, não se modificou para isso." (Profa. A)*

Vale acrescentar, que não é através de "pacotes educacionais" que se vai garantir a proposta inclusiva. As práticas e políticas pedagógicas devem ser construídas aos poucos, à medida que esses alunos ingressem na escola (gradativamente), ampliando o processo de forma contínua, sem focalizar os indivíduos de modo isolado. A cada semestre, a cada final de ano, precisaremos rever a qualidade do ensino oferecido e promover reformulações e reflexões dando continuidade ao processo.

Para garantirmos a democratização do acesso à educação, não basta apenas colocarmos numa sala de aula crianças normais e deficientes, pois

"democratizar acesso a educação" não é só garantir acesso e permanência. É, pois, garantir de forma efetiva a "participação" no processo social e pedagógico que permita ao aluno a apropriação dos diversos saberes.

Não se trata apenas de retirá-los da escola especial, promovendo acesso ao ensino regular, não se trata também de um rompimento com o ensino especial, até porque muitos desses indivíduos necessitam de recursos especializados que o ensino regular não possui. Em princípio, trata-se de fazer uma ponte entre ensino especial e ensino regular em torno do objetivo de aprender a conviver e trabalhar com diferenças para incluir com sucesso. A escola regular deverá, gradativamente, se apropriar das técnicas e metodologias especiais, pois como observam os educadores entrevistados:

*"Primeiro porque educação especial não devia estar desvinculada da educação de forma geral, todo mundo deveria saber lidar com isso, como uma coisa possível na sala de aula, como o piolho, ou como uma criança que vem por exemplo do Oeste e fala totalmente diferente de nós, como se vem uma criança numa cadeira de rodas. Essas diferenças devem estar todas contempladas nos cursos, os professores não podem mais ser formados achando que tem um padrão ideal de aluno, porque isso não está mais de acordo com a realidade. A parte da técnica é o chão, a parte prática que os professores tem que saber. Um alfabetizador, tem que saber alfabetizar, um professor de matemática tem que saber matemática. Não adianta ter noções, tem que saber fazer. "* (Especialista I)

*"Pois é, eu acho que tinha que ter uma assistência mais específica, maior ainda. Porque eu penso assim, eu posso até estar enganada, mas tem profissionais que se formam nessas áreas, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual e Deficiência Mental, e eu vejo que também não estão conseguindo vencer todos os objetivos e são pessoas que se especializaram para trabalhar com essas crianças. Então como é que um professor regente de sala, que tem uma mera assistência, vai dar conta do recado? Daí tem professor que se deprime e aluno que se deprime. "* (Profa. T)

Para legitimarmos a inclusão, faz-se necessário compreendermos que a escola não deve se limitar a um lugar em que se reproduz o saber, mas sim deve buscar um espaço de produção e socialização dos diversos tipos de saberes, espaço que se caracteriza, portanto, como sendo de lutas e contradições onde saberes e poderes estão em confronto o tempo todo.

Professores e recursos especializados são indispensáveis para que as necessidades específicas da criança não sejam ignoradas e não se siga um processo único de desenvolvimento. É indispensável que professores de classe regular tenham suporte técnico para trabalhar não só com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, mas com todas as Crianças. Os educadores das escolas regulares manifestam essa preocupação:

*"O que o prof. está precisando, é ser capacitado, sim, pra trabalhar com essas crianças e adultos. A i você vai nessas palestras que tem de capacitação pra esse trabalho, mas você SÓ escuta teoria, e claro que é importante! Mas vêm pessoas com mestrado, doutorado e só levantam problemas. Os 'Ph' da vida tem uma palestra linda, mas será que tem a prática, será? Por que não se faz uma oficina? Por que não se muda essa prática? A inclusão para se legitimar requer subsídios para o professor, uma capacitação mesmo, de um mês no mínimo, fazer oficinas (. . .) A gente pode ir na APAE por exemplo, trabalhar com pessoas que tem a prática, esse é um dos caminhos que eu vejo ! (Prof. T)*

Essa mesma preocupação vamos encontrar na Declaração de Salamanca:

*"A adoção desses temas mais flexíveis e adaptáveis capazes de levar em consideração as diferentes necessidades das crianças, contribuirá para o êxito no ensino e na integração. (".) Os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidades e interesses diferentes. (.,,) A Aquisição de conhecimentos não é apenas uma simples questão de instrução formal e retórica. (".) A instrução deve ser relacionada com a própria experiência dos alunos e com seus interesses concretos para que assim se sintam motivados. (. . .) Para acompanhar os progressos de cada criança, deverão ser revistos os procedimentos de avaliação." (Declaração de Salamanca,1994:33-4)*

Com relação ao processo de avaliação, o Prof. P destaca que:

*"A gente procura considerar mais esse lado, é claro que não deixava de dar as outras avaliações, fazer outras avaliações como todos, entregava e dava retorno, às vezes eram notas baixas. Mas com o passar do tempo, porque ele ficou aqui de 5° à 8° série, ele melhorou bastante esse lado." (Prof. P)*

*"A alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola. " (Declaração de Salamanca, 1994:33-4)*

De acordo com a Especialista E:

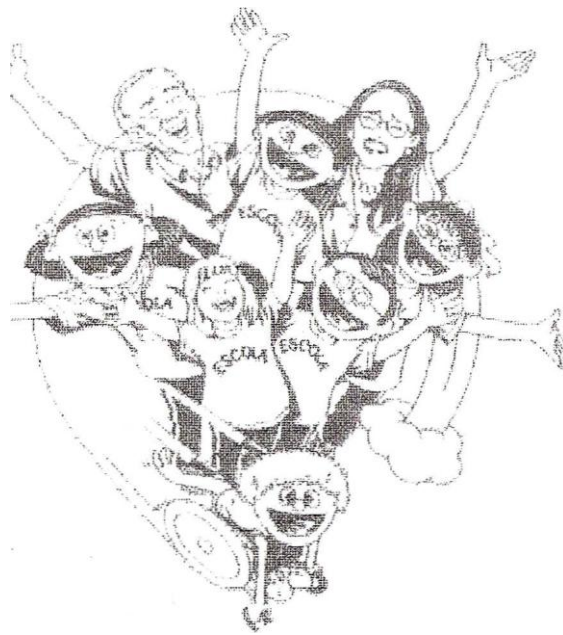
*"pra dar certo, pra ter a permanência, porque só o acesso não garante tem que ter essa infra-estrutura, porque a estrutura que nós temos não possibilita. E aí eu não discrimino nenhuma criança, se é 'mais' ou se é 'menos' (. . .) Se no teu trabalho constou a sala de recursos eu acredito piamente que a nossa criança em determinados momentos, ela precisa um trabalho complementar, é pontual! Eu não diria que está discriminando, porque eu enquanto adulta, eu sei das minhas carências porque eu tenho que correr muito mais, por exemplo, na hora de redigir, do que na área da matemática. E com a criança se eu sou educadora também, olha essa criança precisa 'x' e 'y' separado. No meu entendimento não é discriminar, porque o rico faz isso (. . .) A escola precisa oferecer um recurso paralelo, mas não oferece, isso é responsabilidade nossa, eu sei que é, então de portadores de necessidades educacionais especiais, vai na mesma lógica. "*  
(Especialista E)

Assim sendo, para que possamos ter uma escola inclusiva, precisamos ter, primeiramente, uma sociedade inclusiva. Essa inclusão passa pelo respeito às diferenças, proporcionando crescimento não apenas nas questões individuais mas também no que se refere ao aspecto coletivo, na formação de indivíduos reflexivos, autônomos, que possam interagir na sociedade em que vivem.

No capítulo a seguir, adentraremos no cotidiano escolar atual com o intuito de abrir essa maquinaria, olhar em seu interior, ver como suas peças mestras se articulam na atualidade, em particular, em relação à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, numa tentativa de vislumbrar as condições de possibilidade para a consolidação dessa proposta sob a ótica dos educadores.

## CAPÍTULO 3

### **A ESCOLA REGULAR ENQUANTO ESPAÇO DE DESAFIO À INCLUSÃO: ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE**



A instituição de ensino regular obrigatório, objeto de estudo dessa investigação, pode ser entendida como um espaço que, desde a sua "invenção", por ocasião da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, prestou-se muito à identificação e à exclusão das diferenças através das práticas disciplinares e normalizadoras e que, sob o discurso de extensão de oportunidades educacionais às classes dos trabalhadores, construiu identidades, produzindo um tipo de sujeito para um tipo de sociedade.

*Partindo da concepção de que as instituições sociais estabelecem categorias de pessoas que têm probabilidade de serem por elas aceitas, situamos a instituição escolar enquanto agência de cristalização dos estigmas com uma enorme dificuldade de acolher a diversidade. Mesmo aqueles que não apresentam sinais físicos de 'anormalidade' são estigmatizados por não apresentarem um perfil acadêmico considerado normal. A escola, ao longo da história, vem pontuando seus critérios de seleção na busca de homogeneidade, traduzindo em suas propostas teórico metodológicas e em suas relações inter-subjetivas a incapacidade de trabalhar com a diferença. (Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, 1998: 77))*

Essa instituição também vem sendo concebida de modo geral, ao longo da história, como espaço destinado à transmissão de saberes, de conteúdos organizados dentro de objetivos educacionais relacionados às crianças normais, sendo que os alunos que apresentam desvios, em relação ao padrão ou necessidades educacionais diferentes, são marginalizados e segregados na própria instituição ou fora dela.

*"Apesar de assimilado o princípio constitucional da 'Educação para Todos', a cultura escolar, através de suas práticas e conteúdos dominantes estabelecidos, não abre espaço para a massa diversificada de alunos com desigual capital de origem familiar e social, com desiguais expectativas e interesses que se enfrentam com conteúdos e ritos pedagógicos de transmissão de conhecimentos. " (Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, 1998: 78)*

Esta instituição, definida também como espaço de exclusão das diferenças e integrante de um sistema educacional excludente, vem promovendo na atualidade a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, até então matriculados e atendidos pelas instituições de ensino especial, para as quais eram delegadas as responsabilidades educacionais desses indivíduos.

Adentrar seu cotidiano, procurando contextualizá-lo na atualidade, faz-se importante para verificarmos quais as transformações que essa

instituição sofreu, ou seja, para demonstrar como suas "peças" se articulam, ver o que foi conservado em relação ao passado, que perspectivas e condições de possibilidades podem ser vislumbradas em relação a essa instituição para que ela possa se transformar num espaço inclusivo.

Não podemos nos limitar, entretanto, a observá-la e analisá-la como se não tivessem ocorrido mudanças, ou reformulações em relação a este espaço, dado que inúmeros acontecimentos provocaram rupturas nos regimes de produção de verdade, fazendo com que os discursos vinculados às práticas tradicionais excludentes passassem a ser questionados e repensados por educadores e por grupos sociais. Foi-se disseminando, aos poucos, a consciência de romper com práticas pedagógicas autoritárias, onde a figura do mestre enquanto autoridade moral e dono do saber passou a ser desmistificada através de teorias centradas não mais no professor, mas sim no aluno, nos seus interesses, necessidades e realidade.

Contudo, tais questionamentos e inovações teórico-metodológicas ainda não conseguiram promover e/ou não foram suficientes para promover as modificações de que essa instituição necessita. Temos que destacar, também, que as necessidades de reformulações que sentem e que desejam os educadores acabam encontrando dificuldades.

Os currículos que a escola sugeriu ao longo da história não responderam às necessidades educacionais variadas e nem valorizavam os saberes locais:

*"A dissociação desses currículos em relação à vida real 'favorecera' todo o tipo de formalismos que não devem ser subvalorizados ou ignorados, já que jogam um importante papel de distinção e valorização de classes distinguidas. De qualquer maneira, mesmo nos demais colégios - escolas municipais, escolas de ofício, escolas normais, etc. - mais próximo daqui 10 que se possa denominar classes populares e cujos currículos têm um maior compromisso com o mundo e com a vida, a segmentação e hierarquização dos conteúdos tiveram - e, naturalmente ainda têm - por efeito produzir um tipo de aluno cujo pensamento é capaz de compreender melhor o mundo de forma também disciplinar." (Varela e Úria apud VEIGA NETO, 1996:85)*



As modificações de que a escola regular necessita não dependem somente dela ou dos profissionais que nela atuam, mas de um esforço conjunto da sociedade, do segmento político, enfim de um esforço coletivo:

*"Quando alguém nos dias de hoje se propõem a esquadrihar o complexo universo da escolarização brasileira (quer como interesse teórico, quer como problema prático vê-se diante de um tecido fragmentário), ou melhor, depara-se com diferentes domínios de análise (. . .) a saber: um primeiro de cunho institucional, que se refere ao cotidiano prático da ação escolar, (. . .) outro de caráter ideológico, relativo aos significados atribuídos à educação contemporânea, seus preceitos históricos como prática social e humana inserida num mundo em constante mutação, (. . .) outro voltado à sua definição legal, que regulamentam as práticas educativas ( ... ) e outro, ainda, mais de cunho teórico ( ... )" (AQUINO, 1998:139)*

O fato é que essa instituição, embora dê conta do seu papel que é o de ensinar, não consegue atuar considerando as diferenças apresentadas pelos alunos. Isto provavelmente esteja ocorrendo porque a postura das práticas educacionais tradicionais em relação às crianças que apresentam de aprendizagem partem do princípio que tais problemas ocorrem em consequência de limitações, deficiências, problemas emocionais, ou ainda de dificuldades que residem na criança.

