

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR EM PELOTAS
(RS): LIMITES E POSSIBILIDADES**

ÉDINA VERGARA FAGUNDES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, sob a orientação da Professora Doutora Márcia Ondina Vieira Ferreira, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Ensino e Formação de Professores.

PELOTAS
Rio Grande do Sul - Brasil
Agosto de 2002

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Márcia Ondina Vieira Ferreira
Faculdade de Educação - UFPel

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Magda Floriana Damiani
Faculdade de Educação - UFPel

Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista
Faculdade de Educação - UFRGS

AGRADECIMENTOS

À minha família original, pelos muitos ensinamentos, até o dia de hoje.

À família que formei, por nutrirem meu desejo de ser melhor, a cada dia.

À Profª Drª Márcia Ondina, que me orientou, sabiamente, para além de mim mesma, sensibilizando-me a apreciar melhor as diferenças.

Às preciosas observações do Prof. Dr. José Luis Viera de Almeida, pela certeza do apoio franco.

À Juliana Kickhofel, pelo apoio irrestrito, à Daniela Vilas Boas pela assessoria em seu competente inglês, a Wesley Vergara, pelas sugestões.

A todos os educadores que celebram as diferenças com seus aprendizes, em especial aqueles das Escolas pesquisadas e aos membros da banca examinadora desse estudo.

A Deus, que cuida de mim, na sombra das suas asas.

Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.

Caetano Veloso

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	09
1. APRESENTAÇÃO.....	11
1.1.Origem e Justificativa do Estudo.....	14
1.2.Objetivo do Estudo.....	18
2. METODOLOGIA.....	21
2.1.Procedimentos e Instrumentos para Coleta de Dados.....	22
2.2.As Questões de Pesquisa.....	25
2.3.Os Sujeitos da Pesquisa.....	26
3. INCLUSÃO: UM PROCESSO MULTIFACETADO.....	30
3.1.Normalidade e Diferença.....	30
3.2.A Inclusão e seus Contornos.....	35
3.3.Política Nacional de Inclusão Escolar.....	42
3.4.O Currículo Escolar e a Inclusão.....	46
3.5.Desafios que se Apresentam aos Docentes.....	49
4. OS PROCESSOS INCLUSIVOS EM PELOTAS (RS): A VISÃO OFICIAL.....	55
4.1. A Construção do Processo Inclusivo no Âmbito da 5ª Região Escolar.....	56
4.1.1. A Política de Inclusão e Dados Históricos de sua Instituição.....	56

4.1.2. Informações Sobre as Escolas Envolvidas com a Inclusão.....	58
4.1.3. Os Limites e Possibilidades do Processo Inclusivo.....	59
4.2. A Construção do Processo Inclusivo no Âmbito da S.M.E.....	60
4.2.1.A Política de Inclusão e Dados Históricos de sua Instituição.....	61
4.2.2. Informações Sobre as Escolas Envolvidas com a Inclusão.....	62
4.2.3. Os Limites e Possibilidades do Processo Inclusivo.....	63
5. AS EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS E SUAS DERIVAÇÕES.....	66
5.1.A compreensão e Intencionalidade das Escolas Sobre a Inclusão.....	66
5.2.Os Limites dos Processos Inclusivos.....	73
5.3.As Potencialidades dos Processos Inclusivos	80
5.4. Os Ganhos Para os Estudantes.....	87
5.5. As Aprendizagens.....	96
6. CONCLUSÕES.....	104
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	110
ANEXOS.....	115

RESUMO

Esse estudo trata do processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas redes regulares públicas de ensino, no município de Pelotas - RS -, tendo por objetivo buscar conhecer diferentes olhares dessas escolas sobre esse processo, em seus limites e possibilidades, identificando como as mesmas dizem atuar, dos objetivos aos resultados de seu trabalho pedagógico. O propósito mais amplo é o de colaborar para potencializar a pedagogia inclusiva, ou seja, aquela que considera as diferenças como oportunidades educativas, o que exige da instituição escolar uma ressignificação paradigmática e metodológica, da normalidade para a diferença.

Para tanto, a pesquisa apresenta-se com cunho qualitativo, levada a efeito através de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com escolas públicas de Pelotas - RS -, uma da rede municipal e outra da rede estadual de ensino, as quais respondem questões que enfocam a sua concepção sobre a inclusão, bem como os limites, potencialidades e aprendizagens frente a sua execução.

Em termos de referencial teórico, foram utilizadas as contribuições de autores como Aquino, Ferreira, Sacristán, Sawaia, Skliar e Silva, entre outros, a partir dos quais é possível compreender a inclusão, analisando a escola como espaço majoritário da normalidade, que precisa desenvolver a capacidade da alteridade frente às diferenças. essa alteridade, sensível às diferenças, permite espaços inclusivos.

A conclusão essencial revelou que a inclusão desse estudante, quando entendida como própria ao direito à diferença, impulsiona a escola a superar os limites do processo, em especial aqueles relacionados à formação do professor, alargando as aprendizagens, tanto do estudante, quanto de seus educadores.

Palavras-chave: inclusão escolar; necessidades educacionais especiais; identidades e diferenças; cultura escolar.

ABSTRACT

This study deals with the process of the inclusion of students with special educational needs in public schools in Pelotas, RS-Brazil. Its objective is to try to understand how these schools are observing this process, within their limits and possibilities, identifying how they say they are acting, beginning with their objectives and ending with the results of their pedagogical work. The major objective is to collaborate in order to potentialize the inclusive pedagogy, in other words, the one that considers the differences as educational opportunities, which demands a paradigmatic and methodological new signification for the word "school", from the normality to the difference.

This is a qualitative study. The data was obtained through semi-structured interviews carried out in two public schools in Pelotas, RS-Brazil, one under the administration of the city council and the other under state administration. The interviews approached the schools' conception about the inclusion of these students as also the limits, potentialities and learning processes that are inherent to its execution.

The theoretical reference used was based on the work of authors such as Aquino, Ferreira, Sacristán, Sawaia, Skliar and Silva among others, from which it is possible to understand the inclusion analysing the school as a major space of normality that needs to develop the capacity of alterity when faced with the differences. This alterity, sensitive to the differences, allows the inclusion of these students.

The main findings showed that the inclusion of the student with special needs, when it is understood as legitimate by the right of the difference, forces the school to overcome the limitations of the process, especially those related to the formation of the teachers, enlarging the learning processes, both of the student and his/her teachers.

Key-words: inclusion in the school; special needs education; identity and differences; school's culture.

1. APRESENTAÇÃO

O desafio está em abordar educativamente e tornar formativas as diferenças.

Núria Giné (2002, p. 39)

Minha inserção nesse Programa de Pós-Graduação deu-se por meio da linha de pesquisa Ensino e Formação de Professores, a qual está ligada a temática Escola e Diversidades Sociais e Culturais.

Nessa linha de pesquisa, Ensino e Formação de Professores, conforme o folder de divulgação, o grupo de pesquisadores articula-se, especialmente, através das questões relacionadas com o 'ser professor', nas perspectivas pedagógica, epistemológica, sociológica e política. Assim, a formação docente é enfocada tendo em conta processos sociais mais amplos, sendo a docência situada no contexto institucional concreto, com suas diferentes linguagens, culturas e dinâmicas populares.

Ainda segundo esse folder, a temática específica, na qual me inseri, Escola e Diversidades Sociais e Culturais, preocupa-se com o estudo do processo de interação dos diferentes grupos sociais que, na escola, manifestam suas culturas particulares, em especial as relações entre os docentes, responsáveis por desenvolver paradigmas de ensino considerados hegemônicos, e os alunos, que partilham entre si determinadas identidades culturais. Enfoca como a instituição serve de palco para a constituição/consolidação/cerceamento de distintas

identidades. A partir daí, analisa as relações entre diversidades culturais e processos de desigualdade social.

Minha localização como pesquisadora nesse Programa, tendo esses elementos analíticos como eixo, permitiu-me expressar, com sustentação, minhas inquietações com a inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais na escola regular, pois tal questão é íntima dos contextos sociais mais amplos, do contexto institucional concreto, apresenta diferentes linguagens, culturas e dinâmicas particulares, tendo aí, tanto o ensino quanto a formação docente, papéis fundamentais. Essa inclusão, de personagens e culturas diferentes, com todas as suas particularidades, no contexto da escola regular, por certo precisa ser pesquisada, desde seus limites e possibilidades, sendo esse o conteúdo central dessa pesquisa, que se divide em seis capítulos.

Nesse primeiro capítulo, procuro situar as origens fundantes desse estudo, desde minhas particularidades humanas e profissionais, até a definição de seu objetivo.

Na seqüência, o capítulo dois anuncia as estradas percorridas para a consecução dessa pesquisa, apontando os instrumentos para a coleta dos dados, as questões centrais e os sujeitos envolvidos.

No terceiro capítulo apresento reflexões em torno da questão da inclusão. A preocupação é percebê-la como expressão desse momento histórico, tanto do ponto de vista legal, quanto como realidade já dada no interior das escolas regulares, ainda que não considerada, pois é, usualmente, concebida desde o paradigma da identidade cultural da normalidade, cuja tentativa de enfrentamento envolve desafios de ressignificação da escola e da ação docente. Para essa fundamentação busquei teóricos da atualidade que discutem questões ligados ao multiculturalismo e à própria inclusão desses estudantes em escolas regulares, cujas necessidades educacionais são especiais.

O quarto capítulo trata de apresentar dados do município de Pelotas, acerca dos processos de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, a partir das instâncias representativas das redes regulares de ensino, em nível estadual e municipal. Esses dados pretendem localizar o contexto no qual a experiência das escolas pesquisadas, uma estadual e uma municipal, vem se processando.

O quinto capítulo é constituído da análise dos dados, a partir das questões centrais de pesquisa, que são:

1. A compreensão e intencionalidade, apresentadas pela Escola, acerca da inclusão.
2. Os limites para sua execução.
3. As possibilidades para sua execução.
4. As conseqüências para os alunos ou alunas com necessidades educacionais especiais.
5. As aprendizagens dessas experiências para a construção da competência pedagógica para a inclusão, nessas e/ou para outras escolas.

Essas questões são sustentadas por um roteiro de entrevistas, anexado a esse trabalho.

No sexto capítulo apresento os achados da minha pesquisa. Cabe dizer que são contribuições, com um caráter conclusivo desse estudo e não do problema investigado, sendo simplesmente prenúncios de outras necessárias investigações.

Cumprê destacar que, desse Programa de Pós-Graduação, as dissertações de Clarissa Ênderle e Maria Clara Salengue, vinculadas à problemática da inclusão, foram fontes inspiradoras e de interlocução para os meus estudos. Essas e outras pesquisas, derivadas dessa Faculdade de

Educação, somadas às pesquisas e projetos de outras ¹Universidades e instâncias, bem como às produções das próprias escolas regulares, permitirão a construção de um lastro teórico-prático, para um desenho mais apurado acerca de um paradigma ainda menino - a inclusão -, bem como para a qualificação e potencialização de processos inclusivos.

Esclareço que a narrativa de meu texto está atrelada ao gênero masculino apenas para torná-lo mais sintético. Compreendo que, em cada alusão masculinizada, encontra-se uma dívida para com todas as expressões femininas, sufocadas, nas urgências, pela agilidade da normalidade.

1.1.Origem e Justificativa do Estudo

Na trajetória da minha formação pessoal continuamente causava-me sensibilização a condição humana. Estar numa situação de submissão, exclusão, expropriação, pobreza, perda de dignidade, de expressão, de perspectivas, chamava a minha atenção como questões produzidas socialmente e que jamais poderiam me parecer naturais ou desarticuladas de um compromisso de transformação.