A esse respeito, AQUINO ressalta que:

*"Na roda-viva do dia-a-dia, o que mais se ouve é que os alunos apresentam uma série quase incontável de 'dificuldades', que eles não tem 'condições' de enfrentar determinada série ou mesmo determinada escola, que lhes faltam 'requisitos' mínimos para o trabalho escolar, que suas 'carências' (ora cognitivas, ora sociais, ora morais) são de certa forma intransponíveis; enfim, que o perfil e os hábitos da clientela não são compatíveis com os de uma instituição clássica como a escola. "*  
(1995: 142)

As necessidades de reformulação do ensino e da práxis pedagógica partem, portanto, desses questionamentos e críticas que vêm sendo feitas às Instituições escolares nos últimos anos.

Há igualmente muito que se questionar, sobre a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. O que se vê são escolas com espaços físicos inadequados para atender a demanda dos alunos considerados "normais", Para os indivíduos com necessidades educacionais especiais, salas de aula não planejadas de forma adequada, professores tidos como sacerdotes, revoltados, com salários baixos, com formação fragmentada, falta de material didático e de recursos materiais e humanos para que se promova uma educação de boa qualidade. Em meio a este contexto, existe a figura do educando, que não se sente atraído por uma escola pública que não lhe oferece boas condições de aprendizagem.

O resultado das práticas tradicionais e excludentes abordadas nos capítulos anteriores, cujas raízes são profundas no seio das instituições Sociais, contribui em parte para que a escola e os educadores muitas vezes, mesmo sem perceber, passem a valer-se desses aspectos para atribuir apenas ao aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar.

As limitações e contradições da instituição escolar e sua forma tradicional de stl' vêm sendo progressivamente reconhecidas, questionadas e discutidas nas últimas décadas. O fato de atribuir problemas de aprendizagem somente ao aluno gerou um processo de medicalização<sup>35</sup> e psicologização criando identidades de fracasso, o que resultou e ainda resulta na limitação do processo de ensino-aprendizagem, na impossibilidade de explorar os canais de potencialidades educacionais dos diferentes, impedindo-os de participar enquanto seres ativos na construção do conhecimento, como postulam os discursos das novas teorias.

Como conseqüência dessa situação e do Ingresso das crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, intensificam-se as buscas de novas iniciativas e novas formas de atender às necessidades

<sup>35</sup> Refere-se ao processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. (TOMASINI, s/d.)

educacionais não só desses alunos, mas das crianças em geral, partindo-se do princípio que problemas de aprendizagem estão relacionados a diversos fatores, inclusive e principalmente às questões que envolvem as linhas de ação pedagógica. A estrutura organizacional da instituição de ensino regular atual, bem como seus objetivos precisam de reformulações quanto ao reconhecimento, respeito e atendimento aos diferentes ritmos de aprendizagem de seus alunos.

Há que se considerar, no entanto, que a proposta de responder às necessidades individuais do aluno, e ainda de respeitar diferenças acaba por resultar no dualismo em que vivem os educadores: entre o discurso e a realidade. Isto se constitui em um grande desafio para os mesmos, pois tal desafio está diretamente vinculado ao fato de que é preciso "conciliar dois princípios tão antagônicos (..) a igualdade e a diversidade." (GORT ÁZAR, 1995)

A escola regular que ainda se posiciona como um modelo arcaico não está preparada para incluir e atender as diferenças. São muitas as barreiras, arquitetônicas, de preconceitos, de impossibilidade de posicionar-se diferente, e os educadores, em sua maioria, não se sentem adequadamente formados e preparados para isso.

Mesmo assim, percebe-se a ansiedade desses profissionais na busca de novos caminhos, e que propostas alternativas possam ser apresentadas, analisadas, estruturadas e implementadas de fato,

As propostas integracionista e inclusiva fazem parte desse processo. Entretanto, precisaremos caminhar muito para a consolidação das mesmas, emperrando esta maquinaria, para que a mesma não se articule mais através de práticas de sujeição, mas através de práticas de subjetivação, pois, segundo FOUCAULT, existem dois tipos de conceitos claros para a construção da subjetividade: o primeiro, refere-se à sujeição que envolve formas de controle, modelos impostos para a conduta, padronização; o segundo, refere-se à subjetivação ou ao espaço que o indivíduo se abre para construir a si mesmo, as tecnologia de si, as práticas de si e de liberdade.

### 3.1.2 A TRAJETÓRIA DAS PROPOSTAS INTEGRACIONISTAS E INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Para entendermos como foram implantadas as propostas de integração e inclusão na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, faremos uma breve explanação de como esse processo se deu na Rede Estadual de Ensino em Santa Catarina. As reflexões oferecidas por MENDES (1994) vão nos ajudar a proporcionar uma breve visão de como se iniciou o movimento de integração nas escolas estaduais, observando-se o contexto que o envolveu e instituiu, sua meta e as três primeiras etapas que constaram no projeto.

O Estado de Santa Catarina foi o primeiro a abraçar essas propostas. No ano de 1988, após uma transição de governo, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, ao analisar o panorama educacional escolar, concluiu que:

*"havia aproximadamente duzentas mil crianças, em idade escolar, de sete a quatorze anos, que não estavam freqüentando nenhum tipo de escola. A partir destas estimativas foi proposto um plano de trabalho cuja meta era garantir escolarização básica para toda a população desta faixa etária, através da superação das dificuldades de acesso e permanência do aluno, melhorando-se a qualidade de ensino e diminuindo-se a probabilidade de evasão escolar." (Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, 1987 apud MENDES, 1994:8-9)*

A elaboração deste plano de trabalho resultou também em uma proposta aos dirigentes da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), no sentido de promover-se um estudo sobre as possibilidades de incluir a clientela atendida pelas escolas especiais no Plano de Educação para Todos.

Em 1988 e 1989, fica estabelecida a matrícula compulsória, cujo objetivo era assegurar o direito à matrícula em escolas regulares públicas e estaduais de todas as crianças de sete a quatorze anos, incluindo os alunos especiais, independente de espaço físico, recursos humanos e currículos.

Este plano envolveu três características:

a) o objetivo era garantir o acesso à escola pública;

b) tinha como meta garantir a permanência dos alunos com necessidades especiais através da implantação de serviços de educação especial nas escolas comuns (educação complementar); sala de recursos para alunos com deficiências auditivas e visual; e sala de apoio pedagógico para crianças que apresentavam problemas em relação à aprendizagem. Ao serem definidas como espaço complementar, estas salas deveriam evitar a marginalização e a exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais;

c) consistia em "garantir a qualidade do ensino" através da capacitação de recursos humanos e expansão da tecnologia do ensino espacial para equipar as salas de recursos.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em 1986, já havia preocupação com relação a esses aspectos e, após análise dos altos índices de reprovação e de alunos não alfabetizados nos anos anteriores, foi criada, também em 1986 a Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (CADA).

Inicialmente a proposta da Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem foi a criação de Classes de Recursos nas escolas básicas municipais, tendo como objetivos:

*"a) Objetivo Geral*

*Ampliar as oportunidades de atendimento adequado aos alunos com dificuldades de aprendizagem nos sistemas de regular de ensino, a fim de possibilitar sua integração social"*

*b) Objetivos Específicos*

- Detectar, diagnosticar, orientar e desenvolver atividades com crianças que apresentem distúrbios de aprendizagem nas áreas motora, fonoaudiológica, psicológica e pedagógica (. . .);*
- Observar e prescrever condutas a serem adotadas pelo professor diante da criança com dificuldade de aprendizagem. " (Secretaria Municipal de Educação - CADA, 1987:4)*

Através da implantação da Classe de Recursos, iniciou-se prioritariamente o atendimento de crianças de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do 1<sup>o</sup> Grau. Os profissionais que atuavam nesse espaço eram então denominados de "reeducadores", pedagogos com habilitações específicas na área de Educação Especial. A proposta da Sala de Recursos foi assim definida pela Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem:

*"Tendo em vista que as dificuldades de aprendizagem são causadas por diversos fatores (. . .), a Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem tem como proposta trabalhar a questão da dificuldade como algo que é reflexo da atuação de toda a escola, pois para a sua superação é necessário uma análise detalhada dos conteúdos, métodos e postura dos profissionais envolvidos com o processo educacional. Percebendo que a escola tende a segregar criança com dificuldade (. . .) o trabalho da sala de recursos permite que a criança seja atendida em suas especialidades, sem deixar a classe regular." (Secretaria Municipal de Educação - CADA, 1987)*

A proposta dessa Coordenadoria em relação às Classes de Recursos deixa claro três posições bem definidas: a de promover reformulações nos conteúdos, métodos e posturas dos Educadores; rever a visão de dificuldade e deficiência centrada no aluno; e evitar a sua exclusão.

Para detectar os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos, era realizada uma triagem pela reeducadora através de avaliações cognitivas, psicomotoras e afetivas. Em casos específicos era solicitada uma avaliação médica: neurologista, otorrinolaringologista, oftalmologista e avaliação psicológica. A partir do levantamento desses dados e diagnóstico dos problemas, inicia-se um trabalho paralelo com os alunos e professores da Classe Regular com o objetivo de superar os problemas de aprendizagem, estivessem eles localizados no aluno ou na prática pedagógica do professor e da escola.

Este trabalho foi realizado na Rede Municipal de Ensino durante o período de 1986 a 1993, até que os profissionais da Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem e da Classe de Recursos passaram a questionar a validade desse trabalho em relação aos seus objetivos, propostas e atuação. Na verdade, esse espaço, apesar de ter como objetivo evitar exclusão/segregação, acabava por contribuir e reforçar a condição de desigualdade, gerando a criação de rótulos e expectativas. A maioria dos educadores da Classe Regular não participavam deste tipo de trabalho nem se integravam a ele por achar que era responsabilidade apenas do educador habilitado em Educação Especial. Na medida em que o professor da Classe Regular passava a atribuir ao especialista essa responsabilidade, acabava por não assumir alunos sob sua responsabilidade com problemas na aprendizagem. Afinal, se existiam profissionais especializados para dar conta disso, por que haveria de se preocupar? Assim, este professor eximia-se de toda e qualquer preocupação em relação ao insucesso dos alunos considerados "especiais".

É neste sentido que os profissionais da Coordenadoria afirmam:

*"Não podemos mais conceber um trabalho fragmentado, onde cada um tenta dar conta somente de suas especificidade, e onde se repetem (assim como em nossas universidades) a fragmentação. Criam-se especialistas para lidar com aquele que não lê, que não escreve, (. . .) com aquele que é diferente do padrão (. . .) enfim, precisamos refletir que a prática pedagógica é esta que caminha cada vez mais para a 'fragmentação segregação/exclusão' e que nós educadores em nossa 'ingenuidade' acabamos por reforçar!" (Secretaria Municipal de Educação - CADA, 1994:4)*

Em virtude de todas essas constatações, diversos estudos foram realizados em conjunto com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), professores de 1ª a 4ª séries e Pedagogos Orientadores, Supervisores e Educação Especial, com objetivo de reformular a proposta de trabalho da Classe de Recursos, considerando a opinião dos educadores da Rede Municipal de Ensino:

*"Em síntese, queremos que nossa reflexão seja a reflexão de um grupo maior e para isto, vê-se a necessidade de muito estudo e investimento na formação permanente. (. . .) Na prática, então, alguns educadores do grupo CADA passam a integrar a Divisão de 1º Grau junto ao Ensino Fundamental (1ª à 8ª séries), à Educação de Jovens e Adultos, aos Supervisores e Orientadores e aos Integradores dos educandos com necessidades educacionais especiais e tentando fazer um trabalho coletivo." (Secretaria Municipal de Educação - CADA, 1994:4)*



Os estudos apontaram para a extinção da Classe de Recursos, criando-se a Sala Pólo<sup>36</sup>, com Pedagogos habilitados em Educação Especial para atuar. Pensou-se, também, em subsidiar e orientar o professor de classe Regular no trabalho a ser desenvolvido frente aos alunos com necessidades educacionais especiais, que deveria ser realizado em conjunto com os demais Especialistas da escola (Supervisor e Orientador), e em conjunto com a equipe central da Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem na Secretaria Municipal de Educação, responsável pela orientação do processo. Assim, os demais problemas de aprendizagem “perfeitamente normais”, ocorridos no processo educativo, deveriam ser trabalhados pelo professor em sala de aula regular, através da reflexão e reformulação da sua linha de ação pedagógica, a qual deveria satisfazer da melhor maneira possível, as expectativas dos alunos.