Esse estado de inquietude apontou-me, desde minha meninice, a certeza de que essa leitura crítica e espontânea das relações humanas

¹ A fim de facilitar ao leitor interessado pelo tema, a informação acerca de outros estudos que envolvem a temática, cabe fazer destaque às produções apresentadas nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, nos encontros da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED, bem como pesquisas desenvolvidas em outras Universidades, tais como as Universidades Federais do Mato Grosso do Sul, do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Carlos - SP e de Santa Maria - RS, e ainda Universidade Estadual de Londrina - PR e Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

necessariamente resultaria na minha profissão, que seria a forma adulta de estabelecimento de intervenção nos meus desassossegos infantis, os quais tomavam maior parte de mim na medida em que o tempo passava.

Sonhei em conquistar espaços em profissões interventivas no social, preferencialmente vinculadas ao coletivo das relações humanas. Havia em meu ideário ser Assistente Social, Psicóloga e Professora. A primeira opção justificava-se pela minha certeza de que meu papel vital era o de interferir nas relações de empobrecimento, buscando a máxima equidade social possível, a segunda profissão me seduzia porque a alma humana me parece excessivamente misteriosa e o viver bem um desafio inteligente e, finalmente, ser professora me trazia a sensação de que ensinar é aprender constantemente e que o mundo do conhecimento é inesgotavelmente fascinante.

As sensações de onipotência (e de irônica impotência), próprias das primeiras etapas do meu desenvolvimento, que me empurravam para esses compromissos de profissão, hoje ainda me falam alto.

Formei-me como Assistente Social em 1984 e, desde lá, vinculei minha ação profissional à Educação, especializando-me em Psicopedagogia, lecionando num curso de Serviço Social. Nos últimos anos, exerci minha vida profissional no Colégio Anglicano Santa Margarida, que é uma escola confessional, presente desde 1934 - há 68 anos - na cidade de Pelotas (RS), que oferece educação infantil, ensino fundamental e médio e cursos profissionalizantes. Nessa Escola, ocupei, desde o ano de 1993, até o mês de maio do corrente ano, o cargo de vice-diretora pedagógica.

Ao longo desses anos, algumas vezes a Escola era solicitada a receber estudantes com necessidades educacionais especiais. Por não conhecermos - direção e equipe técnica - qual a extensão de suas demandas, imaginávamos, com conforto interno, que só poderíamos recebê-los caso

podéssemos integrá-los à estrutura educacional normalizada. Do contrário, não nos parecia responsável, nem ético, termos estudantes em desvantagens explícitas e crônicas em relação à esmagadora totalidade dos demais e da organização da própria instituição.

A tarefa de dizer não à matrícula desses estudantes tornou-se cada vez mais árdua. Através dos diferentes aprendizados, em especial os saberes da experiência - e ainda ouvindo os sons da minha infância -, parecia-me necessário duvidar do princípio da pedagogia normalizada, muito mais pelo crescente desconforto de dizer aos pais desses alunos que não nos sentíamos suficientes para desenvolvê-los, do que pela segurança de qual caminho seguir. Ao longo dos anos, pude dar-me conta que nossa Escola já possuía experiências inclusivas de crianças que apresentavam quadros de necessidades especiais, que se inseriram sem anúncio e com as quais obtínhamos bons resultados através do nosso trabalho.

Quando tive a oportunidade de ingressar nesse curso de pós-graduação, as demandas de vários alunos ecoavam alto em minha atuação profissional, denunciando-me que não era mais possível buscar viabilizá-los dentro da estrutura pedagógica existente, mas sim, reinventá-la. Naquele momento, didaticamente, descobri o significado conceitual da inclusão, percebendo que era urgente capacitar-me para desencadear a conquista dessa competência, já que não entendo a exclusão escolar do aluno especial como natural, mas como socialmente produzida.

Os exercícios de leituras trouxeram-me ao pensamento de vários autores, que possuíam sustentação para amparar e fundamentar minhas preocupações. Minhas curiosidades iniciais davam-se também, sustentadas pela indagação acerca daquilo que seria peculiar à educação, frente a essas diferenças? Veiga et al (2000, p.18 e 19), apresentam uma noção interessante acerca do deslocamento do enfoque médico das deficiências dos educandos para

um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa, quando o conceito de educação especial dá lugar ao conceito de necessidades educacionais especiais, que comporta mudanças, para a construção da resposta adequada, visando o desenvolvimento do estudante.

A crítica de que as questões dos estudantes com necessidades educacionais especiais não mais deveriam ser uma responsabilidade específica tratada à parte, pela educação especial, mas sim uma responsabilidade da educação, acenou-me, com otimismo, para o enfrentamento das minhas indagações acerca desses estudantes que chegavam (ou já pertenciam) à rotina do fazer pedagógico sob minha responsabilidade funcional. Sobre essa percepção, Skliar afirma:

a educação especial continua sendo considerada como uma sub-área da educação. Representada por uma boa parte dos teóricos como um problema menor, que trata exclusivamente sobre aquelas pessoas que tiveram a desgraça de adquirir algum tipo de deficiência, sobre suas infelizes famílias e sobre os sacrifícios profissionais - os especialistas - que trabalham com elas. Mas ainda, a **alteridade deficiente** raras vezes é vista como pertencendo a uma nação, sendo cidadãos e sujeitos políticos, articulando-se em movimentos sociais, possuidores de sexualidade, religião, etnia, classe social, idade, gênero e atores/produtores de narrativas próprias. (1999, p. 17)

Nos momentos das minhas primeiras leituras, sentia-me fortalecida a atender aos meus antigos sons, que dialogavam comigo desde a meninice, aqueles que me inspiravam desejos de contribuir para a superação de processos de exclusão ou segregação. Não me sentia tolhida ou acanhada quanto aos novos compromissos que nossos alunos com necessidades especiais nos apresentavam. Pude perceber quase o óbvio: que o estado natural de exclusão pela deficiência precisava ser questionado. O pensamento de Skliar vem ao encontro dessas minhas indagações:

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com características universais, deveria

ser problematizada epistemologicamente. Nesse sentido, é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o **discurso da deficiência**, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade. (1999, p. 18)

A aspiração de estudar, pesquisar para questionar, desconstruir ou reforçar um determinado pensamento e/ou ação, me estimula particularmente; a possibilidade de encontrar caminhos para repensar compreensões segregadoras como a destacada anteriormente, dialoga fortemente comigo, portanto, pesquisar sobre esse tema, diretamente relacionado ao meu cotidiano profissional, dará a esse estudo um contorno muito especial. Pesquisá-lo em instituições públicas, tem por intenção desmistificar a idéia de que projetos inovadores são frutos de condições objetivas mais adequadas, desvendá-los onde as condições são as mais próximas da maioria das instituições, que são as públicas, reforça meu objetivo de potencializar, o mais amplamente possível, os processos inclusivos.

1.2 Objetivo do Estudo

Diante da trajetória por mim percorrida até aqui, necessário fazia-se não centrar o foco sobre o especial, como alguém a corrigir, porém, abranger,

alargar a atenção, percebendo como se organiza e reage o ambiente escolar na convivência com ele, inspirando o objetivo desse estudo.

Desde as primeiras experiências espontâneas com os estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular onde atuei - portanto, sem conhecimento e projeto específico para seu trato - até o momento, encontro mais motivações para a busca do objetivo do estudo que ora projeto, ou seja, buscar conhecer os diferentes olhares das escolas sobre a inclusão, em seus limites e possibilidades, identificando como dizem atuar, dos objetivos aos resultados de seu trabalho pedagógico. esses olhares aqui são compreendidos como o alcance das primeiras aproximações que envolvem a questão da inclusão, com a qual os projetos e as pesquisas estão em contatos recentes, se considerarmos os séculos da experiência escolar brasileira.

Para meu enriquecimento, pude entrar em contato profissional com outros questionamentos que se somavam aos meus, advindos dos professores, pais e técnicos da escola onde eu atuava. Essas questões tinham um caráter quase unânime ao redor do **como** atuar junto ao aluno com necessidades educacionais especiais. Afinal, não nos parecia suficiente esperar que esses estudantes, apoiados pela solidariedade, pudessem transpor as barreiras da organização e da pedagogia normalizada.

Na tentativa de desvendamento de quem é esse diferente, chama a atenção o fato de que pela primeira vez, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incluiu cinco itens sobre as pessoas portadoras de deficiência em sua pesquisa nacional. Conforme publicação da Agência Brasil - Abr, em 11/08/2002, "o Brasil tem mais de 24 milhões de pessoas (cerca de 14%) com algum tipo de deficiência, segundo dados preliminares do Censo 2000 sobre a situação dos portadores de deficiência".

Esse estudante com necessidades educacionais especiais, constituía-se, aos meus olhos, como um mistério, um outro a descobrir, a desvendar. Nesse contexto, tomei intimidade com o pensamento de Silva, que, esclarece conceitualmente que alteridade é a condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser do outro (2000, p. 16).

A idéia de alteridade permitiu-me questionar a estrutura pedagógica normalizada como a expressão da negação daquele lugar, daquela condição de ser - a do outro. Onde estava a pedagogia inclusiva, permeada por e ocupada da alteridade dos estudantes com necessidades educacionais especiais? Ceccim (2000 p. 41), quando escreve sobre exclusão e alteridade, relatando a construção histórica sobre a doença mental, destaca que, ao longo do século XX, tanto a medicina, quanto a pedagogia e a psicologia, encontram na doença mental o dilema de suas propostas de cura. Em se tratando da pedagogia, ela não sabe como estender aos doentes mentais seu sistema de ensino vigente. Raramente um sistema pedagógico eficaz para a infância em geral, foi orientado, por exemplo pela pedagogia construída a partir da alteridade dos doentes mentais. Cita como experiências positivas, nessa direção, Pestalozzi, Montessori e Decroly.

Essas e muitas outras leituras foram-me inspiradoras, auxiliaram-me na trajetória que constituiu-se em estímulo para o delineamento de meu próprio estudo.

Assim, na tentativa de perceber as possibilidades de construção da pedagogia para as diferenças, proponho-me a pesquisar suas possibilidades e limites nas escolas regulares, normalizadas, para, se possível, contribuir com análises que qualifiquem e potencializem o processo escolar inclusivo.

2. METODOLOGIA

Minha pesquisa foi direcionada por uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, o que justifico a partir das percepções de Bogdan e Biklen acerca das características dessa forma de investigação.

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
a investigação qualitativa é descritiva;
os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (1994, p. 47-50).

Essa metodologia me pareceu mais adequada porque permitiu minha inserção e diálogo nos ambientes pesquisados e a sistematização e divulgação através desse estudo, o que gerou mais um canal de interlocução entre as experiências vividas nos campos pesquisados e outros espaços.

O processamento dessa pesquisa está fundamentado a partir de um campo teórico sócio-educacional, amparado em autores e autoras com formação sociológica, educacional e, em alguns, casos na área da saúde. A sua problemática gira em torno da experiência em relação à inclusão vivida por escolas regulares em suas rotinas com a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

O problema suscita indagações sobre como atuam essas escolas, desde seus objetivos até os resultados pedagógicos alcançados. Nesse sentido, o objetivo propriamente dito, como já foi explicitado, é **buscar conhecer, em**

Pelotas (RS), os diferentes olhares das escolas regulares sobre a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, em seus limites e possibilidades, identificando como dizem atuar, dos objetivos aos resultados de seu trabalho pedagógico, a fim de potencializar a pedagogia inclusiva.

2.1 Procedimentos e Instrumentos para Coleta de Dados

Para definir o campo de pesquisa, optei por executá-la no município de Pelotas (RS), na zona urbana, tendo por referência as instâncias representativas da educação pública, que são a 5ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado, doravante nominada 5ª CRE, e a Secretaria Municipal de Educação, doravante nominada SME.

Inicialmente busquei conhecer, junto a esses órgãos oficiais, quem seria responsável pela execução das políticas estadual e municipal para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, nessas redes de ensino.

Uma vez identificadas, estabeleci contato com as professoras, marcando horário para a apresentação dos meus propósitos de pesquisa. As profissionais receberam-me prontamente, demonstrando interesse em facilitar a execução desse trabalho.

Com essas profissionais, busquei conhecer, entre outros aspectos, o projeto ou política de inclusão para as escolas das citadas redes, dados históricos para a instituição dessas políticas, um mapeamento das escolas já envolvidas,

tempo das experiências e uma avaliação dos limites e possibilidades para sua implantação.

Seqüencialmente, através da indicação desses organismos, busquei conhecer a experiência daquelas escolas que teriam acumulado um fazer pedagógico, cuja expressão viesse ao encontro do meu problema de pesquisa. Cumpre esclarecer que, devido à exigüidade de meu tempo, trabalhei somente com duas escolas, uma municipal e outra estadual, cujas identidades foram preservadas.

Num segundo momento, após o aval das direções das escolas campo, para a execução da pesquisa, solicitei a cada uma que indicassem quais seriam os membros do corpo docente ou técnico com maior intimidade com o objeto em foco; esses(as) falariam em nome da Instituição. Nesse relatório foram identificadas apenas por sua formação, ocupação, tempo na instituição e com a experiência inclusiva. Serão apresentadas, pelo reconhecimento do valor da formação e da experiência para o sentido desse estudo.

Para a efetivação de meus propósitos, em busca das descobertas em questão, usei, principalmente, entrevistas semi-estruturadas, realizadas junto às escolas selecionadas, por permitirem uma aproximação, interação, escuta e, em alguma medida, a percepção do entorno pesquisado. Essa idéia é corroborada por André e Lüdke:

é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base

nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (1986, p. 33-34).

Essa interação é elemento essencial, pois através dela os entrevistados e o pesquisador podem construir um clima, de tal forma propício, que potencialize o aprofundamento da expressão daqueles argüidos bem como os redirecionamentos necessários à captação mais adequada do tema abordado.

A forma de registro foi por gravação, com a devida autorização dos pesquisados, eventualmente, por anotações da entrevistadora.

Além das questões de entrevista, busquei conhecer documentos, apontados pelas escolas, pertinentes ao fazer pedagógico inclusivo. Depois de estudá-los, pretendi descrevê-los e analisá-los, pois, como reforçam André e Lüdke:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (1986, p. 39).

Procurei que todos(as) os(as) envolvidos(as) conhecessem, antes da entrevista, os pontos potenciais da mesma, fornecendo-lhes o objetivo, as questões de pesquisa e o roteiro da entrevista.

A cada oportunidade do processo de investigação, tentei ancorar-me nas orientações citadas por André (1995 p. 35), que recomenda cuidados e rigores desde a estratégia de entrada, à fase exploratória e de análise da pesquisa, respeitando o entrevistado, sua cultura e valores e todo material em que

a pesquisa está interessada, ouvindo atentamente, estimulando o fluxo natural de informações.

2.2 As Questões de Pesquisa

Com a intenção de conhecer dados da realidade pesquisada, elaborei as seguintes questões básicas:

1. Qual a compreensão e intencionalidade, apresentadas pelas Escolas, acerca da inclusão?
2. Quais os limites para sua execução?
3. Quais as possibilidades para sua execução?
4. Quais as conseqüências para os alunos ou alunas com necessidades educacionais especiais?
5. Quais as aprendizagens dessa experiência para a construção da competência pedagógica para a inclusão, nessas e/ou para outras escolas?

As questões de pesquisa vêm acompanhadas por um roteiro de entrevista. Como observa Minayo, em relação ao referido roteiro:

Instrumento para orientar uma 'conversa com finalidade', que é a entrevista, ele deve ser o facilitador de abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação. Dele constam apenas alguns itens que se tornam indispensáveis para o delineamento do objeto, em relação à realidade empírica e devem responder às seguintes condições: (a) cada questão que se levanta, faça parte do delineamento do objeto e que todas se encaminhem para lhe dar forma e conteúdo; (b) permita ampliar e aprofundar a comunicação e não cerceá-la; (c) contribua para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores (1992, p. 98).

Esse roteiro encontra-se anexado a essa Dissertação.

2.3. Os Sujeitos da Pesquisa

Conforme descrito anteriormente, essa pesquisa tem por referência preliminar profissionais ligadas às instâncias representativas da educação pública no município de Pelotas - RS, mais exatamente a 5ª CRE - e a SME, a fim de indicarem as escolas-campo, fontes dessa pesquisa.

Ambas contam com profissionais para a consecução das políticas de inclusão, com formações específicas, que passo de forma breve a descrever.

A instância representativa do estado, 5ª CRE, conta com duas profissionais para a execução da política estadual para a inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais em sua rede de ensino. Essas profissionais têm formação em educação, uma delas ocupa a coordenação do Departamento Pedagógico e acompanha a outra profissional que possui formação específica em Educação Especial, com experiência em escolas regulares com alunos já incluídos, estando a seu encargo articular a política pública para a referida inclusão. Elas ocupam seus cargos desde o início do atual governo estadual, em janeiro de 1998.

A SME dispõe de duas profissionais que atuam diretamente na execução da política municipal de inclusão do citado universo de estudantes, em suas escolas regulares. Uma delas, que coordena o trabalho, é graduada em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial na área da Deficiência Mental, tem habilitação também em Orientação Educacional e experiência em escola especial e regular. A outra profissional é bacharel e licenciada em Ciências Domésticas, capacitação em Educação Infantil e Deficiência Mental e

especialização em Controle de Qualidade. Atua, além da SME, em educação especial com oficinas de produção artesanal, envolvendo estudantes com deficiência mental leve e moderada.

Ambas assumiram esse trabalho, junto à Secretaria, no início do ano de 2001, com a posse do atual governo municipal.

Através da indicação das profissionais acima caracterizadas, tanto da 5ª CRE quanto da SME, cheguei às escolas, campos dessa pesquisa.

Os critérios utilizados pela 5ª CRE, para indicar a escola regular, objeto desse estudo, foram os seguintes: possui sala de recursos, trabalha há um ano e meio com um projeto específico para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, por ser a escola estadual que atende o maior número desses estudantes nessa rede de ensino, situando-se numa região muito pobre da cidade.

As características principais da escola da rede estadual de ensino são: tem décadas de existência, atende da educação infantil até a 5ª série do ensino fundamental, oferece aulas nos turnos matutino e vespertino.

Quando da minha chegada na escola, doravante nominada como Escola Estadual, fui atendida prontamente pela diretora, que se mostrou disponível em vincular a experiência ali construída a essa pesquisa, bem como envolver-se como informante da mesma, acrescentando, conforme sua sugestão, a participação da professora que atua com as crianças com necessidades educacionais especiais, junto à sala de recursos. A entrevista ocorreu simultaneamente com ambas, cujas respostas foram expressas, por uma ou por outra entrevistada, espontaneamente.

A diretora é graduada em Pedagogia, teve experiência anterior como professora em outra escola regular, onde já buscava alternativas pedagógicas para estimular a aprendizagem em alunos multi-repetentes, considerados pelos seus professores anteriores, como cognitivamente incapazes. Está na direção dessa Escola há três anos. Suas respostas são identificadas no corpo da análise como P.E.E.1 (Professora da Escola 1).

A professora responsável pelo trabalho pedagógico junto à sala de recursos tem graduação em Geografia e em Pedagogia, possui também um curso de capacitação em Deficiência Mental e experiência anterior em escola especial. Suas respostas são identificadas, seguindo o código anterior, como P.E.E.2.

A escola regular da rede municipal, indicada pela SME, doravante nominada Escola Municipal, foi considerada por ter uma experiência rica, acumulada e debatida com a inclusão, objeto desse estudo.

Essa Escola Municipal tem por características principais, oferecer desde a educação infantil até o ensino médio, inclusive a habilitação em Magistério; é uma escola centenária, com milhares de estudantes, com turmas regulares nos três turnos. Possui dezenas de professores e corpo técnico constituído.

Em contato com sua direção, a mesma expressou apoio irrestrito a essa pesquisa e designou para ser sujeito dessa investigação a Coordenadora do Curso de Magistério, curso que há maior tempo trabalha com estudantes com necessidades educacionais especiais, onde esses se situam em maior número. Na avaliação da direção, essa profissional tem uma contribuição rica, porque participou da experiência acumulada pela instituição desde o ano de 2000, coordenando esse projeto, pioneiro na instituição. Essa profissional, além de Coordenadora do Curso de Magistério, é graduada em Matemática, com

especialização em Educação Matemática e Informática. Suas respostas são identificadas como P.E.M. (Professora da Escola Municipal).

Resumindo, a configuração dos sujeitos dessa pesquisa assim se constitui:

-5ª CRE → Duas informantes → Uma escola regular → Duas informantes.

-SME → Duas informantes → Uma escola regular → Uma informante.

Para relembrar, destaco que meu objetivo, ao caracterizar, brevemente, as unidades pesquisadas e os sujeitos de pesquisa, é o de contextualizar o universo pesquisado, descrevendo os ambientes e o perfil de formação dos profissionais que, têm criado em suas rotinas, práticas inclusivas.

Todos os relatos das entrevistadas, no capítulo cinco, estão em itálico, para distingüi-los das citações bibliográficas.

No próximo capítulo apresentarei elementos do referencial teórico que embasam essa pesquisa.

3. INCLUSÃO: UM PROCESSO MULTIFACETADO

A temática da inclusão, seja do estudante com necessidades educacionais especiais na escola regular, seja do doente mental internado em manicômio à sua família, seja qual for a população em foco, carrega consigo um universo de contradições. A discussão poderá girar sobre quais mecanismos geram os excluídos, dos processos para a sua inclusão, da qualidade dessa inclusão, dos interesses, resultados, enfim, como é característica dos temas sociais e humanos, o universo inclusão é rico em facetas. Frente ao objetivo a que me proponho, analisarei aquelas facetas, que me sugerem melhor balizamento para a compreensão do objeto dessa pesquisa, apresentando-os a seguir.

3.1. Normalidade e Diferença

Pretendo melhor sustentar meu estudo pela compreensão mais apurada acerca da diferença e da normalidade. Portanto, apresento elementos conceituais desses termos, que darão contornos para caracterizar a inclusão aqui analisada.

Sobre as implicações da diferença, esclarece, Skliar, que:

Algumas marcas que possibilitam a compreensão das diferenças seriam:

- * as diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de pluralidade;
- * as diferenças se constroem histórica, social e politicamente;
- * não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis;
- * as diferenças são sempre diferenças;

* não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade;

* as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas - e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou lingüísticas;

* as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras;

a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade (1999, p. 22).

Esses elementos sugerem que as diferenças, para serem percebidas, identificadas, escalonadas, exigem mecanismos ideológicos, atravessados de lugares de poder: As diferenças são resultado de produção processual simbólica e discursiva.

No exercício do enfrentamento da diferença, facilmente, aproximam-se idéias pré-concebidas, designatórias do outro. Nas palavras de Itani:

a prática da diferença e a realização do preconceito estão presentes em nossas salas de aula. Há também a transmissão, pela prática escolar, ao longo do processo educativo, da própria noção e da prática do preconceito. A questão que se nos coloca é que mesmo quando não queremos ou mesmo quando somos contra o preconceito nós o praticamos e o transmitimos. Essa transmissão pode não estar necessariamente evidente no ensinamento realizado pelo discurso. É fato que, como professores, podemos transmitir a noção da diferença sobretudo pela linguagem. Pela palavra transmitimos noções mesmo que em nosso discurso queiramos expressar um outro conteúdo. A noção da diferença pode ser apreendida pelo aluno também pelo gesto, que é transmitido, porque faz parte do conjunto de noções gerais que estão em nosso ideário. Se não podemos negar, então, que transmitimos a diferença em sala de aula, é preciso compreender como se realiza esse processo de produção da diferença, e sobretudo como se manifesta a própria atitude da

distinção para refletirmos sobre a questão e revermos nosso agir (1998, p. 127).