Os espaços das antigas Salas de Recursos passaram, então, a ser ocupadas para que se colocasse em funcionamento as Salas Pólos de atendimento paralelo à deficiência auditiva e visual de acordo com necessidades de cada região, dispondo-se assim de cinco Salas Pólo para o atendimento de toda a Rede Municipal de Ensino.

Considerando que cada gestão tem suas abordagens e diretrizes, a Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem, enquanto equipe central, passou por um terceiro momento, que foi o de sua extinção, ficando a cargo, única e exclusivamente, da Divisão de Ensino Fundamental a responsabilidade de estabelecer diretrizes e coordenar os processos de integração/inclusão, em conjunto com todos os profissionais e especialistas que atuam nessa Divisão, cujas Habilitações envolvem as áreas de Orientação Educacional, Supervisão, Educação Especial em Deficiência Auditiva, Visual e Mental.

<sup>36</sup> É um espaço que proporciona ao aluno portador de necessidade especial sensorial (deficiência auditiva e visual), técnicas facilitadoras ao seu processo de aprendizagem visando o seu desenvolvimento e mantendo-o participante das atividades escolares. Esta sala conta com um professor, que se utiliza destas técnicas e que realiza um atendimento em período oposto ao que o aluno frequenta no ensino regular, assegurando com isto sua integração social. (Secretaria Municipal de Educação - CADA, 1994:1)

Das Cinco Salas Pólos existentes para toda a rede, restaram apenas duas, sendo uma na Escola Básica Municipal Anísio Teixeira, no Bairro Costeira do Pirajubaé, com atendimento para deficiente visual e uma na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, no Bairro Pantanal, com atendimento para deficiente auditivo. Essas duas Salas Pólos contam com a atuação de duas Especialistas, sendo uma professora que faz o atendimento do aluno e a mediação entre Professor e aluno especial na Classe Regular e uma Integradora que circula em várias escolas (numa média de cinco a dez escolas), faz encaminhamentos, orienta cursos e os professores.

Vale ressaltar que essas duas Salas Pólo atendem a todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, cerca de setenta escolas, recebendo assim alunos de outras unidades escolares.

No que se refere aos alunos com deficiência mental, ainda não há nenhuma política em Florianópolis visando seu atendimento, ou Salas de Apoio, como define a legislação. Esses alunos recebem atendimento através da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (AP AE) e da Fundação Catarinense de Educação Especial.

Assim sendo, a atual gestão da Rede Municipal de Ensino optou pela extinção da Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem, enquanto busca através de inúmeros estudos e reflexões que vem realizando uma redefinição da política de Educação Especial.

A proposta inclusiva, como se vê, requer análises e questionamentos, não só em relação à adaptação física das escolas, mas também em relação aos conteúdos e metodologias da linha de ação pedagógica adotada e formação de professores.

Embora reconhecendo a preocupação e os estudos constantes na atual gestão, cabe-nos considerar que, para atender a uma proposta tão ampla e ousada como a inclusiva, urge que todos os setores da educação sejam convocados e reunidos, incluindo Professores de Classe Regular, Professores da Sala Pólo e os Profissionais da Divisão de 1º Grau, para que tais diretrizes e abordagens sejam o quanto antes definidas, como também a extensão e expansão das Salas Pólos a outras unidades escolares, incluindo atendimento às crianças com deficiência mental.

O que está em jogo nesse momento não é propriamente a extinção da Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem, até porque ao se questionar a fragmentação do sistema educacional, entende-se que esta extinção é válida, na medida em que a mesma ainda representava uma divisão entre Ensino Fundamental e Especial. O fato é que Ensino Especial e Ensino Regular não podem mais ser pensados separadamente.

A Divisão de Ensino Fundamental incorporou a Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem para que não haja mais essa fragmentação, para que se combine e reflita em conjunto, pensando a educação como algo unificado.

Importa que se lance neste momento um olhar mais criterioso, que toda Escola Básica da Rede Municipal tenha uma Sala Pólo devidamente equipada com recursos humanos e materiais, para que se consiga desenvolver um trabalho amplo e sistemático, transformando dessa forma, discursos em práticas concretas.

### 3.2 O COTIDIANO ESCOLAR E O PROCESSO DE INCLUSÃO

Falar da pedagogia da inclusão abordando seus princípios básicos, das questões históricas referentes ao ensino regular, ensino especial, conceitos de deficiência e processo de exclusão, certamente é importante. Contudo, não se pode deixar de considerar a opinião dos atores que se encontram no espaço escolar vivenciando a diferença entre o discurso e a prática.

Definimos como atores os Professores e Especialistas que se encontram e vivenciam o cotidiano escolar. Analisando e descrevendo os depoimentos desses atores, percebe-se que apesar de todos os esforços que vêm sendo empreendidos na escola e na Rede Municipal de Ensino, o modo pelo qual o processo de inclusão vem ocorrendo, na maioria dos casos deixa muito a desejar.

Embora os profissionais deste espaço escolar caminhem de forma mais democrática, promovendo ou criando espaços para discussões sobre o assunto, a proposta de avaliação diferenciada não é suficiente. O processo é muito lento porque a instituição escolar, no seu aspecto geral, conserva boa

avaliação/promoção/prêmio/punição, espaço disciplinar fechado, preconceitos, necessidade de diagnósticos para definir deficiências ( ... ). Por questões ideológicas e organizacionais pautadas pelo padrão de normalidade, fica difícil para os educadores trabalharem com alunos que possuem diferenças marcantes ou não, considerando que os professores que pretendem por em ação a proposta de inclusão fizeram parte, enquanto alunos, de sistemas de ensino excludente. Assim sendo, não é difícil perceber a dificuldade que estão encontrando, como por exemplo:

*"Se você quer fazer com que a criança saia de determinada forma, você pode fazer quinhentas modificações no seu jeito de fazer, porque o seu objetivo vai mudar. Agora tem que mudar O objetivo que você tem em relação a criança, para que estamos formando no primeiro e no segundo grau? Pra que incluir? O que nós estamos querendo com ela? O sistema hoje está falido, a educação não dá conta de uma série de coisas e ela não dá conta do seu papel que é ensinar. O que tem de crianças analfabetas funcionais que saem da oitava série, é exorbitante o número. "* (Especialista I)

*"Eu acho que a escola de hoje não está preparada, os professores não têm qualificação pra trabalhar com alunos que apresentam dificuldade ou limitações. Mas eu acho que ela pode vir a atender, precisa de capacitação, cursos, porque a gente tem uma formação numa determinada área, ou tu és preparado pra trabalhar com os ditos normais. Aí tu te deparas com um aluno diferente, com deficiência auditiva, deficiência mental, fica muito difícil porque as estratégias são d-ferentes. O aluno M olha, foi assim um desafio mas eu não sei se outro tipo de deficiência nos traria sucesso. Eu acho que iríamos ficar no meio do caminho. "* (Prof. P)

*" Veja, queiram ou, não, qual é a função da escola? Isso tem que estar claro! E obvio que não se pode negar que hoje a sociedade se modificou bastante, agora pra ela se modificar a escola também teria que ter sido modificada. "* (Especialista E)

Percebe-se que estes profissionais entendem que um ser humano, embora possuindo limitações, não é totalmente incapaz ou deficiente em sua totalidade, pois diferenças de aprendizagem são comuns a todas as crianças. Isto é fundamental para assumir e para trabalhar numa perspectiva inclusiva. Entretanto, para conviver e respeitar diferenças, precisa-se de estrutura, pois os indivíduos com necessidades educacionais especiais requerem um trabalho complementar.

A esse respeito, a Profa. A se posiciona assim:

*"a gente tem que trabalhar numa perspectiva de inclusão? Tem, mas, não só com o deficiente, mas com aquele aluno que tem 'n' problemas sociais, e que a escola já exclui, já rotula. São muitas questões para dar conta, para se rever, para se pensar mesmo. Que inclusão é essa? É mais uma demagogia ou é real? Eu me esforço na medida do possível! Tento atender a ela e as crianças! É isso! É uma realidade dura para a gente!"* (Profa. A)

O discurso está distante da realidade. Para que possamos vislumbrar possibilidades de consolidar essas propostas, há necessidade, também, de Salas Pólos nas escolas, considerando que:

*"São só essas duas salas a nível de rede Municipal! É um trabalho inviável! Em termos de secretaria é muito precário! Na política de Florianópolis não se tem nada em termos de atendimento, salas de apoio como define a legislação, para quem tem deficiente mental ou, dificuldades severas na aprendizagem! São muitas dificuldades! Nós não temos essas salas. "* (Especialista I)

Vivenciar a proposta inclusiva na atual conjuntura representa situação de desafio, gera dúvida e medo, é um caminho desconhecido que assusta mas não pode ser abandonado. É claro que o medo de assumir o novo, de fracassar, algumas vezes pode fazer com que o professor recue, sintase perdido sem saber o que fazer. Algumas crianças com história de rejeição já chegam na escola agredindo, e isso assusta o professor mais ainda. Educadores na sua maioria defendem inclusão, mas apontam que é necessário maior estrutura e melhores condições de trabalho.

*"Alguns falam muito claro que não têm condições, é pra outra pessoa, não é pra mim. Isso passa por mil outras situações, crianças epiléticas, ou que tem convulsões, não precisa nem ser deficiente. Qualquer que seja o desvio já assusta. E tem professores que tratam isso com uma naturalidade tão grande, aqui nessa escola por exemplo, pelo fato de já ter uma discussão sobre o assunto, de muito tempo eles lidam muito bem com o assunto. Eles tem a clareza de chegar e dizer que não estão conseguindo e perguntar como é que faz, sem ter aquela coisa da queixa ou lamentação. Eles têm consciência de que precisa ensinar a criança, mas precisam de ajuda. " (Especialista I)*

A questão da conduta/disciplina é uma preocupação em alguns casos, pois a escola ainda posiciona-se como um espaço fechado, cercado por muros e paredes, analisa diferenças, identifica-as, impõe padrões e prazos, oprime e exclui ( ... ). Faz-se necessário compartilhar o problema das deficiências com os alunos considerados "normais", a fim de que estes compreendam e se tornem aliados do professor e dos alunos com necessidades educacionais especiais e ajudem no processo de inclusão:

*"Me apavorei! Questão de conduta. Ela derrubou carteiras na sala de aula. Ai meu Deus! O que eu vou fazer? Contornei a situação, fazendo carinho e dizendo que a 'escola é boa'. Grupo é solidário. Eles me ajudam! Minha preocupação é que eles estão num processo de construção e a concentração é importante para a criança nesse momento. Mesmo estando acostumados a ela, às vezes eles dispersam. Estou apostando na gurizada. Essa experiência vai servir para outros anos! Outras situações fora da escola! Na sociedade vão encontrar deficientes e vão aprender a conviver!" (Profa. A)*

Aliar processo histórico da exclusão/inclusão ao saber técnico, saber o que se faz, por que se faz, irá ajudar os professores a vencer o medo, quebrar o preconceito. Cursos de capacitação precisam contemplar mais a realidade do professor e se estender a todos os educadores, não só aos professores que têm alunos com necessidades educacionais especiais. Além dos cursos de capacitação é preciso apoio, estímulo constantes:

*"A inclusão é válida, mas é preciso que se dê muita assistência ao professor de sala. Porque nós estamos convivendo com crianças normais e deficientes numa sala. Aí começam as dificuldades, porque o deficiente vai precisar de uma assistência específica, e às vezes você não consegue abraçar isso, a realidade é diferente, é aí que entra a nossa angústia, mas a gente faz o possível! Então é isso que eu questiono quando vou ouvir essas palestras. É claro que me alertou. Me abriu o olho pra muita coisa, SÓ que não está sendo suficiente, mas você tem que aceitar, então você vai levando (. . .)" (Profa. T)*

Não se pode simplesmente garantir uma vaga no ensino regular para aluno com deficiência múltiplas, com toda uma história de exclusão/rejeição, que frequentou a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais durante alguns anos. É preciso incluir com cautela, onde um esforço coletivo é exigido, seja das instituições de Educação Especial, dos Integradores da Sala Pólo, dos pais e dos demais Especialistas. Toda uma

estrutura deve ser posta em funcionamento para se obter sucesso ou legitimação da proposta inclusiva.

A esse respeito, os educadores entrevistados comentam que:

*"Alguém falhou no encaminhamento, porque ela não poderia ter sido totalmente afastada da APAE. Deveria ser feito uma ponte, um trabalho integrado. Acharam talvez que pelo fato de ter vindo para o ensino regular não precisaria mais do atendimento especializado. "* (Profa. A)

*"Foi fundamental a articulação com o trabalho das especialista, conversas constantes, foi passado o diagnóstico o perfil da psicopedagoga e a gente ficou a par. Os pais eram pessoas muito presentes na escola e sempre participavam de tudo na escola, isso é muito importante. Ele tinha acompanhamento extra-escolar, que facilitou e contribuiu para o trabalho da gente, havia uma estrutura boa e isso complementou nosso trabalho. "* (Prof. P)

O espaço escolar nem sempre é agradável, nem sempre satisfaz as expectativas dos alunos, sejam eles deficientes ou não. Espaço de tempo de permanência na escola gera angústia, o aluno quer fugir, e foge mesmo! Isso ocorre de diversas formas, ele diz "não" a essa estrutura de diversas

O professor, às vezes sente-se sozinho achando que a participação da escola como um todo não tem ocorrido. O trabalho na unidade escolar é muito compartimentalizado, cada um se prende e se perde na sua função esquecendo-se do coletivo. Falta reformulação na estrutura do espaço escolar, falta mais apoio. O conflito entre o discurso da proposta inclusiva e a realidade do cotidiano escolar é muito grande. A escola quer índices de aprovação, segue padrões e percentual de avaliação. O professor, por sua vez, é avaliado em função desses índices. A proposta inclusiva sugere transformações nas formas de avaliação que não podem mais ser as mesmas. Isso balança os alicerces escolares, pois nessa perspectiva tudo, ou quase tudo, tem que ser mudado. Apesar dos esforços isolados de alguns professores, a rotina pouco tem se alterado:



*"Quem vai me ajudar numa hora dessa? Esse é o maior problema do professor do ensino regular! Chama a integradora! Não está na escola! São três dias de trabalho na escola e dois de hora atividade! Todo mundo está envolvido com suas atividades/função. ( . . . ) Não basta receber SÓ capacitação. Precisamos estar motivados. Precisamos ser ajudados! Apoio constante! Não adianta ficar na sala de aula sozinha e ter que dar conta disso! Ah! Porque é excelente profissional! Porque deu conta! Não é por aí!" (Profa. A)*

O professor, além de lidar com a falta de condições do espaço escolar para promover a inclusão com sucesso, ainda tem que administrar situações complicadas (não ocorre em todos os casos), como as de convencer alguns pais sobre a importância e o direito de aceitação desses alunos.

Em alguns casos o esforço vem daquele professor que, após contatos com aluno especial, vai vencendo o medo e o preconceito aos poucos. Vai percebendo que apesar da falta de estrutura é possível fazer alguma coisa, ou pelo menos tentar, isto é, faz-se o que é possível dentro das condições oferecidas. Na verdade, o problema maior não é a deficiência do aluno ou suas limitações, mas sim as limitações e o *déficit* do espaço escolar em termos de estrutura, funcionamento e recursos humanos capacitados para atender a proposta inclusiva:

*"Quando nós recebemos o aluno M achamos que não ia dar certo, essa foi a primeira impressão, nos sentimos perdidos, achamos que ele não ia acompanhar, não vai poder ficar aqui, era o que a gente realmente pensava no início. Mas depois a gente viu que mesmo com a deficiência dela é possível. É claro, que para o tipo de deficiência dele, agora não sei outros tipos de deficiência, mas o problema dele, a síndrome dele que não sei o que é, foi tranquilo. M. superou muitos alunos apesar de suas limitações, em alguns conteúdos ele tinha mais facilidade e outros mais dificuldades. 5ª e 6ª séries foi mais tranquilo, na 1ª série quando entramos no conteúdo do corpo humano, foi o ano mais difícil pra ele. "*  
(Prof. P)

*"Para mim é um desafio. Porque quando você trabalha pela primeira vez com aluno deficiente você quer que ele de alguma forma aprenda aquele conhecimento que você quer transmitir, e você tem que ver a melhor forma de passar isso para ele. Ele precisa de uma outra forma, outro processo, diferente dos outros. Então para mim é um desafio, eu tenho que dar conta! É uma questão que sempre balançou comigo. Agora (. . .) às vezes você tem sucesso, às vezes não (. . .) Porque o sucesso está em todo lugar, mas às vezes você realmente não consegue trabalhar, mas pelo menos se tenta. "*  
(Profa. R)

Precisa haver mais reflexões, um repensar constante de como a escola precisa olhar as diferenças ou de encarar e aceitar o fato de que o ser humano é singular, que as diferenças são comuns. O Ensino Regular não tem dado conta de atender as diferenças. Se não tem dado conta das diferenças mais simples então como é que vai atender as mais significativas? A inclusão na Rede Regular de Ensino parece ficar mais no discurso.

Inclusão deve ser pensada numa perspectiva ampla, não só para os deficientes mas também para com aqueles alunos que têm problemas Sociais de toda e qualquer espécie. A inclusão é algo a ser assumido em grande escala e não somente uma preocupação do professor que muitas vezes tem que dar conta de determinadas situações sozinho enquanto a escola como um todo não dá conta de outros problemas. O professor vive uma distância constante do discurso à realidade, porque é cobrado constantemente e nem sempre tem condições de corresponder ou de desenvolver um trabalho que respeite a diversidade com salas de aula superlotadas ou sem assessoramento constante:

*"Aceitar por aceitar não adianta. A escola não se preparou para a proposta inclusiva, não se modificou para isso. "*  
(Profa. A)

A formação dos educadores de modo geral é fragmentada e insuficiente. A realidade, teoricamente apresentada nos cursos de formação,

é um tanto distante da prática. A reformulação da grade curricular das universidades, por exemplo, poderia, em parte, contribuir para que se pudesse formar educadores com condições de atuar frente a uma proposta inclusiva, pois diferenças não são só do aluno deficiente, mas de qualquer aluno. Os educadores têm que se virar, aprender na prática do dia-a-dia, porque são formados para trabalhar apenas com os ditos "normais":

*"Eles mal oferecem conhecimentos gerais para que você saiba o que é educação, o que é escola, qual o papel da escola, da sociedade, do profissional da educação ou qualquer profissional dentro da escola, eles te dão informações mínimas, e muito menos fazem com que você consiga visualizar ou resolver problemas dentro da escola, com relação ao aluno. " (Profa. R)*

*"Eu critico muito é a questão da realidade, ou o que a gente vê lá dentro e aqui fora. Também a questão dos estágios que são nas últimas fases. Eu acho que esses estágios deveriam estar junto desde o início do curso. Teria que haver inclusive, uma reformulação da grade curricular. A disciplina é optativa. É fragmentada! Então fica difícil né! Com relação as diferenças, elas não são só do aluno deficiente, mas de qualquer aluno. ( . . . ) Eu acho que hoje, se a gente começasse a trabalhar com uma coisa relacionada a valores, solidariedade, talvez a gente conseguisse avançar mais. O professor tem que pensar mais a respeito do que está fazendo com os alunos. Não é só o trabalho pelo trabalho. " (Profa. A)*

*"( . . . ) Agora, quando eu fiz o meu curso, não tive nenhuma disciplina pra trabalhar com essas crianças. Se isso ocorresse nós teríamos mais sucesso. " (Prof. P)*

Os cursos de capacitação oferecidos até são válidos no sentido de um entendimento teórico, ou de questões históricas, mas ainda é muito pouco, "falta chão". Não que educadores queiram "receita pronta", mas necessitam de subsídios mais concretos para atuar frente a uma proposta ou dentro de uma realidade que requer mudanças profundas, reflexões constantes e segurança no que se faz. Esses cursos precisam ser mais contínuos e menos fragmentados, unir teoria e prática, aspectos históricos da escola e da

inclusão, situar especificamente cada disciplina/conteúdos no trabalho diferenciado:

*"Olha, dá pra trabalhar diferenças, mas é como eu já havia colocado, tem a questão da realidade. É partir da realidade do aluno, e desenvolver o teu conteúdo, problematizando situações dando chances para todos alunos participarem." (Prof. P)*

*"Então o fato de você vivenciar uma situação nesses encontros, onde você pode propiciar para pessoa uma reflexão sobre a sua prática, juntando uma teoria que faça ela pensar diferente ou, porque essa criança está na escola, que ele tem direitos com qualquer outro, você não está trabalhando só a parte técnica, você está trabalhando também a parte política. Esse professor já não mais pensa nessa criança com alguém que você tem que dar atividade para ela aprender a ler e escrever, mas você vai estar sabendo porque ele tem que aprender a ler e escrever, qual é o objetivo dessa criança estar na escola. Ele não está aqui pra ser mais um número, para ficar sentado fazendo atividades sem objetivo, ele tem um motivo para estar ali. " (Especialista I)*

Certamente é um trabalho e um caminho que, a longo prazo, poderão promover mudanças concretas e oferecer subsídios necessários. Não depende só do esforço do professor,

*"tem que ser da escola como um todo, da estrutura Municipal e Estadual, um esforço conjunto. É preciso querer realmente. Tem que abraçar essa causa (. . .)" (Profa. A)*

Os educadores têm consciência de que a questão do preconceito ainda é muito forte, que é preciso superá-lo para além das fronteiras da escola. Admitem também que, embora seja trabalhoso e complicado, é possível trabalhar diferenças mesmo a partir de conteúdos pré-elaborados (universais), considerando mais uma vez que as diferenças fazem parte do cotidiano escolar e que cada aluno tem um tipo de raciocínio, uma forma de aprender, um tipo de realidade, enfim uma história. Entretanto, o fato de

ter consciência dessas questões não significa que tenha condições para aplicá-las na prática, pois) ainda, que queira, um professor com carga horária de quarenta horas/aula semanais, tem que ser malabarista para encontrar tempo para planejamento e correção de atividades diferenciadas. Sem contar com o tempo que precisa para estudar, pesquisar, encontrar subsídios para o planejamento.

Uma população que desafia a escola e o corpo de educadores parece ser aquela composta por indivíduos com deficiência mental, visto que esse tipo de deficiência envolve problemas de aprendizagem por baixo nível intelectual. Isto é, a dificuldade está na cognição, em princípio, e, com isto, a escola regular não conta e nem está aparelhada.

A primeira solução a ser buscada é a de encaminhar estas sugestões para a escola especial, ferindo assim os princípios da proposta de inclusão. Apesar de alguns tipos de deficientes mentais (os mais severos) serem realmente candidatos à escola especial, a grande maioria é certamente candidata ao ensino regular, mas não na forma como este ensino está organizado no momento. Os educadores admitem que muitas Deficiências Mentais são produzidas na própria escola quando algumas crianças, às vezes, levam o rótulo simplesmente por serem de família pobre, após não acompanharem a turma, sem nenhuma comprovação segura de que realmente possuem comprometimentos. O social constrói e reproduz a deficiência quando discrimina, como se pode observar nos depoimentos a

*"Pra mim é difícil saber, porque nunca tive esse tipo de aluno. Com criança surda não tive problemas, porque o cognitivo não estava afetado. O grande problema é a Deficiência Mental e as deficiências múltiplas. Deficiência múltipla é muito complicado. (. . .) Tanto que existe o deficiente produzido. Por exemplo: uma senhora do Morro do Horácio tem cinco filhos e todos considerados Deficiência Mental. Após uma triagem feita por profissionais em virtude de um sexta gravidez, descobriu-se que apenas três possuem Deficiência Mental. Os outros levaram rótulo por extensão. O fato também de estarem em contato com os outros fez com que reproduzissem o comportamento. "*  
(Profa. A)

*"Crianças com Deficiência Mental comprovada são atendidas na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais, Fundação Catarinense de Educação Especial, Reabilitação, (lesões cerebrais) que tem outros comprometimentos também. As crianças que não têm diagnóstico comprovado se encaixam dentro dos quadros das dificuldades de aprendizagem e são tratadas em nível pedagógico e não em nível terapêutico que fazem nessas instituições. Trabalho da classe de recursos para cegos e surdos é trabalho pedagógico. Isso compete à escola fazer. Agora, a parte terapêutica, isso é das instituições! Professores reclamam que falta atendimento terapêutico a esses alunos (Deficiência Mental). "*  
(Especialista I)

O atendimento complementar em horário extra-classe é importante para essa população. Deve ser feito em parceria com o especialista e o professor da Classe Regular deve ser informado, bem como procurar informar-se acerca do trabalho desenvolvido na Sala Pólo. Esse tipo de dinâmica funciona como uma ponte e é fundamental a participação e a orientação do integrador da Sala Pólo e demais especialistas aos demais professores e profissionais da escola, envolvidos no processo pedagógico como um todo. Esta forma de atuação pode trazer segurança e melhorias na qualidade de ensino.