Tal postura implica em percebermos que a alteridade, manifesta pelo outro, seja ela qual for, produz identidades, que geram realidade, território, resistência e não dependem da minha autorização para existirem, é minha conduta, na relação que estabeleço com ela, que precisa desprover-se do poder da subjugação, da prescrição negativa e designatória do fracasso ou da impossibilidade do outro, do diferente.

A diferença tem a normalização como a lhe sugar. A normalização sufoca, comprime, busca trazer para si. Como adverte Sacristán (2002, p. 29), a normalidade suporta alguma elasticidade, afirmando que é a extensão da norma que permitirá absorver mais ou menos variabilidade como *normal*, embora a existência de categorias implique que alguns fiquem fora e outros dentro delas.

Buscando estabelecer outras relações, em seu texto *Diferença e preconceito*: a efetividade da norma, França apresenta uma percepção reveladora acerca da normalização, embasada especialmente em Foucault. A autora associa a compreensão da norma, à diferença e ao preconceito, afirmando:

O próprio conceito de diferença está articulado na norma como desvio, e o preconceito é a efetuação, ou melhor, a efetividade dessa. O preconceito é um operador de apreciações idiossincráticas que é disparado para oferecer resistência aos efeitos transformadores das heterogeneidades, mantendo assim a estabilidade da norma. O preconceito só é possível nos processos de normalização, ou seja, na classificação, medição. No **continuum** da norma, o preconceito é o grupo voltando a si mesmo, remetendo-se à semelhança, por isso, à **falta de semelhança** da diferença. O preconceito (re)afirma a medida comum, **uma opinião formada**, referindo uma norma à outra e operando por apropriações imprevisíveis. É nesse lugar que se articula uma diferença/desigualdade a um juízo, pois a norma é um código comum que vale para toda a sociedade, um princípio de agremiação e associação

que estabelece equivalência entre coisas desiguais (1998, p. 209).

A diferença, a alteridade daqueles estudantes com necessidades educacionais especiais, parece ser tratada como alvo quase natural da normalização, nas estruturas escolares regulares. Nesse contexto educativo, formador, há uma trajetória esperada, percurso quase obrigatório aos seus atores, sejam estudantes ou docentes. Pouco essa estrutura, reguladora de condutas, tem-se perguntado acerca daqueles que não cumprem a prescrição.

Silva, afirma:

Dividir o mundo social entre **nós** e **eles** significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. **Normalização significa eleger** - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é **natural**, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como **uma** identidade, mas simplesmente como **a** identidade (2000, p. 82).

A escola regular, sustentada e perpetuada pela normalização, pretende, em seus preceitos e discurso, abrigar a universalização, o que, supõe-se, deveria implicar em preparar-se para o convívio produtivo com as diferenças. A qualidade da resposta educativa a ser dada diante dessa universalização implica em lidar com diferenças e um complexo relacional que exige posição ética com o outro a partir da noção de pertencimento de cada um. Mas, ao contrário

disso, e como já foi dito, as diferenças têm sido tratadas a partir do princípio quase absoluto da normalização, tal como caracterizado por Silva:

Na medida em que é uma operação de diferenciação, de produção de diferença, o anormal é inteiramente constitutivo do normal. Assim como a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição do anormal. Aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do **dentro** (2000, p. 84).

Destaco um resultado perverso que envolve essa relação da inclusão/exclusão, do um/outro, do dentro/fora. Esses pares que convivem em processo dialético, constituindo-se e sustentando-se em alguma medida, usualmente resultam em desigualdade social, portanto, amparando-me pelo texto de Sacristán, as diferenças, vividas desde o enfoque escolar podem representar que:

... a diferença (nem sempre neutra), transforma-se, na realidade, em *desigualdade*, na medida em que as singularidades dos sujeitos ou grupos permitam que alcancem determinados objetivos nas escolas e fora delas de maneira desigual. A diferença não é só uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos é a manifestação de *poder* ou de chegar a ser, de *ter* possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais (2002, p. 14).

A questão da inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais, na escola regular, no mercado de trabalho, nos processos de socialização e cidadania mais cotidianos, deverá submeter-se à indagação acerca de seus efeitos, o grande desafio será o de constantemente promover processos inclusivos para a equidade e não para a desigualdade.

Essas análises dão conta de que para se delinear uma compreensão acerca da inclusão, é preciso perceber as nuances que lhe dão perfil, sustentação e conseqüente operacionalidade, o que passo a destacar no ítem subseqüente.

3.2. A Inclusão e seus Contornos

Há larga compreensão do que seja, genericamente, inclusão. Ela é sempre relacional. O senso comum e até o bom senso nos remetem à idéia de que inclusão é trazer alguém para dentro de algo, lembra um sujeito e uma geografia, um espaço, um ambiente. Subjetivamente, esses mesmos sentidos nos instigam a uma idéia conseqüente: de alguém ou algo que esteve fora, historicamente ou por algum tempo, por opção ou imposição. Quase suspeitamos do seu imenso e natural desejo de agregar-se, de pertencer a um sonhado universo.

Essas possibilidades também sugerem espaços de poder, de relações de poder. É possível decidir sobre quem entra, quem participa, em que momento, segundo quais critérios, para que fim. Ainda assim, esse poder não é capaz de resultados presumíveis. Os de fora podem não querer pertencer, dizer não à concessão, ou à luta por essa conquista, podem até resistir a ela, ou uma vez incluídos, ainda assim resistir ou resignar-se às condições e realidades de seu rito de passagem ou vivência deles decorrentes.

Pode-se perceber a inclusão (do citado grupo ao citado lugar) como um direito, tanto do ponto de vista ético quanto humano, inquestionável até. É a tentativa da universalização da escola regular, outra utopia que embala a luta de grupos comprometidos com equidade social. Portanto há uma distância desse direito à realidade escolar. As escolas, demonstraram ser, em boa parte, excludentes dessa população, desde sua história, sua arquitetura, sua formação docente, suas propostas curriculares, suas metodologias, suas vagas, entre outros aspectos. Essa exclusão encontra-se exposta ao seu próprio entorno, matizado por uma dialética explícita.

Sawaia relaciona dialeticamente inclusão/exclusão e define que:

A exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (1999, p. 9).

As instituições de ensino estão assim, mergulhadas em um processo social que zela pela perpetuação da normalização do sistema, como promotoras da lógica da exclusão segregadora ou da inclusão para a desigualdade, igualmente segregadora. Porém esse apreço e zelo não são suficientes para responder aos seus inerentes conflitos. Para aqueles estudantes com necessidades educacionais especiais, há uma previsão legal de incluí-los nas redes regulares de ensino. Certo é que as prescrições legais, também estão sujeitas aos conflitos da realidade.

Essa inclusão é a novidade legal. Quase não entendemos como nós, educadores, estamos tão atrasados, por que ainda não incluímos essa população que tão facilmente desperta em nós sentimentos de solidariedade, cooperação, desprendimento? Provavelmente estejamos impelidos a admitir que estamos atrasados no compromisso legal, coletivo e democrático de participação efetiva desses também na escola regular, porque há em nós outras sensações, a do medo do desconhecido, das doenças, da nossa fragilidade de formação e desempenho, inabilidade no convívio com as diferenças, constrangimento mediante a possibilidade do nosso fracasso frente aos nossos alunos diferentes e tão exigentes.

Conceituar essa inclusão - a que queremos -, implica em buscar reflexões fundamentais: como vamos, efetivamente, disponibilizarmo-nos internamente para a inclusão? Quais nossas motivações para isso? Como

compreenderemos e lidaremos com os poderes instituídos - e que se instituem nessa relação entre o in/completo uso dos sentidos, da in/sanidade, da a/normalidade? Que mecanismos pedagógicos e humanos podemos disponibilizar ou construir para viabilizar nossas motivações, sensibilizadas pelas demandas dos estudantes com necessidades educacionais especiais?

Nesse complexo relacional os alunos e alunas com necessidades especiais compõem aquele grupo que demanda reflexões, posturas, metodologias, habilidades, para experiência de seus direitos na escola normalizada, para além das desigualdades.

Veiga et al. não deixam dúvidas quanto aos caminhos necessários às escolas regulares, que se pretendam inclusivas dessa população:

A escola inclusiva, que preconiza o ajustamento a todas crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras. O seu princípio fundamental é que todos alunos, sempre que possível, devem aprender juntos. Então as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas das crianças, adaptando-se aos seus vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a ser garantido um bom nível de educação para todos (2000, p. 24).

Como já enfocado, quando se supõe o conceito de inclusão obviamente percebe-se que há em seu contraponto um estado de exclusão. Incluir é mais do que inserir, exige ações de natureza complementares com caráter político, filosófico, administrativo e pedagógico. Essa exclusão configura-se em diferentes dimensões, pois só há sentido na inclusão porque há seu contraponto, a exclusão.

A questão da inclusão, vista desde a ótica das crianças e adolescentes com necessidades especiais, precisa ser tocada em pontos essenciais. Incluí-los exclusivamente para o convívio, como função básica da Escola, é desconsiderá-la em seu papel social e pedagógico e desrespeitar

eticamente tais usuários. Incluir, nessa ótica, pode significar expor tais alunos a equívocos grotescos que podem ir desde a discriminação negativa ou positiva até a inabilidade para o cotidiano da relação pedagógica.

Incluir, para além da convivência, implica em acrescentar ao trabalho docente outras exigências, a possibilidade interna para aprender, para conhecer outros campos de identificação dos seus alunos, um universo de perfis que pode ter uma variação imprevisível; a disponibilidade para lidar com as diferenças com franqueza e transparência, desprovida de atitudes de segregação ou marginalização. Implica em lidar com outro código das relações escolares, identificar os campos de poderes e potenciais ali existentes. E ainda assim não será suficiente, será inevitável a necessidade da construção e desconstrução de metodologias que, por certo, fogem ao trivial, ao que a maioria dos atores da escola já aprendeu a suportar.

Para o estabelecimento de uma relação contrária, potencializadora frente aos estudantes excluídos - com necessidades educacionais especiais ou problema - há que se tirar do anonimato, do lugar menor, a discussão e conseqüentemente a construção de um currículo inclusivo, capaz de lidar com as diferenças como espaços promissores das aprendizagens, que inclua a identidade dos segregados por aspectos étnicos, raciais, de gênero, identidade sexual ou cultural, ou ainda de saúde - seja emocional ou física.

Essa questão é abordada por Barth:

A proposta é da **universalização da educação**: uma **escola para todos**, na qual todos encontrem condições para a aprendizagem, isto é, onde possam: desenvolver sua capacidade de aprender a aprender; apropriar-se do conhecimento historicamente acumulado; construir novos conhecimentos; desenvolver suas habilidades; aprender a viver juntos, solidariamente, compreendendo e valorizando a diferença, entendidas como **excelentes oportunidades para a aprendizagem** (1990, prefácio).

Nesse contexto, pensar acerca do papel do professor crítico, implica em vê-lo como agente que institui a realidade e que pode, a partir das interações que estabelece com sua escola, alunos e meio, construir coletivamente algumas trilhas para o máximo desenvolvimento e emancipação dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Implica em vê-lo buscando fortalecer, em si e nos alunos, a habilidade de especializar-se para interagir com as perversas e diversas formas de exclusão para, quem sabe, substituí-las por uma ação educativa que valorize a diferença como espaço para aprendizagem.