A Sala Pólo é importante porque desmistifica a necessidade de classes especiais, complementaridade do ensino é importante sim, mas partilhando os diferentes tipos de conhecimentos. Para incluir com sucesso, é preciso conviver com as diferenças. Se isolarmos as Crianças especiais em classes especiais, elas vão ficar mais rotulados ainda, o processo de ensino - aprendizagem não será tão rico, será fragmentado, representará a consolidação da discriminação, do preconceito e da exclusão:

*"Olha, se existe um outro tipo de atendimento (complementar), em um outro horário que a criança precisa, aí é válido e é o que fazemos. Mas se juntar todos na classe especial não vão aprender nada se são deficientes. Eles têm que conviver com crianças diferentes deles para se apropriar dos conhecimentos. O grupo ajuda a 'partilhar' é importante para integrar. Se isolar na classe especial vai ficar mais rotulado ainda. "* (Profa. A)

*"Eu acho que tanto classe especial, como sala de recursos, como escola especial, serve para integrar crianças desde que tenha uma proposta coerente, e que os profissionais que trabalham nela saibam o que estão fazendo, o que querem com essa criança e usem todos os recursos possíveis."* (Especialista I)

A escola precisa abrir mais espaços para discutir o assunto, criar esses espaços na medida em que os educadores que possuem esses alunos sintam vontade de conversar. É preciso que haja no calendário espaços específicos para essas discussões na escola como um todo, porque os professores que não têm esses alunos nesse ano, poderão recebê-los no outro. Portanto, a escola precisa estar em sintonia geral com o processo, promovendo inclusive a troca de experiências e dividindo as angústias dos profissionais que estão trabalhando diretamente com esses alunos. Esse espaço é tão importante quanto outros de rotina da escola. Não basta, entretanto, a boa vontade, mas sim, que o projeto político pedagógico da escola contemple e adote as questões referentes à inclusão:

*"Eu juro que OS últimos dois momentos que a gente parou, equipe pedagógica, direção e integradora, foram duas reuniões com psicóloga e coordenadora da APAE. A escola como iniciativa dela, no contexto diário, não houve nenhuma parada. (. . .) Esse espaço é tão importante quanto outras rotinas da escola. Eu vejo assim também que o profissional que trabalha com esses alunos, ele tem que também dividir as angústias dele, colocar o que se está fazendo o que se pode fazer, o que pode melhorar em termos do amanhã, do ano seguinte e que tivesse até, que constasse do projeto político pedagógico da escola o processo de inclusão. Se há uma proposta de inclusão, vamos trabalhá-la dentro do Projeto Político Pedagógico da escola. "* (Profa. A)

*"Existem espaços na escola pra discussões sobre a inclusão? Olha é (. . .) todo mundo num bolo né (. . .) no planejamento mensal por séries é obvio que isso é discutido o tempo inteiro. Mas ter como tema central não!"*  
(Especialista E)

*"Os espaços, devem ser conquistados e mantidos. O fato de haver a semana do deficiente, a gente pode explorar e aproveitar para conversar com OS professores, colocar cartazes. A gente sempre participa das reuniões pedagógicas e conselho de classe, levanta algumas questões, mas nem sempre é possível dependendo do tema, às vezes vem palestrante de fora e tal, mas sempre os espaços são ocupados, desde que haja possibilidade. E aqui O fato de estar mais direto com O professor, você conversa na hora do intervalo, Ed. física, não precisa ter um espaço específico, o espaço se faz."*  
(Especialista I)

A legitimidade e a consolidação da proposta inclusiva dependem muito do esforço conjunto da sociedade, dos educadores, das instituições como um todo. Saídas só no coletivo! Enquanto estiver apenas no discurso, sem subsídios e práticas mais concretas, apenas alguns poucos casos, "casos isolados" darão certo. Sem um comprometimento geral, é difícil dar certo. É preciso que se dê condições aos professores, alunos, pais e a comunidade escolar como um todo. Não basta incluir, matricular o aluno especial na escola. É preciso que esteja claro para a comunidade escolar o modo como vai se processar a inclusão, que vai muito além de uma simples inserção física, saber o que estamos querendo com essas crianças, o que ela espera de nós, quais são suas expectativas, que objetivos temos em relação a ela e para que e por que iremos formá-la no 1º e 2º Graus.

Não podemos, por isso, ficar de braços cruzados, esperando que a escola esteja "pronta". É preciso começar de alguma forma, promovendo mudanças aos poucos, que podem começar inclusive em nós mesmos, em primeiro lugar. Disseminando a consciência de que é possível trabalhar as diferenças estaremos estimulando outras pessoas a fazer diferente e encarar essas crianças de forma diferente. Não basta apenas aceitá-las, precisamos ter uma proposta pedagógica educativa definida para elas:



*"não uma proposta que se ano, limite a aprovação no final do de vida, mas uma proposta (Especialista de futuro mesmo."*

1)

*"Para mudarmos isso, nós temos é claro (. . .) eu sou muito adepta da posição assim que se eu fizer diferente eu vou estar mudando pra um, dois ou três, se a sala ao lado fizer diferente vai estar mudando para aquele e aí acaba chegando num ponto que muitas pessoas vão estar fazendo de forma diferente e encarando essas crianças de um jeito diferente do que está sendo encarado hoje. Não adianta só aceitá-las na sala de aula, tem que ter uma proposta pedagógica educativa pra elas. Não é uma proposta assim se é aprovado ou não no final do ano. Mas uma proposta de vida, de futuro mesmo. " (Especialista I)*

*Educadores ocupam papel importante nesse contexto, porque se educadores reforçarem o preconceito a exclusão vai continuar. Se o profissional da educação, se o professor rejeitar o aluno com necessidades educacionais especiais, os colegas também vão rejeitar. A instituição escolar e os educadores precisam entender que qualquer criança pode apresentar problemas na aprendizagem, que cada um é um, com necessidades específicas:*

*"Tudo depende do profissional que está trabalhando, porque infelizmente a educação não é parâmetro pra você trabalhar ou colocar que todos tem a mesma vontade (. . .) A cobrança não é como em outras profissões. O professor que não quer trabalhar com o aluno diferente vai continuar de alguma forma excluindo é preciso em primeiro lugar trabalhar o profissional da educação e que todos aceitem a inclusão. Quebrar o preconceito primeiro, enquanto o professor não aceitar na sala de aula, os colegas vão rejeitar, a sociedade vai continuar rejeitando (. . .) (. . .) Os membros da instituição tem enraizados os processos da exclusão, não é a instituição. Os seus membros são os educadores. Enquanto eles contribuírem para a exclusão ela permanecerá. Professores em sua maioria acreditam que essas crianças tem que estar em instituições de Educação Especial, criada para eles. " (Profa. R)*

Vale ressaltar que para qualquer tipo de ação é preciso que se tenha uma proposta concreta, ter claro qual é o nosso tempo para pensar essa proposta, ver o que será preciso para reformular toda uma escola de 1º Grau em função desta proposta. Modificações muito profundas podem e devem ocorrer para a implantação de uma proposta de trabalho que respeite e atenda às diferenças, do jeito que está é difícil incluir com sucesso, exceto em algumas experiências isoladas. As pessoas precisam ser mais humanas, mais solidárias. É uma responsabilidade de todos:

*"Aí é que eu falo, qual é a nossa formação? Volto a questão da formação. Eu não posso também lançar a responsabilidade somente nisso, porque também tem a ver com a tua caminhada, também tem o teu crescimento. Mas, pra qualquer ação o que eu considero é 'qual é a tua proposta?' Qual o nosso tempo de pensar uma proposta? Isso é muito sério! Que proposta eu teria pra reformular toda uma escola de 1º Grau em função da proposta inclusiva? É preciso haver modificações muito profundas, numa proposta de trabalho que respeite as diferenças. Se as pessoas fossem mais solidárias, mais humanas eu acho que a gente conseguiria (. . .) É uma responsabilidade de todos, da sociedade como um todo, da escola, dos educadores, dos políticos, porque a gente se isenta muito de culpa, puxa vida! Até mudar isso, esse 'ranço' do serviço público, que nós temos que prestar serviço de qualidade, é bem complicado, temos mil angústias. Acredito que outras áreas também têm essas angústias, mas saídas só no coletivo." (Especialista E)*

Uma proposta pedagógica que caminhe na direção da abertura de condições de possibilidades para sedimentar a inclusão, para transformar a escola que aí está num espaço inclusivo, deve estar contemplada em um projeto político pedagógico, que se preocupe com a formação e capacitação adequadas para os educadores, com mudanças na concepção de deficiência e assessoramento constante no cotidiano do professor. A avaliação necessita de ajustes para atender os alunos com necessidades educacionais especiais; é necessário que passe a existir uma articulação do trabalho entre especialistas, pais e professores, trocas de experiências em reuniões e

encontros que garantam a discussão entre todos os professores sobre o processo ensino-aprendizagem dessas crianças.

Ademais, é preciso romper com o modelo médico da deficiência e promover reformulações curriculares e arquitetônicas. Preparar o professor para que ele seja agente de mudanças na escola e fora dela:

*"Então todos têm a mesma situação? Os deficientes participam da sociedade, mas vivem à margem da sociedade porque não passaram pela escola. Participam de um jeito bonito, mas não são reconhecidos. São superheróis - superhomens. E na verdade não é assim! A gente tem conquistas que envolvem muita luta e muito estudo, muita briga, perseverança, e isso ninguém vai tirar deles. 'Essa possibilidade' de eles dizerem por 'n' formas: Olha nós podemos fazer o que vocês fazem! Nós temos condições de ser o que vocês são' Não do mesmo jeito! Mas podemos participar de tudo! Isso ninguém pode tirar deles, são 'seres humanos' e faz parte do 'ser humano', 'essa coisa' de 'não aceitar as coisas' como se fossem 'definitivas'. Se fosse assim estaríamos direto aí achando que tem que 'exterminar' mesmo! Mas não, eles estão mostrando que são capazes no esporte, trabalho, cultura, estão participando / Muitas vezes em pé de igualdade como a maioria / ." (Especialista I)*

### **3.3 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE DO ENSINAR E APRENDER NO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Nas últimas décadas, após o surgimento das propostas integracionista (década de 60) e inclusiva (década de 90), algumas políticas de ação e reformulação da práxis pedagógica vêm sendo apresentadas e instituídas, sendo que vinculadas às mesmas encontramos também uma "preocupação" com relação à formação e capacitação docente. Todavia é necessário que se busque compreender até que ponto os discursos constantes desses documentos caminham na direção de uma reformulação ampla e adequada não só da práxis educativa, como também de uma política educacional que defenda "o direito à educação para todos".

Na opinião de BUENO (1999), não basta incluir nos currículos de formação de professores conteúdos e disciplinas que permitam capacitação básica para o atendimento de indivíduos com necessidades educacionais especiais. Para incluirmos essas crianças no ensino regular, temos que formar professores para um trabalho docente que privilegie o respeito às diferenças, a diminuição gradativa da exclusão, assim como a qualificação do rendimento dos alunos, ao mesmo tempo em que dentro dessa perspectiva adquira conhecimentos e desenvolva práticas específicas para atender essas crianças.

É claro que os professores não precisam ser "polivalentes", dotados de todos os conhecimentos que envolvam o desenvolvimento humano, mas é preciso entendermos que na escola os profissionais não podem caminhar, ou atuar de modo isolado, cada um dentro da sua especificidade, até porque esse tipo de postura favorece condições para que não só a práxis educativa, seja desconsiderada, mas também a realidade que envolve os problemas de aprendizagem e o fracasso escolar resultando na criação de rótulos e classificação dos alunos como incapazes.

Sem dúvida alguma, não podemos negar que existem necessidades especiais específicas que requerem a presença e a orientação do especialista para subsidiar o trabalho do professor. O que precisamos, contudo, é formar educadores que tenham a visão do "todo" e não só de "partes específicas" com relação ao processo de ensino aprendizagem, ou seja, que especialistas e professores unam suas teorias e práticas, para que haja uma complementação e compreensão em ambos os processos de qualificação e formação.