Vejo, assim, que inclusão significa deslocar, ampliar o olhar, desenvolver a capacidade de pensar a escola a partir da alteridade das necessidades educacionais especiais, questionar os preceitos da normalidade e preconceitos daí instituídos e derivados; implica no exercício de superar a integração que se satisfaz com a convivência, para forçar os limites conceituais, éticos e metodológicos da própria estrutura da instituição escolar e sua relação com seu meio.

Sasaki descreve alguns elementos fundamentais para esse processo, apontando:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais (1999, p. 42).

Para que as escolas regulares possam ir além da integração, percebendo a inclusão como uma trilha viável e salutar, há o reforço de outra autora no estudo dessa questão, Mantoan, que afirma:

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de integração. A noção de inclusão

institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (1997, p. 145).

A inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais na corrente educativa geral - regular -, o mais precocemente possível, implica em: nos apoiarmos nas possibilidades de aprendizagens que a diferença oferece, percebermos criticamente que as diferenças estão postas, prontas para serem reinterpretadas, aproveitadas; que as diferenças são construções humanas, geradoras e resultantes de códigos de relevância e de poder que precisam ser decodificados e transformados, embasados em uma atitude de interação a serviço da alteridade dos diferentes, geradora de pedagogias conseqüentes. É preciso perceber que a inclusão necessita da superação da pretensão da normalização. Normalizar é adequar a diferença ao código do um, é sufocar a diferença como expressão da pluralidade, como possibilidade de interação, como espaço de aprendizagem, que reinventa as próprias relações, organização e resultados da escola.

Inclusão é principalmente a ressignificação dos conceitos de aprender, aprender a conviver, aprender a viver, aprender a apoiar, aprender a estimular, aprender a construir redes de trabalho, aprender outras formas de expressão e relação do outro com o mundo do um (normalizado), seus códigos de resistência, sobrevivência ... aprender a amenizar o espanto que os limites do outro nos causa, aprender com eles, valorizar a ato de existir e, principalmente,

alargar as possibilidades do aprendizado mútuo, e o que, de fato, é preciso aprender, e quais serão as lições que essencialmente aproveitaremos e guardaremos.

O exercício da inclusão perpassa a instituição escolar em sua arquitetura, organização, currículo, atores e tantos outros aspectos; exige um projeto pedagógico específico, ético e ontológico e um perfil de professores que percebam-na como expressão de um direito de cidadania.

É bastante oportuno citar o pensamento de Salengue, que anuncia a importância dessa inclusão/exclusão ser percebida nas suas multifacetadas, relacionando-as frente as ressignificações da estrutura escolar:

A exclusão dos considerados portadores de necessidades educacionais especiais do sistema formal de ensino, que antes era atribuída ao seu fracasso individual, representa, hoje, a partir dos textos educacionais reeditados, a dificuldade e o fracasso dos sistemas escolares em lidar com os seus problemas. O que antes representava o sucesso de uma escola que educava os que podiam ser educados, hoje representa a sua rigidez em adequar-se aos novos padrões ou à falta deles. A escola que, por tanto tempo, atribuiu ao seu aluno o grande ônus do fracasso de sua inteligência, das suas particularidades sociais, características emocionais ou familiares, hoje se vê perplexa diante de suas metodologias e valores. Os problemas mudaram de endereço e, hoje, batem com a mesma intensidade às portas da escola. Ela deve agora, olhar-se a partir dos parâmetros de avaliação que, por tanto tempo, foram suas garantias de ordem e progresso/sucesso, sua garantia de poder e saber (2002, p. 58).

Esse momento histórico, trazido pela inclusão, tem consigo um potencial propulsor de espaços de inovação e superação de velhas formas de sufocamento das outras diferenças no contexto escola regular. A experiência pedagógica frente às necessidades apresentadas por essas novas - ou tão

antigas - presenças em nossas escolas, poderá nos sinalizar novas descobertas na arte de ensinar e aprender.

3.3 Política Nacional de Inclusão Escolar

Em nossa sociedade, a atenção inclusiva, dada à alteridade dos estudantes com necessidades educacionais especiais, é assunto novo. Até a década de 1960, as deficiências eram tratadas, basicamente, na perspectiva da exclusão e medicalização. Abrigos e hospitais, comumente sob responsabilidade de religiosos, ou a própria família, eram encarregados de zelar por esse inútil social. Não havia preocupação com espaços educativos coletivos.

Da segregação, a sociedade busca caminhos integradores da pessoa com deficiências, via instituições de cuidado. Martino (1999, p. 39) esclarece que no período de 1920 a 1970, por impossibilidade de acesso às escolas comuns por parte de crianças e jovens portadores de deficiência, suas famílias uniram-se para criar escolas especiais. As Associações de Pais e Amigos do Excepcional - APAEs - são exemplos desse esforço, normatizado no Brasil em 1961.

Tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - nº 4.024, de 1961, quanto na nº 5692, de 1971, o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais não é estabelecido como compromisso do ensino público. Essa última lei preocupa-se em caracterizar a clientela da educação especial (Art. 9º) e acena para serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela da educação especial. Note-se que há a previsão de integração dessa escola regular, porém de forma

especial, ou seja, à parte das turmas normalizadas. Isto deveria ser regulamentado pelos Conselhos de Educação.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, em seu Art. 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esse posicionamento sugere que as necessidades educacionais especiais não serão mais objeto apenas da educação especial, mas da própria educação. Esse destaque é apresentado por Baptista, quando afirma:

O processo de integração escolar e social do aluno com deficiência ou em situação de dificuldade configura-se como um fenômeno que, em nível internacional, tem norteado as questões relativas à educação especial. Portanto, esse processo exige que a análise relativa às questões de atendimento ao educando passem a ser discutidas no âmbito da educação e não apenas naquele da educação especial (2000, p. 78).

No cenário mundial a Declaração de Salamanca (anexo 1), fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na Espanha, no dia 10 de junho de 1994, promovida pela UNESCO, composta por mais de trezentos representantes de noventa e dois governos de vinte e cinco organizações internacionais, aponta princípios, políticas e práticas relativos às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, explicitamente na perspectiva inclusiva, na escola regular. Já em nosso país, em 1994 são esboçadas a Política Nacional de Educação Especial do MEC e o Plano Decenal de Educação para Todos, que inspiram ainda mais a escola inclusiva.

A LDB 9.394, de 1996, reserva um capítulo próprio, o de nº V, para a educação especial. Isso afirma posicionamento de claro compromisso formal com essa demanda, que é estimada em 10% da população, dos quais apenas 1% tem acesso a um atendimento educacional. Ali é assumida a educação especial mais ligada à educação escolar e ao ensino público, desde a educação infantil.

Ferreira (1) faz uma análise desse capítulo e seus artigos 58, 59 e 60 e afirma que:

O alinhamento das propostas brasileiras com a tendência da chamada escola inclusiva e das necessidades especiais favorecem mais a linha da educação + escola comum do que dá existência social + instituição especializada, para ampla maioria dos alunos potenciais. Um dos desafios para os sistemas estaduais e municipais de ensino parece estar na necessidade - muitas vezes não explicitada - de assumir uma parte significativa dos alunos hoje dependente das instituições e também aqueles que não têm acesso a qualquer serviço educacional. Tal necessidade se coloca para esses sistemas num momento que muitos deles tem reavaliado e mesmo desativado os ensinamentos de serviços especiais, até para reduzir processos de estigmatização e segregação (1998, p. 12-13).

Essa percepção, de que o acesso do estudante com necessidades educacionais especiais à escola regular seja tratado na ótica do barateamento dos custos, pela extinção das instituições especializadas, mereceria uma análise cuidadosa. No entanto, isso não será realizado aqui pela minha limitação de tempo para desenvolver um responsável e sustentado estudo.

Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, à instituição da nova LDB, em 1996, tem-se, somente em 11 de setembro de 2001, o texto da Resolução do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica, nº 2, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, fundamentada no Parecer nº 17, de 2001, emitido pelos mesmos Conselho e Câmara.

Essa Resolução, em seu Art. 7º, destaca a educação especial na perspectiva de uma necessidade educacional especial (caracterizada no Art. 5º), que deve ser atendida em classes comuns do ensino regular em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. De tal forma, sua organização e ação

pedagógica podem ser inovadoras, já que é permitida a certificação de estudantes com deficiências mentais graves ou múltiplas (Art. 16º), bem como a temporalidade flexível do ano letivo (Art. 8º § VII).

Essas referências comprometem as escolas a enfrentar a inclusão de forma ética, pois devem resultar em um esforço para promover a aprendizagem e não o descompromisso com esse estudante.

Merece também destaque o Art. 2º dessa resolução que anuncia claramente que:

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Esse artigo dá um caráter urgente à instituição de condições, por parte do governo, para a execução da política que apresenta, bem como a mobilização das escolas, seus diretores, técnicos e docentes, no sentido de buscarem respostas conseqüentes às demandas da inclusão, não somente pela responsabilidade legal instituída irreversivelmente mas, principalmente, pelos anúncios dos direitos de cidadania que a inclusão social está a indicar, em todas as perspectivas. O Fórum Social Mundial, ocorrido em Porto Alegre, entre 31 de janeiro e 05 de fevereiro do corrente ano, teve esse tema como uma de suas das pautas centrais.

A citada Resolução indica, ainda, vários elementos acerca dos pressupostos, procedimentos e recomendações que envolvem essa inclusão. Seu estudo detalhado deve merecer espaço em cada escola e sua discussão é fundamental no sentido da compreensão de seus limites e possibilidades de execução, o que necessariamente demandará análise do papel docente, da equipe técnica, das condições estruturais de cada escola, da política de cada

município e rede de ensino; desde o lugar da inclusão agregam-se a ele um universo de questões, a partir dos olhos dos próprios atores nela envolvidos.

As políticas publicadas para a processualidade dos efeitos da exclusão do estudante com necessidade educacional especial da escola regular em sujeitos incluídos em suas rotinas de ensino, precisam de uma leitura que abarque a idéia de que a sociedade, desde sua ordem econômica, exclui e inclui, numa constante dialética, com uma majoritária preocupação na manutenção da sua própria ordem desigual. É necessária a leitura ética e crítica acerca das desigualdades, pois afinal, estamos todos inseridos de algum modo, porém, muitas vezes, perversamente.

Uma destas formas de exclusão dá-se sob a forma dos currículos escolares, que contém, majoritariamente, um universo segregador das diferenças.

3.4. O Currículo Escolar e a Inclusão

Se as leis estão a indicar os direitos dos estudantes com necessidades educacionais especiais de terem acesso e desenvolvimento na escola regular, cabe pensar acerca dos efeitos que essa estrutura formadora normalizante pode gerar sobre os diferentes.

A escola regular muito foi discutida desde o ponto de vista do seu acesso, permanência e sucesso, a partir das diferentes classes sociais. Seu papel é também criticado por estar majoritariamente a serviço da cultura dominante, gerando um ethos cultural segregador. Acesso, permanência e sucesso, são também discutidos mais detalhadamente a partir de outras perspectivas, como as da etnia, do gênero, da sexualidade e da cultura. A questão das necessidades

especiais terem ressonância nesse espaço educacional coletivo e regular, a escola, é assunto recente.

A que escola esses estudantes estão chegando? Ou, em grande parte, já chegaram e não os reconhecemos ou identificamos?