É preciso que a formação do especialista deixe também de estar centrada em deficiências e dificuldades específicas e passe a contemplar concepções centradas nas potencialidades dos alunos, buscando caminhos de possibilidades para explorar seus canais de eficiência.

A esse respeito, BUENO (1999) diz ainda que, dentro das condições atuais do ensino regular, não há como incluir os indivíduos com necessidades educacionais especiais, sem apoio especializado que ofereça ao professor de classe regular subsídios teóricos/práticos para qualificação

do trabalho pedagógico, envolvendo a ampliação da visão das dificuldades e potencialidades dos alunos em geral. Professores e especialistas precisam efetuar ação conjunta, pois o fim da educação especial ainda não é justificável, se considerarmos que o nosso sistema de ensino não está preparado para receber essas crianças, nem trabalhar as diferenças dos alunos de modo geral.

Então temos que trabalhar no sentido de explorar as potencialidades, os canais de "eficiência" de todas as crianças, inclusive dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, se ressaltamos a deficiência em função de um modelo/padrão, estaremos levando todo e qualquer aluno à marginalização e segregação. Não basta que a formação dos professores levante apenas problemas relacionados e centrados nos alunos, mas que procure discutir as práticas pedagógicas inadequadas que dão origem ao fracasso transformando "diferenças em deficiências".

A proposta de inclusão exige mediação entre dificuldades específicas e potencialidades no processo pedagógico. Isto porque tanto crianças normais quanto as com necessidades educacionais especiais podem ser levadas ao fracasso ou ao sucesso, dependendo da maneira como é impulsionado o seu desenvolvimento.

Essa mediação exige, além disso, professores com formação abrangente para trabalhar um processo pedagógico que valorize diversos tipos de saber, diversos níveis de potencialidades, diferenças cognitivas, entre outros. Cada aluno traz uma exigência específica.

Assim sendo, entendo que, na análise de BUENO (1999), o desafio que a educação inclusiva coloca à formação de professores de educação especial é o de conjugar necessidades que envolvem:

*"a importância de receber formação como docente do ensino fundamental, tanto em questões teóricas quanto práticas, ou que envolvam não só o saber teórico, mas o saber prático ou o "saber fazer". Para tanto, precisarão dar conta das diferenças em geral, não só específicas, entendendo ainda, que as características comuns das crianças com necessidades educacionais especiais são frutos de relações contraditórias, de práticas que excluem. Os cursos de formação docente, também precisarão dar a formação adequada aos professores para trabalhar com crianças que não podem ser absorvidas pelo ensino regular. "*

A diversidade do trabalho pedagógico é sem dúvida uma das questões mais polêmicas e de difícil compreensão e aceitação para os professores de classe regular. A sala de aula é um lugar onde encontramos diversas realidades, diversos tipos de crianças, com diferentes tipos de conhecimento e, conseqüentemente, com diferentes modos dos professores conceberem a aprendizagem. O problema em tudo isso é que a maioria dos professores espera que todos os alunos estejam dentro dos padrões de "normalidade" exigidos pela escola, ou seja, aquele tipo de "criança ideal" que na verdade não existe, ou melhor, só existe nos currículos dos cursos de formação docente.

Isto ocorre não porque o professor assim o queira ou determine, mas por considerar-se que a formação que recebeu foi para trabalhar com alunos "normais", dentro de padrões ideais, o que faz com que o mesmo, muitas vezes, sinta-se incapacitado para administrar e trabalhar diferenças em condições adversas, diante de conteúdos padronizados, organizados dentro de um currículo que não oferece flexibilidade, que só admite os saberes já sistematizados.

Há muito que a pedagogia vem apresentando juntamente com a psicologia, definições tais como: "distúrbios ou dificuldades de aprendizagem" para crianças que não conseguem atingir sucesso no estudo. Ou seja, para aqueles que acabam por não estar de acordo com o esperado. Como conseqüência, essas crianças passaram a ser colocados em classes de apoio pedagógico onde a responsabilidade desse tipo de trabalho era atribuída aos especialistas. Isso exime o professor de toda e qualquer culpa

e ou atuação neste tipo de ação pedagógica. Assim sendo, a sala de apoio pedagógico, acabou por transformar-se num depósito de alunos considerados "incompetentes para o saber", mas que na verdade, não tiveram suas diferenças atendidas e respeitadas. Entretanto, a partir das propostas integracionista e inclusiva, bem como do surgimento de novas teorias, esse espaço passou a ser questionado, resultando numa reformulação da sua proposta de trabalho:

*"Este serviço é entendido como uma ação coletiva, integrante do trabalho cotidiano da escola, de responsabilidade de todos diretamente envolvidos com o processo educativo, a saber: direção, especialistas, integradores de ensino e de educação especial, devendo ser avaliado permanente e sistematicamente. Muito mais do que a estruturação de uma classe para atender em separado, trata-se de uma ação da escola no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, sendo preferencialmente buscadas alternativas pedagógicas no espaço da sala de aula."* (Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, 1998: 82)

*"O trabalho do Serviço de Apoio Pedagógico é uma aposta em uma escola que assuma todos OS seus alunos e alunas como pessoas que merecem respeito descartando modelos seletivos e aprofundando a compreensão que se pode/deve oferecer aos alunos as mesmas possibilidades e experiências educativas. (. . .) É uma aposta em uma escola que, incluindo as diferenças, exclui as desigualdades. "* (Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, 1998: 84)

Vale ressaltar também que além das crianças consideradas "normais" que vêm sendo rotuladas e levadas constantemente à condição de fracasso escolar por aqueles que não entendem e não são capazes de trabalhar a diversidade pedagógica, existem os casos mais sérios que são os das crianças com necessidades educacionais especiais, que são visivelmente rejeitadas pelos professores que não conseguem compreender suas

questões curriculares mencionadas anteriormente, as práticas de avaliação, as quais ocupam papel de destaque nesse processo considerando que:

*"Entende-se a avaliação como um processo que ocorre a todo momento e que envolve todos os elementos do processo pedagógico: professor, alunos, todas as pessoas que trabalham ou estão envolvidos com a escola, assim como os objetivos, OS conteúdos e as atividades realizadas na escola e em sala de aula. (. . .) Mais importante do que a discussão de mecanismos de avaliação, como provas, testes, exercícios, trabalhos escritos individuais e coletivos, pesquisa e outros, está a possibilidade de conceber e trabalhar com o conceito de avaliação que dê espaço à criatividade, à criticidade, e à autonomia, distanciando-se desta forma de um controle de domínio coletivo pela memorização trivial e medíocre.1/ (Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, 1998:83-4)*

É preciso que os educadores comecem a entender as questões que envolvem a singularidade humana no processo de construção do conhecimento, a questão do ser "diferente" e não "deficiente", haja vista que cada um de nós tem seu modo de ser, agir e pensar. Mesmo os alunos classificados como "deficientes" poderão se beneficiar no processo ensino aprendizagem, até porque, apesar de terem seus "limites", eles não são totalmente incapazes, nem totalmente "deficientes". É preciso, pois, saber escolher um melhor caminho, impulsionando o desenvolvimento da sua aprendizagem, valorizando também sua experiência de vida cotidiana, partilhando os diversos tipos de saberes.

CUBERO (1994) destaca a existência de dois tipos de educação pedagógica: uma voltada para a reprodução de valores estabelecidos e outra direcionada para a emancipação dos seres humanos, questionadora da ordem vigente. Afirma, ainda, que os padrões de valores que regem o comportamento das pessoas passam por todo o sistema educativo, tendo em vista que pertencemos a uma sociedade extremamente competitiva, onde os valores já são inculcados nos indivíduos desde a pré-infância.

Quando o professor não consegue entender a importância de trabalhar e respeitar os diferentes tipos de conhecimento, inclusive o popular, a bagagem teórica-prática que os alunos trazem consigo, a sala de aula passa a ser um lugar de desencontro, onde surgem os vários problemas de



aprendizagem e de comportamento. Em contrapartida, quando o professor consegue ter clareza da riqueza de aproveitar e partilhar os diferentes tipos de saberes trazidos pelo alunos, ele transforma o processo de ensino aprendizagem em algo que proporciona sucesso a todos, respeitando suas limitações, diferenças e peculiaridades, num modo de conceber a aprendizagem onde todos participam, dão a sua contribuição e aprendem através da interação com o outro, libertando-se dessa forma do estigma, da marginalização escolar e social.

Para SÁ (1992), o princípio da cooperação e interação expressiva sugere um tipo de agrupamento, no qual assim como na vida os "mais dotados", os "menos dotados", trabalhem de forma conjunta. É uma experiência em que o rendimento do membro mais fraco do grupo é tão importante quanto a experiência do melhor do grupo. À medida que percebem que o rendimento coletivo é possível única e exclusivamente com o esforço comum de todos, as discriminações vão se tornando cada vez menores. Agindo assim, oferecemos ao educando a oportunidade de cooperação e autonomia, bem como da superação de seus limites.

É evidente que a partir do momento em que as crianças consideradas diferentes dos padrões ideais percebem que o grupo valoriza e respeita suas diferenças, e que são parte integrante deste grupo, elas sentirão o gosto do sucesso, e irão se esforçar cada vez mais para progredir. No entanto, quando marginalizada, a criança sente-se cada vez mais "fracassada", com receio de expressar suas idéias e expor-se ao ridículo. A proposta então é a de fazer do grupo de alunos ditos "normais" os aliados do professor no processo de compreensão e ajuda ao aluno dito "especial". Dessa forma, trabalhamos as mentes para a aceitação e a colaboração no fazer pedagógico.

Entender a completude e a importância da diversidade pedagógica é, pois, um dos principais passos para que os educadores consigam proporcionar aos educandos uma educação para a liberdade, uma pedagogia do risco, colocando em prática o que é discursado no dia-a-dia da escola. Desconsiderar e desrespeitar as diferenças de um ser humanos, é o mesmo

que tirar sua dignidade, o direito de progredir, de ter sucesso, enfim, de crescer e aprimorar-se dentro de suas possibilidades, considerando que:

*"O fato de termos nas salas de aula um grupo de alunos de diferentes possibilidades exige-nos pensar esta aprendizagem de forma coletiva e diferenciada dos moldes atuais de compartimentação da escola padrão. A busca aponta-nos os pressupostos da abordagem histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento, basicamente pela possibilidade de formação de grupos heterogêneos. (. . .) A partir disto pode-se sentir que a heterogeneidade dos grupos eleva suas possibilidades, abrindo espaço para a ampliação das potencialidades cognitivas. A visível assimetria entre professor e alunos e destes entre si não poderá, portanto, se encarada somente de modo negativo como vem acontecendo, mas, ao contrário, aproveitada enquanto oportunidade efetiva de aprendizagem. A busca pela simetria deve garantir a igualdade de todos na ocupação do tempo e do espaço interativo, na expressão individual, na negociação das regras de funcionamento do grupo, etc."* (Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, 1998: 80-1)

A perspectiva da inclusão exige não só mudanças no sistema de ensino para receber os "excluídos", mas também que se façam reflexões em relação às formas mais variadas de exclusão de todos os alunos que ingressam no ensino regular, deixando claro aos educadores a urgência de caminhar para uma prática que priorize a construção de subjetividades autônomas e não heterônomas.

*"(. . .) ou o sistema educacional é articulado de forma a respeitar as particularidades do indivíduo, contribuindo para o seu afloramento e desenvolvimento, o que poderíamos chamar de educação autônoma ou, por outro lado, é organizado para introjetar no indivíduo as características que a sociedade deseja, constituindo-se, assim, numa educação heterônoma. "* (1997: 43)

Para rompermos com as práticas autoritárias que impõem discursos de verdade, para oferecermos uma educação pautada nos princípios de "democracia", com respeito aos direitos do cidadão, e à singularidade humana, não podemos pensar apenas em competência técnica imposta ou estabelecida através de pacotes educacionais.

Precisamos acima de tudo pensar em um processo educativo, em uma escola democrática no trato dos profissionais que nela atuam, respeitando a diversidade no modo de ser, agir e pensar, em um ambiente cooperativo pautado em princípios e ações coletivas, onde alunos e professores tenham liberdade de expressar-se e fazer escolhas:

*"Somente a certeza de que a igualdade educacional não pode se obtida oferecendo-se o mesmo a todos os alunos, senão a cada um deles aquilo que necessitem, tornará possível a integração escolar das crianças com deficiências. A igualdade entendida com diversidade, como desenvolvimento das potencialidades educacionais através de uma oferta múltipla, pressupõe uma escolha decidida da integração escolar." (GORTÁZAR, 1995:324)*

Esse tipo de prática abrirá espaços de possibilidades para que o professor se utilize de teorias que postulam o respeito e a valorização dos diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, pois partilhar os diferentes tipos de saber é proporcionar ao aluno o direito a trocas consigo mesmo e com o mundo que o cerca.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Se nunca jamais digo o que se deve fazer não é porque pense que não há nada o que fazer. Pelo contrário, é porque creio que há mil coisas para fazer, por inventar, por forjar, por parte daqueles que, reconhecendo as relações de poder em que estão imersos, tenham decidido resistir ou à escapar a elas. "*  
(Michel Foucault)

A Instituição Escolar de Ensino Regular Obrigatório vem sendo entendida até o momento como um espaço que não nasceu de repente, que não entrou pronta na cena, mas que é fruto de processos históricos e sociais e da necessidade de se preservar valores, crenças, concepções de mundo e classes. Essa instituição vem sendo definida como um espaço fechado que surgiu para normalizar, disciplinar, produzir um determinado tipo de sujeito para um determinado tipo de sociedade, sob o discurso de oportunidades educacionais.

Para a obtenção de seus objetivos, utilizou-se, e ainda se utiliza, de suas peças mestras para impor conteúdos sistematizados, padrões ideais de aprendizagem, negando e desqualificando os diferentes tipos de saber, o que resulta na identificação e exclusão das diferenças:

*"Coube principalmente à instituição escolar capturar os novos discursos sobre a infância, sobre a disciplina, sobre a civilização, sobre a sociedade, para colocar em marcha uma pedagogia que viria, ao longo dos séculos seguintes, contribuir (. . .) para a fabricação do sujeito moderno. "*(Varela e Úria apud VEIGA NETO, 1991 :257-8)

*"É claro que não se deve entender essa captura como um ato de engenharia social, intencional e programado, urdido por pedagogos (. . .) não deve ser entendida nem como um ato mecânico de uma instituição que vem, pronta e de fora, se aproveitar de uma nova configuração social para usá-la, (. . .) A captura tem de ser entendida como o resultado de uma confluência de práticas discursivas e não discursivas, de situações e mudanças sociais propícias (. . .)" (VEIGANETO, 1996 : 257 - 8 )*

Dentre as condições Sociais que favoreceram o aparecimento da escola obrigatória destacam-se, de acordo com VARELA e ÚRIA, a definição do estatuto da infância, a emergência de um espaço fechado, formação de um corpo de especialistas, a destituição ou negação de determinados saberes (saberes locais, tidos como inferiores) e a instituição propriamente dita da Escola Obrigatória, enquanto espaço de civilização e normalização, cujo objetivo era o de promover uma ordem mental aliada a uma ordem social.

Tais condições Sociais determinaram os processos de montagem das peças mestras dessa instituição: o espaço fechado, o mestre como autoridade, o estatuto de minoria de alunos e um sistema de transmissão de saberes ligados ao funcionamento disciplinar. Essas peças mestras foram sendo readaptadas e reestruturadas ao longo do tempo para a consolidação dessa escola.

Através da arqueologia da escola descrita por VARELA e ÚRIA, foi possível demonstrar as condições de possibilidade de produção dos discursos de verdade, das regras que permitiram, que fizeram com que a escola se constituísse como é na atualidade. É possível identificar, também, a gênese dos saberes escolares, como os mesmos foram constituídos ao longo do tempo, através das forças históricas que em seu enfrentamento fizeram possível as culturas e as formas de vida:

*"Tanto OS saberes quanto as formas de saber podem se alojar naqueles conjuntos que chamamos de patrimônio cultural (. . .) de conhecimento científico, de saberes da humanidade, etc. (. . .) Mas eles podem, também, estar dispersos - de modo mais sutil e intrinsecos - na organização e no funcionamento da sociedade. Assim o papel da escola vai muito além de ensinar conteúdos, valores e práticas(. . .) Mais do que tudo isso, numa perspectiva foucaultiana a escola é um lócus em que se põem em funcionamento as bases daquilo a que o filósofo denominou, razão de Estado(. . .) "* (VEIGA NETO, 1996: 270)

A genealogia dessa maquinaria (o exercício de abri-la) demonstrou como as peças mestras se articulam para produzir o escolar, para produzir individualidades e identidades de sucesso e de fracasso. Em suma, através dos discursos de verdade, imposição de saberes e mecanismos disciplinares a escola, além de dividir crianças segundo idades, interesses e ritmos de aprendizagem, rotula, marginaliza e exclui diferenças, promovendo a segregação social, segundo um padrão de normalidade:

*"Mas essa nova pedagogia não teria feito o que fez se não tivesse alojada numa instituição que a colocasse em funcionamento se não estivesse amparada por todo um conjunto de condições sociais, culturais e religiosas que lhe serviram de sustentação (. . .) E se, num momento inicial, os colégios destinaram-se a modelar o sujeito burguês, logo em seguida outras escolas (. . .) procuram estender a todos os estratos sociais OS códigos disciplinares ditos civilizados."* (VEIGA NETO, 1996:268-9)

Ao abrirmos essa maquinaria, fazendo uma viagem no seu interior, percebemos que a mesma ainda se constitui de maneira similar ao passado, como um espaço fechado, demarcado por muros e paredes, prazos, padrões ideais de aprendizagem e um currículo organizado a partir de saberes sistematizados, assim também numa composição de pessoas e relações de força, onde saberes e poderes são confrontados o tempo todo.

Embora o mestre já não seja definido como autoridade moral, em função das novas teorias centradas no aluno e questionadoras das práticas

tradicionais, sua profissão ainda é vista como um "sacerdócio", "missão", e como tal esse profissional é visto como se devesse atuar sem reclamar das condições de trabalho.

A necessidade de se obter diagnósticos para definir a vida escolar do aluno reflete ainda a persistência do modelo médico de deficiência e da aliança tranquilizadora com o diagnóstico da anormalidade. Educadores não sabem trabalhar sem ele, porque esse tipo de prática atravessou a história, enraizou-se o que se reflete enquanto um desafio para a inclusão, visto que na inclusão prevalece o modelo social de deficiência.

Esses são os limites e desafios que essa escola impõe à inclusão, apesar das tentativas de mudanças. Educação inclusiva deve ser oferecida através de espaços de liberdade, do auto-conhecimento, condições para criar, recriar, partilhando os diferentes tipos de saber.

A positividade dessa escola pode ser detectada quando observamos que a mesma vem dando conta de ensinar com sucesso aqueles que se adequam aos padrões por ela instituídos. Entretanto, se ela é positiva para ensinar, formar, enfim, educar os que se adequam a esses padrões, seria necessário o rompimento com os mesmos, para que essa positividade se estenda a todos os alunos, independente dos ritmos de aprendizagem.

As possibilidades que encontramos nesse espaço, que ofereçam condições para consolidação da proposta inclusiva, destacam-se pelo fato de que já existe a necessidade de buscar espaços para discutir as questões que envolvem a escola e as práticas que ali se sustentam. Os professores admitem que têm preconceito, e também que, apesar dos conteúdos serem padronizados, é possível trabalhar de forma diferente, respeitando as diferenças e os limites dos alunos. Assim, ao mesmo tempo em que entendem os limites dos alunos, questionam também suas próprias limitações e as do espaço escolar no trato dessas questões, sugerindo portanto, cursos e debates que propiciem as reflexões e os recursos necessários para caminhar nesse sentido.

É preciso ressaltar que, sendo os mesmos peças constitutivas dessa maquinaria, ocupam papel fundamental, no sentido de criar espaços de

resistência para romper com as formas de sujeição e a conscientização e politização para além dos muros da escola.

A instituição de Educação Especial, por sua vez, foi definida como espaço que surge para oferecer oportunidades educacionais àqueles que não poderiam usufruir de processos regulares de ensino. Norteadas pelos princípios fundamentais da normalização ela se estabelece enquanto um sistema paralelo de ensino que, a bem de educar o deficiente, serviu-se de espaços de segregação que visavam apenas adaptar procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência, tornando-se um local de extração de saberes, a fim de se obter os melhores métodos e técnicas para conter os desvios.

Tanto a Educação Especial como o Ensino Regular tiveram seu surgimento ligado ao movimento de expansão e democratização da escola moderna, vinculado ao intenso ritmo de produção e homogeneização.

Essas instituições que surgiram fundamentadas nos princípios de normalização e padronização contribuíram para a construção da identidade do anormal. A trajetória do conceito de deficiência, aliado a visões fatalistas e organicistas, contribuiu também para reforçar o preconceito e a idéia de que não vale a pena investir na educação desses indivíduos, ou ainda que eles atrapalham os outros alunos, prejudicando o processo de ensino aprendizagem no ensino regular.

O movimento a favor da igualdade de direitos humanos e a busca pela democratização da sociedade (décadas de 60 e 70) fez com que se passasse a questionar a Educação Especial como lugar único, de cunho assistencialista e protecionista, colocando em questão a existência de um sistema paralelo de ensino, ou de um sistema de ensino separado. O conceito de deficiência enquanto mal irreversível ganhou destaque em estudos críticos e passou a ser questionado.

O processo de integração, cujo objetivo era incorporar física e socialmente esses indivíduos, vai ganhando espaço em decorrência desses questionamentos. Os indivíduos que até então viviam segregados passam a ter o direito de participação e integração social, de usufruírem dos bens socialmente produzidos. Entretanto, esses aspectos deixam claro que nesse



processo o deficiente ainda é visto como alguém que não faz parte do contexto social. Pois, embora garantido o acesso e permanência desses indivíduos no ensino regular, não lhes era assegurado o direito de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos.

Em suma, não havia o respeito às diferenças, nem a preocupação por parte da sociedade em adaptar-se e reformular-se para conviver com as diferenças. O modelo médico de deficiência ainda persiste.

Entretanto, o surgimento da proposta integracionista foi importante na medida em que se contribuiu como um primeiro passo para que se lançasse a proposta inclusiva, cujo objetivo é de promover uma escola que ofereça qualidade de ensino aos alunos, independente de suas diferenças sociais ou dificuldades individuais.

Baseada nos princípios de aceitação e valorização das diferenças humanas, a proposta inclusiva propõe que sejam partilhados os diferentes tipos de conhecimento, que sejam respeitados os diferentes ritmos de aprendizagem o que resultará no enriquecimento do grupo evitando marginalização e discriminação social.

Tal proposta admite que a escola atual não consegue dar conta das mínimas diferenças, apresentando-se como sistema educacional excludente, o que requer modificações e reflexões profundas em relação a esse espaço e à práxis pedagógica.

A inclusão pressupõe, ademais, a transformação da sociedade, no que se refere a posturas de conscientização do fato de que estas pessoas já pertencem à sociedade, não são seres estranhos ou a parte, propõe o rompimento definitivo com práticas de exclusão e segregação, constituindo-se como via de mão dupla, onde tanto a sociedade como o indivíduo devem se adaptar. Prevalece aí o modelo social de deficiência, onde os problemas das pessoas deficientes estão nelas tanto quanto estão na sociedade. Trata-se da articulação entre ensino especial e ensino regular, e, também, da celebração das diferenças e do convívio com as mesmas.

O que se pode depreender de todo esse processo histórico é que nem o ensino especial, nem o ensino regular, deram conta até hoje de assumir e trabalhar as diferenças no sentido de explorar canais de potencialidade, ou

ainda, de permitir e garantir a apropriação e o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. Centrar as dificuldades apenas no aluno contribuiu para disseminar o preconceito de suas incapacidades.

Nosso maior desafio está representado em derrubar os muros da Educação Especial, romper com o preconceito, tirar os "excluídos" das instituições de segregação e "incluir-los" no ensino regular.

Sem dúvida alguma, a proposta inclusiva constitui-se em um avanço para romper-se com práticas discriminatórias. Os relatos concedidos pelos educadores entrevistados, no entanto, demonstram que na opinião dos mesmos a escola inclui, mas ainda está pautada na padronização. Inclusão representa um grande desafio, gera angústia e medo, pois numa escola que se posiciona num modelo arcaico, que não considera na maioria das vezes nem o mínimo esforço ou avanço do aluno, a diferença entre discurso e realidade é grande, o trabalho torna-se difícil, quase inviável, exceto em alguns casos isolados.

Não é possível incluir sem estrutura. Educadores lutam para enfrentar e vencer a falta de estrutura e o preconceito, mas, muitas vezes, por mais que se esforcem, não encontram o devido respaldo, não têm os recursos nem o apoio necessário. Na opinião desses profissionais, o problema maior não está na deficiência do aluno, ou em suas limitações e diferenças em relação ao padrão, porém na falta de estrutura escolar, na falta de recursos humanos para trabalhar com as diferenças. Isso nos leva a concluir que a escola regular representa um desafio e uma ameaça para a inclusão.