Referindo-se ao gradativo processo de democratização do acesso à escola, Ferreira (2) afirma:

Assim, a diversidade que, de fato, compunha e compõe o universo dos estudantes que começam a ter direito à escola, tem que acomodar-se àqueles valores e formas de interpretar o mundo que fazem parte do universo dos grupos que criaram a escola, aquilo que chamamos de cultura majoritária e que representa apenas um dos padrões culturais vigentes na sociedade (1998, p. 6).

Cabe retomar a preocupação acerca da normalização como espaço ditatorial do **um** sobre o **outro** e da hierarquização, que determina o local de subjugação do **diferente**. A **normalização** exige o melhor lugar, para, a partir dele, definir e classificar as diferenças e seus espaços.

Assim, as escolas regulares ocupam farto espaço na produção da tecnologia da normalidade. Desse ponto de vista, as necessidades educacionais especiais tendem, pela lógica, a serem chamadas a seguir a mesma linha disciplinada pela instituição, que habilmente nos instituiu, com maior ou menor resistência. Martucelli, chama a atenção para essa atitude:

A oposição nada mais é do que um contraste socialmente estabelecido e a maior parte das interdependências são hierárquicas: no seio de cada dupla binária, um tem a primazia e o outro é negado. A luta social é justamente definida pela capacidade de desfazer essa equação (1996, p. 29).

Para uma instituição escolar regular pensar-se na perspectiva inclusiva dos estudantes com necessidades educacionais especiais, precisa

ressignificar-se não só nas oportunidades de acesso, mas em sua filosofia, em seu papel social, em sua ação pedagógica e política frente a si própria e às relações que estabelece. Precisa ser capaz de superar a aspiração pela normalidade e a normatização como cabíveis a todos, precisa recriar-se na relação com a diferença, precisa de um currículo e um ethos para a diferença.

Santomé salienta que as propostas curriculares têm a arrasadora presença das culturas hegemônicas, abafando as demais. No contexto da Espanha, descreve quais grupos são discriminados, mas certamente poderíamos elencar grupos semelhantes em nossa realidade, como é explicitado na seguinte citação:

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Entre essas culturas ausentes podemos destacar as seguintes:

- As culturas das nações do estado espanhol.
- As culturas infantis, juvenis e da terceira idade.
- As etnias minoritárias ou sem poder.
- O mundo feminino.
- As sexualidades lésbica e homossexual.
- A classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres.
- O mundo rural e litorâneo.
- As pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas.
- As vozes do Terceiro Mundo (1995, p. 161).

Essa inabilidade, presunção de negação para com as diferentes alteridades, faz da escola espaço de convencimento de um determinado estilo a ser seguido. Sacristán adverte para essa presumível situação:

A cultura homogênea do currículo escolar, organizada no aparato escolar segundo as condições assinaladas, torna pouco verossímil o objetivo de admitir interesses, estilos, ritmos de aprendizagem e formas de trabalhar diferentes, dentro de um mesmo grupo de alunos. Uma vez que o sistema e os usos que nele se acolhem funcionam dessa forma, romper essa dinâmica não é fácil. O caso da integração de crianças com deficiência é bem sintomático dos esforços que se devem dedicar

para assimilar uma determinada diferença, com a vantagem de que é uma diferença admissível para a maior parte dos pais e professores (1995, p. 105).

Discutir a diferença no contexto da formação escolar é pressuposto para a superação do silenciamento das culturas negadas nos currículos de hegemonia burguesa. O presumível fracasso dos especiais (também dos negros e pobres) na escola regular, como estado natural de sua condição resignada ou desvantajosa frente à normalização física, mental, social ou organizacional, precisa de uma ressignificação da própria escola e da sua pedagogia. Há, para tanto, alguns desafios inerentes.

3.5. Desafios que se Apresentam aos Docentes

Dentro das diversas perspectivas da ação do professor, parece existir expectativas de diferentes grupos: o grupo de alunos, o grupo das famílias, o grupo da administração escolar em seus âmbitos pedagógicos e de organização, e, ainda, destacaria o grupo social mais amplo.

Dentro de cada um desses grupos há uma diversidade infindável de expectativas e avaliações acerca dessa ação, sujeita a julgamento de seus interlocutores diretos e indiretos: boa parte dessas expectativas prendem-se às vivências e características que, no caso dos alunos, variam desde o nível sócio-econômico, à faixa etária, perfil da turma a que se agregam, etc. No caso das famílias, tais expectativas provavelmente girem em torno da consistente aprendizagem, formação de hábitos e princípios, etc.

Aquino aponta algumas polivalências, acrescidas ao trabalho docente:

Com as mudanças vertiginosas no interior de sua instituição-irmã, a família, a escola tem-se confrontado com funções múltiplas e difusas. E os professores, em sua lida diária, acabam associando seus esforços a funções que ultrapassam em muito aquelas preconizadas historicamente. Nas expectativas de todos os envolvidos no trabalho escolar parece pairar uma espécie de polivalência atribuída ao docente: ele deveria ser um pouco pai, psicólogo, sociólogo, político, aconselhador, pessoa, etc. (1998, p. 146).

Assim, de cada grupo, pode-se elencar possíveis expectativas quanto à ação do docente. Essas podem assumir tal variedade que, ele próprio, não as possa presumir, muito menos atingi-las em suas diversidades.

Penso ser oportuno acrescentar, às expectativas da ação docente, um ponto essencial, ou seja, aquelas que o próprio docente tem em relação a próprio. Essas têm o caráter sigiloso das falas interiores, mas são profundamente presentes e definidoras do contorno que essa ação revelará e dos resultados que produzirá frente a si mesmo e aos grupos já lembrados anteriormente.

Pelo saber que minha experiência e aprendizagens me permitem, aponto mais um elemento fundamental acerca da ação docente, também gerador de expectativas para todos os grupos elencados; trata-se das demandas da atualidade.

A contemporaneidade permite inferir que, à ação docente, está posta a exigência de desempenho com competência tecnológica, maturidade emocional, formação para profissões ainda desconhecidas e, além de muitas outras, para uma profunda reconceituação do aprender, dos segredos da arte da aprendizagem e do convívio com as diferenças. Desde esses pontos de vista, parece que a docência é uma profissão de exposição constante às expectativas coletivas, essas todas atravessadas pelos sonhos e medos, frustrações e realizações de cada docente, a partir de si mesmo. Dentre as exigências da

atualidade encontra-se também a inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais, bem lá no seio de sua sala de aula.

Essa sala, até bem pouco tempo atrás parecia ser um universo mais ou menos conhecido do professor, seus alunos, aparentemente normalizados permitiam ao professor a sensação de aprender com a experiência, com a pedagogia e sua própria disciplina, e, com isto, transitar de forma mais ou menos segura nesse espaço. Isto poderia ser mais presumível, em especial, a partir da fase de estabilização. Como destaca Huberman:

a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de competência pedagógica crescente... um sentimento de confiança e de conforto, associado a uma maior descentração: as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objetivos didáticos. Situando melhor os objetivos a médio prazo e sentindo mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas, o professor logra consolidar e aperfeiçoar o seu repertório de base no seio da turma (1995, p. 40).

Porém, mesmo em fases mais seguras e confiantes, nossos olhos de professores não parecem ter enxergado suficientemente alguns mistérios dos nossos estudantes e, por vezes, não percebemos as muitas necessidades educacionais especiais que, esses que já chegaram até a escola sem o anúncio da sua própria condição, apresentam. Quais as razões de não se sentarem, não se concentrarem, não se motivarem, não se organizarem, não aprenderem, não se desenvolverem de acordo com o padrão a que nos acostumamos?

Aquino arrola parte desse perfil de dificuldades, constrangedoras à escola e afirma:

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 têm condições de frequentar determinada série ou mesma determinada escola, que lhes faltam os requisitos mínimos para o trabalho escolar, que suas carências (ora cognitivas, ora morais,

ora sociais) 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 (1998, p. 142).

A pedagogia é comprometida com respostas para tais questões. Se essas questões são alvo da responsabilidade pedagógica, tanto mais a atualidade, sustentada legalmente, está a exigir do professor caminhos competentes para a inclusão do estudante diferente, seja portador de deficiência ou alta habilidade, enfim o diferente especial. Conforme Andrade, Baptista e Müller (2000, p. 1), o desafio da inclusão situa-se predominantemente no plano da competência pedagógica, para o qual os certificados de cursos têm valor extremamente relativo.

Parece-me que esses são caminhos temerários se compreendidos no âmbito puro da pedagogia e da instituição escolar. O docente precisa compreender essa pedagogia e essa escola no âmbito das relações sociais, econômicas e culturais da sociedade em que se inserem, e questionar-se em sua função dialética - de reprodução e transformação social -, qualificando-se para superar, entre outras fragilidades, o que destaca, radicalmente, Grignon:

Nada na formação inicial dos professores ensina-lhes a decifrar um comportamento infantil de forma adequada em função do que hoje se sabe sobre a cultura da rua, os valores dos grupos de colegas. E nada na prática de seu ofício ajuda-os posteriormente a perceber que um comportamento em aparência aberrante, visto assim por um erro de deciframento por parte da cultura escolar, pode encerrar boa vontade, engenho, virtuosidade interpretativa e expressiva (1992, p. 5).

Aplicando a análise de Grignon para os alunos com necessidades educacionais especiais, cabe indagar: como percebemos um aluno hiperativo, qual nossa suficiência para identificá-lo e decifrá-lo? (muitos já estão nas salas de aula regulares massacrados pela exigência da concentração e da quietude do

corpo). Como saber, pedagogicamente, a abrangência e a metodologia da ação docente? À nossa sala de aula chega um aluno síndrômico e/ou com deficiência mental e/ou surdez profunda? Por onde começar o trabalho docente para que a cultura escolar decifre as engenhosidades e virtuosidades desses estudantes?

Certamente, pela aprendizagem. Quais as trilhas possíveis para essa aprendizagem?

Já apresentei largo universo de respostas a serem construídas ou ressignificadas pelo docente frente à sua ação. Assim, a inclusão encarrega-o de aprender, mais uma vez, em espaços além do seu domínio, implica em adentrar em outros campos de conhecimentos, por isso, essa aprendizagem precisará de disponibilidade interna para fluir. Além dessa disponibilidade é preciso discutir conceitos fundamentais como o da própria inclusão: Incluir quem? Para quê? Com que mecanismos? Para quais resultados? Como evitar o despreparo absoluto para lidar com as síndromes (do X frágil, Lenoux Gastoud, Down ...) e tantas outras deficiências físicas, dos sentidos ou mentais? Como identificá-las? O que fazer diante de seus portadores? Frente à inclusão, o que é próprio da escola, que cabe somente a ela?

Disponibilizar-se a aprender, buscar novos campos de conhecimentos, aprender a trabalhar com outras profissões, aprender a lidar com o universo das demais crianças, adolescentes e adultos, com às diversas reações que ele gera, localizar seu papel profissional nesse universo, conformar-se menos com os limites, mas saber identificá-los e desafiá-los, suportar a deficiência (que não é superável) mas alargar ao máximo as possibilidades de desenvolvimento do aluno ou aluna em todos os outros âmbitos não comprometidos, compreender e enfrentar os preconceitos que envolvem as identidades e as diferenças, sejam eles quais forem ... enfim, a inclusão descortina um tempo novo de demandas para o trabalho docente. Portanto, essas exigem uma ação bem escolar: aprender.

Aquino ressalta:

Rever conceitos, valores e crenças solidificados, ou seja, a maneira com que temos nos posicionado diante de nosso aluno, esse nosso outro complementar, tomando a relação professor-aluno como núcleo e foco do trabalho pedagógico, pode ser uma boa forma de redescobrir o prazer e o valor (social e humano) dessa profissão de certo modo extraordinária que é a docência (1998, p. 143).

Frente a esse universo, possivelmente, caberá ao docente e sua escola começarem suas próprias lições da letra a.