O papel da Educação Especial frente ao desafio que o ensino regular representa para a proposta inclusiva é quebrar os conceitos e preconceitos por ela disseminados, despertando a consciência de uma educação unificada. Isto significa criar possibilidades e condições para consolidar a inclusão. Trata-se, portanto, de conjugar igualdade e diversidade. Propor a derrubada de seus muros não significa romper com os procedimentos especializados, mas sim com os preconceitos, utilizando-se dos seus recursos para explorar os canais de potencialidade dos alunos.

É preciso repensar essa escola como espaço que aceite que o ser humano é singular. Para tanto, será preciso promovermos reformulações

profundas para que se possa incluir com sucesso. Dentre as condições de possibilidades para legitimar a proposta inclusiva, os educadores entrevistados destacam também a questão estrutural, arquitetônica, reformulações curriculares, diferentes formas de avaliação, melhores condições de trabalho, a saber: assistência e apoio constante no trabalho pedagógico, onde a articulação do trabalho entre especialistas e educadores é fundamental. O trabalho complementar em espaço adequado é também importante, pois nem sempre é possível ao professor dar conta dessas questões sozinho. Apesar do trabalho pioneiro que a Rede Municipal de Ensino tem apresentado em relação às propostas integracionista e inclusiva, o trabalho da Sala Pólo ainda precisa ser melhor definido, estruturado, no sentido de que seja ampliado o número de Salas Pólo existente na Rede, que demonstra ser insuficiente, assim como a definição de uma linha de ação pedagógica para os deficientes mentais.

Quanto à formação dos educadores, os mesmos entendem que essa formação deva ser repensada, promovendo reformulação da grade curricular dos cursos universitários, na área da educação, para que não se ofereça mais esse tipo de formação fragmentada, mas sim uma formação que dê uma visão mais ampla do processo ensino-aprendizagem, que o ensino especial e o ensino regular deveriam se transformar num sistema único de ensino.

Com relação aos cursos de capacitação e aperfeiçoamento profissional, estes devem abranger todos os educadores, não só aqueles que têm alunos com necessidades educacionais especiais. Cabe lembrar que, apesar dos esforços que se vêm empreendendo para a concretização desses cursos, os mesmos ainda são superficiais: falta chão, subsídios práticos e teóricos, mais concretos e contínuos, ou seja, união entre teoria e prática, discurso e realidade. É preciso também desmistificar a idéia de que só os especialistas devem ter acesso às informações de Educação Especial. Temos que fazer a ponte entre ensino especial e ensino regular.

Os cursos de formação oferecidos aos educadores (especialistas e professores) devem, portanto, contemplar uma formação básica e geral das necessidades educacionais dos alunos.

Os cursos de formação aos especialistas deverão enfatizar questões que envolvem um trabalho voltado para a busca e o desenvolvimento das potencialidades do aluno, ao mesmo tempo em que se ofereçam recursos especiais para isso.

O apoio e assessoramento constantes, o esforço coletivo, conjunto, de pais e educadores em geral, são também importantes para a consolidação de tal proposta. O trabalho na unidade escolar é ainda muito fragmentado, compartimentalizado, cada um na sua função, se esquecendo do coletivo.

Enfim, precisa haver muita reflexão, a escola tem que promover discussões constantes sobre o processo de inclusão, garantido no Projeto Político-Pedagógico e no calendário escolar, espaço este, para dividir angústias, dúvidas e trocar experiências.

Não basta receber esses alunos por força de uma decisão legal, "não dá prá incluir por decreto", pois do jeito que as coisas estão ocorrendo, muitas vezes, na opinião dos educadores, nos dão a impressão e a sensação de que "inclusão é coisa mascarada". É preciso, portanto, sairmos do discurso e partirmos para a realidade concreta. Inclusão não pode e não deve ser pensada só com relação ao deficiente, mas em relação a todas as diferenças, num trabalho educativo mais humano e solidário.

A escola ainda não se modificou, não está pronta, a diferença entre o discurso e a realidade persiste. Enquanto estivermos só no discurso, apenas alguns casos isolados darão certo. É preciso, pois, que tenhamos claros os objetivos reais dessa proposta, o tempo certo, adequado para pensá-la e repensá-la; linhas de ação pedagógica e propostas de avaliação e modificação do currículo bem claras e definidas.

Entretanto, embora a luta que esses profissionais vêm travando através dos inúmeros esforços empreendidos para consolidação da proposta inclusiva esbarre nos entraves até então mencionados, ela nos demonstra que estamos caminhando de alguma forma. Contudo, o papel e a participação dos educadores é fundamental nesse processo e esse esforço que vem sendo empreendido contribui, por sua vez, para estimular outras pessoas a se engajar na luta por uma escola mais justa, mais humana, para a busca das condições de possibilidades de consolidação de tal proposta.

Para termos uma escola de sucesso enquanto espaço inclusivo, precisamos, então, mudar as regras de constituição dos regimes de verdade. Inclusão deverá significar um "acontecimento", uma ruptura na produção dos regimes de verdade.

Mudar as regras de constituição de verdade significa, pois, entender que é preciso promover modificações profundas no espaço escolar, assim como, na articulação de suas peças mestras, buscando diferentes maneiras dos indivíduos constituírem a si mesmos. O desafio é romper com as formas de padronização, com as formas de individualização, buscar a coletividade, partilhando ações e diferentes conhecimentos, entender que é preciso conviver com as diferenças para o enriquecimento coletivo. Enfim, buscar novas formas de construção das subjetividades.

É preciso, ainda, tentar construir um outro tipo de subjetividade que mostre que:

*“(..) as coisas não são tão evidentes como acreditamos; fazer de tal modo que aquilo que aceitamos como fazendo parte de si não tenham mais esta conotação. Fazer a crítica é tornar difícil os gestos mais fáceis (..) A partir do momento em que se começa a não mais poder pensar as coisas como se pensa, a transformação se torna muito urgente, muito difícil e perfeitamente possível (..) () trabalho de transformação profunda só pode se fazer ao ar livre, e sempre agitado, de uma crítica permanente. Uma reforma é sempre o resultado de um processo no qual há conflitos, afrontamentos, luta, resistência. v(Foucault apud EIZIRIK, 1996: 103)*

Para a consolidação da proposta inclusiva, precisaremos, portanto, promover a reformulação dessa maquinaria, para que a mesma se articule, não através de práticas de sujeição, mas através de práticas de subjetivação, pois, segundo Foucault, existem dois tipos de conceitos claros para a construção da subjetividade. O primeiro refere-se à sujeição que envolve as formas de controle, modelos impostos para a conduta e padronização. O segundo refere-se à subjetivação, ou ao espaço que o

indivíduo se abre para construir a si mesmo, as tecnologias de si e de liberdade.

É preciso ressaltar finalmente que não adianta mudar as relações nem lançar discursos de direitos iguais à educação, inclusão, entre outros, se a máquina escolar continua a mesma, com a mesma estrutura. Talvez as condições de possibilidade para uma escola inclusiva estejam não propriamente no seu aprimoramento, mas na sua desarticulação, no ato de "emperrar" essa maquinaria, para que ela não discrimine, não classifique, não rotule, não produza mais identidade de fracasso segundo um padrão de normalidade.

## BIBLIOGRAFIA

- AQUINO, Júlio Groppa. Ética na escola: a diferença que faz a diferença. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- ARIES, Philippe. História social da criança e da família. 2 ed. Guanabara: Rio de Janeiro, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. E no trabalho educativo, onde fica a subjetividade?** In: Rev. Educação, Subjetividade e Poder, Ijuí, UNIJUI, 1994.
- BELTRÃO, Irecê. Mentres vazias, corpos dóceis e corações frios. [www.infonnarte.net/educar](http://www.infonnarte.net/educar)
- BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Mara. Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- BLANCO, Rosa. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. 1n: COLL, César ET AL. (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.**
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação **Especial: educação especial, um direito assegurado, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto / SEESP, 1994, liv.1.**
- BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou **Especialistas?** **Rev. Brasileira de Educação Especial, vol. 3, n.5, set., 1999.**
- \_\_\_\_\_ Educação especial brasileira. Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.
- COELHO, Tadeu. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O educador: vida e morte. 1.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- CORAZZA, Sandra Mara. Poder-saber e ética da escola. Ijuí: UNIJUI, 1995. (Coleção Livros de Bolso)

- CORDE-DEE. Subsídios para a elaboração da Política Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência no Sistema Regular de Ensino. In: Rev. Brasileira de Educação Especial, 1992.
- CUBERO, Jaime. Educação independente da escola. São Paulo: CCS, jul., 1994. (mimeo).
- Declaração de Salamanca: linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- EIZIRIK, Maria F. Michel Foucault: A agonística do espaço pedagógico. In: Revista educação, subjetividade & poder. V.3(mar-jul), Ijuí: UNIJuí, 1996.
- FERREIRA, Júlio Romero. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes 1987.
- \_\_\_\_\_. Genealogia del racismo. Madrid: La Piqueta, 1992.
- \_\_\_\_\_. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: NAU, 1996.
- GALLO, Silvio. Educação libertária: da segurança ao risco. In: Rev. Libertárias, Bimestral de Cultura Libertária, São Paulo, n.1, Ed. Imaginário, out./nov., 1997.
- GORTÁZAR, Ana. O professor de apoio na escola regular. In: COLL, César et al. (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MARCHESI, Álvaro e E. MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, César et al. (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Integração escolar: reflexões sobre a experiência em Santa Catarina. Rev. Integração, Brasília, DF, Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Especial, n.12, 1994.
- MICHELS, Maria Helena & GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A nova Lei de Diretrizes e Bases & O processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiências. Florianópolis: UNISUL, s/do (mimeo.).
- MONTEIRO, Luis Gonzaga. Subjetividade e poder em Sartre e Foucault: ciência ética e estética São Paulo: PUC, 1997 e Paris: EHESS, 1997. Tese de Doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica para obtenção do título de Doutor.



OMOTE, Sadao. A importância do enfoque social para o estudo da deficiência. São Paulo UNESP, 1980. (mimeo.)

\_\_\_\_\_. Perspectivas para a conceituação da deficiência. In: Rev. Brasileira de Educação Especial, n.2, 1985.

PETITAT, André. Produção da escola / Produção da sociedade: análise SÓCIO-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre Artes Médicas, 1994.

PEY, Maria Oly. Educação: o olhar de Foucault. Florianópolis, SC: Livros & Livros, 1995.

Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Abordagem às diversidades no processo pedagógico,. Florianópolis, SC, 1998.

SANTOS, Mônica Pereira. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. In: Rev. Brasileira de Educação Especial, São Carlos, SP, n.3, v. 2, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão / Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WV A, 1997.

\_\_\_\_\_. As escolas inclusivas na opção mundial. In: Rev. Nacional de Reabilitação, 1999.

\_\_\_\_\_. O caminho para uma escola e sociedade inclusivas. In: Rev. Nacional de Reabilitação, n.7, ano 2, jan./fev., 1999.

\_\_\_\_\_. O caminho para uma escola e sociedade inclusivas. In: Rev. Nacional de Reabilitação, n.11, ano 3, out./nov., 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Esclarecimento quanto ao atendimento em sala pólo oferecido ao portador de deficiência visual e auditiva na rede municipal de ensino. Florianópolis: Departamento de Ensino / Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (CADA), 1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Projeto de implantação de salas de recursos na rede municipal de ensino. Florianópolis: Departamento de Ensino, Divisão de Programas Especializados em Educação / Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (CADA), 1987.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Histórico da atuação da Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem. Florianópolis: Departamento de Ensino, Divisão de Programas Especializados em Educação / Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (CADA), 1988.

SÁ, Raquel Stela de . Dominação e autoritarismo na prática pedagógica de educação física e as possibilidades de sua superação. Florianópolis:

Florianópolis *UFSCICED*, 1992. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, para a obtenção do título de Mestre.

SOUZA, Alba Regina Batista de. Avaliação escolar: micropolítica da exclusão e do fracasso. Porto Alegre: PUC, 1998. Dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica, para a obtenção do título de Mestre.

TOMASINI, Maria Elisabete Archer. Da extração do saber ao exercício do poder. Florianópolis: *UFSCICED*, 1994. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, para obtenção do título de Mestre.

\_\_\_\_\_. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VARELA, Júlia; ÚRIA, Fernando Alvarez. Arqueologia de La escuela. Madrid:  
La Piqueta, 1991.

VEIGA NETO, Alfredo. A ordem das disciplinas. Porto Alegre: PUC, 1996.  
Tese de Doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica, para a obtenção do  
título de Doutor.

WEREBE, Maria José Garcia. 30 anos depois: grandezas e misérias da educação no Brasil.  
São Paulo: Ática, 1994.