4. OS PROCESSOS INCLUSIVOS EM PELOTAS(RS): A VISÃO OFICIAL

Conforme discorri no texto preliminar que justifica esse estudo, das minhas primeiras inquietações até o presente momento, a preocupação central desse vai ao encontro curioso dos resultados que essa análise, que ora se inicia, possa revelar, para a satisfação do meu objetivo com essa pesquisa.

Relembro que o objetivo desse estudo é **buscar conhecer os diferentes olhares das escolas, sobre a inclusão, em seus limites e possibilidades, identificando como dizem atuar, dos objetivos aos resultados de seu trabalho pedagógico.**

Para a efetivação da análise dos dados coletados, sustento minhas incursões nos elementos teóricos, apresentados no capítulo anterior. Primeiramente, apresento os subsídios coletados junto às instâncias representativas da educação pública em Pelotas, respectivamente 5ª Coordenadoria Regional de Educação, já nominada de 5ª CRE e Secretaria Municipal de Educação, já nominada de SME, órgãos responsáveis pela indicação das escolas campo, fontes dessa pesquisa.

Apresento, sucintamente, os relatos dessas instituições, pois, a partir deles contextualizo as realidades históricas (cenários) dos processos de inclusão em que as escolas pesquisadas se inserem.

Através desses órgãos conheci alguns elementos do projeto ou política de inclusão para as escolas dessas redes educacionais, dados históricos para a instituição das mesmas, um mapeamento das escolas já envolvidas, tempo da experiência e uma avaliação dos limites e possibilidades para sua implantação.

4.1 A Construção do Processo Inclusivo no Âmbito da 5ª Região Escolar

No sentido de espelhar os traços principais do processo de inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares da 5ª Região Escolar, apresento abaixo um texto sumário, extraído do relato geral da entrevista aplicada junto a essa Coordenadoria e do documento oficial intitulado: A Educação Respeitando e Compreendendo as Diferenças: acesso e construção do conhecimento, editado pela Secretaria do Estado da Educação, Departamento Pedagógico, Divisão de Educação Especial, Rio Grande do Sul - Brasil (sem data), o qual embasa a política de inclusão instituída no estado, e, conseqüentemente, na 5ª Região Escolar.

4.1.1 A Política de Inclusão e Dados Históricos de sua Instituição

O processo de instauração da política de inclusão para as escolas regulares, no âmbito do estado, teve seu desencadeamento a partir das discussões da Constituinte Escolar no ano de 1999, culminando em agosto de 2000 com a Conferência Estadual, ocasião em que foram votados os princípios e diretrizes da educação básica do Rio Grande do Sul. A partir desses princípios e diretrizes as escolas se organizam para debater, avaliar e construir seus próprios projetos políticos pedagógicos e regimentos internos.

A perspectiva dessas discussões era a da mudança de paradigma hegemônico na educação especial, visando superar o modelo clínico-terapêutico, assistencialista e normalizante, em direção ao paradigma da diferença, da heterogeneidade e da cidadania.

Durante todo esse processo a temática da educação inclusiva para os estudantes com necessidades educacionais especiais esteve presente, devendo gerar nas escolas situações que desencadeassem ou qualificassem essa inclusão.

Desse processo também deriva o retro-citado documento oficial, para orientar a política inclusiva em todo o estado. Nesse documento, na página 5, há o claro compromisso da rede estadual de ensino em atender às diferentes características desses estudantes, sejam surdos, cegos e de baixa visão, pessoas com deficiência mental, pessoas com deficiências múltiplas, pessoas com transtornos psíquicos e pessoas com altas habilidades, em diferentes espaços: classes comuns do ensino regular, com ou sem apoio em salas de recursos, escolas especiais ou classes especiais. Nos municípios onde as escolas estaduais ainda não possuem atendimento especializado, os alunos que dele necessitam são atendidos através de convênio com escolas particulares.

Esse documento, na página 6, descreve uma posição acerca da concepção de diferença: Partindo da lógica da diferença num mundo de acontecimentos sempre singulares, a homogeneidade passa a ser considerada uma ilusão, pois as diferenças são constituintes do ser humano. O sujeito é concebido como construtor de conhecimentos, sendo assim, todos têm condições de aprendizagem ... sendo assim a Política Pública Estadual para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, deve ser permanentemente construída e reconstruída a partir de suas singularidades e necessidades.

Esse posicionamento, derivado do processo democrático de discussão da Constituinte Escolar e assumido oficialmente pela Secretaria de Estado da Educação, sugere um compromisso de ressignificação pedagógica, para e no interior das escolas regulares e das escolas de ou com educação especial. Desse ponto de vista, os setores responsáveis pela inclusão no estado do Rio Grande do Sul, problematizam a questão inclusão, ela está descoberta,

pronta para ser alvo dos olhares, atitudes e reflexões daqueles que, direta ou indiretamente, participam do universo escolar.

4.1.2 Informações Sobre as Escolas Envolvidas com a Inclusão

A 5ª Região Escolar é composta por 18 municípios, com 148 escolas. Desse total, 7 escolas têm classes especiais e 2 têm salas de recursos. Essas classes especiais são concebidas como passageiras, transitórias, para um atendimento diferenciado. Quanto às salas de recursos, o objetivo é ter pelo menos uma por município. Além da formalização das classes especiais e das salas de recursos, pelo relato das entrevistadas, há diversas escolas (cujo total não foi informado) que estão buscando trabalhar com a inclusão sem dispor dessas condições, em especial nas cidades do interior, impulsionadas, especialmente, pelas discussões derivadas da Constituinte Escolar. As condições objetivas para a inclusão, nas escolas estaduais indicam significativa pluralidade, a relação da qualidade dessas condições e o sucesso dos resultados não foi explicitado.

Fica evidente que, para o total das Escolas dessa rede de ensino, 148, as escolas que possuem recursos materiais específicos para o desenvolvimento de projetos inclusivos ainda é mínimo.

Conforme as informantes, a necessidade educacional mais recorrente nas escolas dessa Região é a deficiência mental.

4.1.3 Os Limites e Possibilidades do Processo Inclusivo

O principal limite apresentado pelas representantes da 5ª Coordenadoria Regional de Educação para a execução da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais em suas escolas, foi o fato dessa temática, ainda que própria do convívio humano, não ter sido presente e debatida no processo de formação docente, seja no nível profissionalizante, acadêmico ou em serviço. Essa ausência de formação e de debate gera uma angústia, um medo desse docente frente a esse desconhecido estudante. Ao deparar-se com a inclusão, o professor precisa, comumente, iniciar seu processo de formação frente a essa questão.

Por conseqüência, e também como algo intrínseco ao ser humano, o preconceito mostra-se como um grande impedimento à qualificação desse processo. A formação que recebemos foi para trabalharmos com a normalidade, daí nem todas as escolas ou professores dessa rede de ensino estarem disponíveis a assumir projetos inclusivos.

A falta de recursos financeiros para a implementação das mudanças estruturais necessárias nas escolas (arquitetônicas, equipamentos...), bem como a necessidade de complementação ou atualização da legislação a fim de possibilitar, entre outras questões, a ampliação do universo dos profissionais a serem contratados para atuarem junto à educação (intérpretes, profissionais da saúde...), são limites presentes frente à qualidade do processo inclusivo.

Considerando esses limites, também há possibilidades visíveis com esse processo. São exemplos disso a geração do debate com diferentes instâncias da sociedade, como a comunidade surda, professores das redes regular e especial, decorrendo em processos formais ou rotineiros de formação,

resultando na revisão e qualificação dos processos de inclusão experimentados, potencializando diferentes aprendizagens.

A implementação de concursos específicos, pela primeira vez na história do estado, bem como a criação das salas de recursos, a ampliação do ensino médio com turmas específicas para os surdos, mostra-se também como possibilidades de qualificação desse processo.

Esses elementos compõem um breve perfil acerca da realidade do processo inclusivo nas escolas estaduais regulares da 5ª Região Escolar, o que possibilitará uma percepção contextualizada dos dados de pesquisa a serem analisados posteriormente. Com os mesmos itens, procurei os contornos do perfil desse processo inclusivo junto a SME, os quais passo a descrever.

4.2. A Construção do Processo de Inclusão no Âmbito da SME

Utilizando-me do mesmo procedimento anterior, também junto à Secretaria Municipal de Educação, apliquei uma entrevista e, a partir dela e dos documentos que me foram disponibilizados por essa instância, para ilustrar ou enriquecer essa pesquisa, apresento um resumo dos elementos essenciais para a compreensão do processo de inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais junto a essa rede de ensino.

Destaco, mais uma vez, que os dados desse item são amparos para a compreensão e análise dos pontos que busquei pesquisar junto às escolas-campo, que serão analisados no capítulo posterior.

4.2.1. A Política de Inclusão e Dados Históricos de sua Instituição

Relatam as entrevistadas que, após as eleições municipais, no ano de 2000 - o atual governo assumiu seu mandato em 2001 -, começaram as discussões dos projetos municipais para a área da educação, do qual o tema educação especial fez parte, desde o princípio. Os debates iniciais consideraram a experiência anterior dessa Secretaria, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - L.D.B. nº 9.394/96 em seu Cap. V, as políticas já traçadas pela Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para as Pessoas Portadoras de Deficiências - FADERS.

Essas discussões envolveram o novo grupo de profissionais que compôs a Secretaria, com o apoio da 5ª Coordenadoria Regional de Educação, de alguns pais de estudantes em condições especiais já inseridos na rede regular de ensino e, ainda, de profissionais já envolvidos em educação especial. Isto possibilitou as primeiras iniciativas, desse governo, no sentido da promoção da inclusão.

Na seqüência desses primeiros debates, a Secretaria buscou implementar as seguintes ações, conforme relatado por sua representante no 2º Encontro Estadual Sobre o Poder Escolar: A Escola como possibilidade de ousadia, rompimento, coragem, reinvenção, no dia 24 de abril de 2002, com o tema: O Direito à Diferença e o Atendimento as Necessidades Especiais na Escola. Tais ações são as seguintes:

- “ -relações de convivência com as escolas especiais, pautadas no diálogo;
- implementação de espaços para encaminhamento e discussão de demandas das escolas da rede;
- articulação com o projeto de saúde escolar;
- oficialização da LIBRAS no município;
- criação do cargo de intérprete da LIBRAS e contratação dos/as mesmos/as;

- formação de professores/as das diferentes áreas de conhecimento: seminários, oficinas, cursos, encontros...
- trabalho em conjunto com a Secretaria de trabalho em conjunto com a Secretaria de Cidadania e Direitos Humanos (RG, CPF, título eleitoral);
- participação no Conselho Municipal das Pessoas Portadoras de Deficiências - PPDs
- discussão permanente com o setor de obras e planejamento da SME para garantir as adaptações necessárias às escolas (acessibilidade de PPDs);
- projeto para implantação de sala de recursos;
- implantação da sala de estudos surdos;
- articulação do grupo de formação e investigação dos profissionais em educação;
- articulação do fórum permanente das Políticas Educacionais de Surdos(as).

Têm destaque as seguintes articulações futuras: manter um espaço permanente de discussão com a comunidade, para construir e implementar as políticas necessárias de educação para todos com qualidade. Favorecendo o olhar sobre o saber e o fazer pedagógico, onde é necessário ver os meios para atender as diversidades, estreitando as relações entre o ensino regular e a educação e especial".

Essas informações estão arroladas em lâminas e documentam o texto apresentado pela SME no 2º Fórum Estadual Sobre Poder Escolar, em 2002, na cidade de Pelotas.

4.2.2 Informações Sobre as Escolas Envolvidas com a Inclusão

O município de Pelotas tem, sob a responsabilidade da SME, 104 escolas, incluindo aquelas de educação infantil, que também possuem a demanda das

necessidades educacionais especiais. Manifesta-se, na maioria das escolas, com maior incidência, a deficiência mental.

A SME, através das profissionais responsáveis pela execução da política de inclusão, vem trabalhando com os núcleos escolares, a fim de melhor estimular as escolas para o processo inclusivo, visto que, no momento, apenas algumas estão apoiando essa iniciativa e contam, inclusive, com projetos específicos para tal. O total dessas experiências de apoio ou sistematização de projetos não está diagnosticado.

A maioria das escolas que identifica alunos em condições especiais de aprendizagem, procura assessoria da Secretaria na expectativa da resposta pronta, unilateral e definitiva para sanar aquela questão.

4.2.3 Os Limites e as Possibilidades do Processo Inclusivo

Na entrevista com as profissionais responsáveis pela execução da política para a inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares da rede municipal de ensino, sintetizam os principais limites para a aplicação da mesma os dados seguintes.

Os professores possuem, em sua maioria, um equívoco, um nivelamento de interpretação da deficiência, o que ficou muito claro a partir de um levantamento solicitado pela Secretaria a todas as escolas. Nesse levantamento foram relacionadas turmas inteiras com deficiências para a aprendizagem; inclusive o uso de óculos foi apresentado como uma necessidade educacional especial. Afirmam que essa dificuldade de caracterização do universo em questão deve-se a uma segunda limitação bastante marcante; esses estudantes com

necessidades educacionais especiais, com destacadas diferenças, sempre estiveram dentro da escola regular, mas seus professores, a escola como um todo, ficou alheia a esse universo, a essa discussão, pois a escola/classe especial eram os espaços determinados por responder a essas necessidades.

Analisa que esses professores, ausentes desse debate por muitos anos, retomam o trabalho com os alunos diferentes, em suas classes regulares, com os mesmos dados que já possuíam; esse hiato não permitiu uma pedagogia para as diferenças. Hoje, esses professores, essas escolas, esperam da Secretaria uma resposta pré-determinada em como trabalhar com esses alunos; a desconstrução dessa idéia será um processo bem demorado e necessariamente implicará em participação, debate e formação.

Afirmam que as escolas especiais também precisam superar a visão clínica sobre a diferença, pois esses professores, como aqueles da rede regular, também não debateram sobre o seu fazer numa perspectiva pedagógica para a diferença, descobrindo qual seu papel frente a esses alunos. Percebo que, somente esse último item implicaria numa pesquisa, tamanha sua especificidade e relevância.

Outra limitação ainda presente é o fato dos órgãos públicos não contarem com uma estrutura física suficiente para atender adequadamente a todos.

Nesse universo se constroem possibilidades para a inclusão tais como a promoção de cursos de capacitação para os professores. Um exemplo desses é um curso de 300 horas, promovido pela Secretaria, com assessoria do Prof. Dr. Carlos Skliar, para a capacitação dos professores que já atuam com alunos surdos.

Apontam que outro ponto potencial é, a partir da política instituída pela 5ª Coordenadoria e pela Secretaria, a promoção de espaços para a interlocução e/ou a representação da Secretaria, através do trabalho, junto ao Conselho Municipal de Educação, Associações de Portadores de Deficiências e Escolas Especiais. Esses espaços têm permitido o questionamento de paradigmas, como a visão assistencialista e clínica sobre as diferenças, a complementação pedagógica (mais efetivamente entre escolas especiais e regulares) e a construção de respostas mais adequadas às necessidades desses estudantes, em destaque o projeto pedagógico para a inclusão dos surdos.

A partir desses pontos caracterizadores dos contextos das instâncias representativas da educação pública em Pelotas - RS, a 5ª CRE e SME, para a implementação das políticas de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais em suas redes regulares de ensino, darei início às análises, inspiradas por esses dados, no referencial teórico e nos elementos fornecidos pelos relatos colhidos junto às escolas regulares selecionadas, apresentando-as no capítulo a seguir.

5. AS EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS E SUAS DERIVAÇÕES

Para efeito de organização desse capítulo, apresento cada uma das cinco temáticas de análise, relacionando-as uma a uma, com ambas as escolas pesquisadas, entrelaçando, a cada item, seus pontos potenciais, sejam divergentes ou convergentes.

5.1 A Compreensão e Intencionalidade das Escolas Sobre a Inclusão

Para que minha pesquisa pudesse encontrar ressonância frente a essa questão, ela foi enfocada em diferentes pontos no roteiro de entrevista, com o objetivo de localizar essas compreensão e intencionalidade o mais amplamente possível. Portanto, os relatos apresentados derivam do contexto da entrevista, em momentos distintos.

Aquela instituição indicada pela 5ª CRE para fazer parte dessa pesquisa, doravante nominada de Escola Estadual, apresenta, através do relato de suas informantes, uma posição majoritária acerca da inclusão. Cumpre destacar que as pessoas entrevistadas, como já apontado na caracterização dos sujeitos de pesquisa, têm formação específica e experiências anteriores com inclusão.

Quando questionadas acerca das percepções/motivações para a prática da inclusão, as respostas demonstraram:

Uma das coisas que eu vejo é que as crianças estão aí e que sai uma entra outra e a realidade é essa. Então tu vai fazer o que? A escola é essa. Então se tu não te propõe para que isso (a inclusão) aconteça tu vai fechar

a porta para todo mundo, as crianças não vão estar mais em escolas, o que mais me motiva é isso, é fazer com que essas crianças consigam alguma coisa na vida delas. Além disso quando eles saem daqui da Escola eles não vão adiante ... até os ditos normais quando saem daqui porque terminam a 5ª série param, por isso estamos tentando botar a 6ª série.(P.E.E.1)

Nesse relato, a entrevistada referia-se às crianças com necessidades educacionais especiais, abrangendo também aquelas com dificuldades de relacionamento ou aprendizagem, mesmo não possuidoras de qualquer deficiência. Demonstra a percepção de que essas crianças e suas diferenças são dadas, são parte da realidade, explicitando comprometimento de sua escola com suas necessidades.

Carlos Skliar aponta essa mesma posição quando afirma que a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade (1999, p. 22).

Pode-se perceber que essa instituição - ao menos a partir das representantes entrevistadas - tem um claro e definido compromisso com a permanência de todos os seus alunos - ditos normais ou especiais - na escola. Percebem-se responsáveis por criar alternativas para a permanência e aprendizagem de todos os seus alunos. Questionadas sobre a importância do vínculo das crianças com a Escola e da responsabilidade em criar alternativas para sua permanência e aprendizagem, a entrevistada relata:

... é uma escola pequena e o vínculo é mais próximo, quando saem daqui se encontram muito sós ... desde o início do ano estamos trazendo a comunidade para dentro da escola, vamos até a comunidade, levamos mensagens, os boletins, fizemos visitas domiciliares... se a comunidade não vier, vamos até a comunidade. (P.E.E.1)

Essa posição é percebida em diferentes pontos da entrevista. Destacarei alguns:

A nossa Escola tem alunos com N problemas...a comunidade onde eles moram é o lixo junto com animais, é o esgoto... como a gente vai modificar isto? Não é chegar lá e dizer que vamos modificar...a primeira coisa que a gente quer é que eles percebam e entendam junto com a gente a importância da comunidade dentro da escola. (P.E.E.1)

Essa participação da comunidade dentro da Escola, inclusive em suas rotinas, tem desenvolvido uma relação de confiança com os pais para a superação de questões bastante complexas na maioria das escolas, como a repetência, os alunos-problema e a evasão escolar.

A inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais parece ser percebida por essa Escola como um dos seus muitos compromissos com seu meio. Isso se percebe quando a entrevistada um expressa que entende que as diferenças são parte das relações humanas, sempre existiram, e que é sua competência buscar alternativas para trabalhar com as diferenças, tendo, na participação da comunidade, uma forma de ultrapassar dificuldades. Porém, como enfatiza a fala a seguir, é necessário um trabalho mais amplo:

... a Coordenadoria ajudando, pegamos ajuda esse ano de tudo que é lado, e fui lá e disse a gente quer, mas a gente precisa de ajuda, de uma estrutura que é também para a gente entender eles um pouco melhor, porque quando eles (comunidade e diferentes) chegam aqui é apenas um pedaço da história que chega... muitas vezes a gente vê com preconceito. (P.E.E.1)

Há, no relato acima, um pronunciamento de coragem dessa docente em perceber-se, em conjunto com a escola a que representa nessa pesquisa, aberta à inclusão, mas ainda presa por concepções preconceituosas, amparadas pelos efeitos das concepções de normalidade, o que nos torna vulneráveis a uma atitude contraditória frente ao desejo de incluirmos.

Esse relato traduz ainda, a percepção de que a inclusão sustenta-se em redes de apoio, a leitura de que a realidade desse estudante está para além

das fronteiras da escola e do preconceito, envolve, portanto, conhecer sua história e seu mundo objetivo, sua realidade mais ampla.

Mesmo com o reconhecimento da entrevistada de que essa Escola se percebe presa a preconceitos, denoto, pela minha experiência, que no contexto educacional não são comuns depoimentos de professores que manifestem com tanta clareza, solidariedade e valorização da diferença, como oportunidades relevantes para a aprendizagem, como o relato que segue:

A gente sempre alarga (os conceitos), o V. (exemplo de um aluno com diferenças) foi fundamental na minha vida. Outra coisa foi de um professor, quando fui fazer o curso de capacitação da Ulbra, porque eu já tinha a especialização da Católica, sentia que faltava muita coisa e eu queria mais, precisava mais, estou sempre nessa busca. Eu achei fantástico quando a professora pedia que cada um falasse quem era, a maioria falava da formação, e um professor se apresentou dizendo o seguinte: olha eu sou R. e vim aqui porque me dei conta que sou deficiente, eu tenho uma menina deficiente na minha sala de aula e não estou conseguindo fazer com que ela tenha sucesso. O que quero dela é o sucesso, então eu estou deficiente. Isso ressignificou muito minha vida, a minha formação. (P.E.E.2)

A entrevistada representante da Escola Estadual explicita sua visão sobre a inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais em sua rotina, com uma definida posição: eles existem, estão conosco e é nossa responsabilidade desenvolvê-los em sua aprendizagem e o fazem ressignificando abertamente seu pensar e agir.

Já a instituição indicada pela SME para participar dessa pesquisa, doravante nominada de Escola Municipal, demonstra discretas alusões ou compreensões acerca da conceituação/caracterização da inclusão:

...acho que tanto a nível de Secretaria quanto de Coordenadoria o pessoal está tendo uma nova visão a respeito disso, acho que isto é muito bom... e aquela escola que estiver pronta a fazer isto com certeza vai ter

apoio como nós tivemos, a gente sabe que não é ideal o que estamos fazendo porque muita coisa nós temos que mudar ... (P.E.E.1)

A entrevistada demonstra a idéia de que a inclusão exige uma nova leitura pedagógica, porém não localiza claramente qual, ressalta que essa nova visão vem das instâncias representativas da educação no município, e que para que uma escola possa praticar a inclusão é preciso estar pronta para tal. O significado desse estar pronta também não foi explicitado.

A postura frente à inclusão é entendida como articulada à proposta da Secretaria Municipal de Educação, situando a importância de que uma das profissionais, responsável pela execução dessa política, tenha atuado na educação especial e na própria escola pesquisada:

Ela sabe (das nossas dificuldades e necessidades), com certeza, porque ela trabalhava conosco e além disso ela presencia o grupo lá na Associação como intérprete... isso é uma coisa muito positiva, e a nossa política é a mesma política da Secretaria.(P.E.M.)

Ou afirma ainda:

Tudo o que a gente fez, inclusive o próprio projeto que eles (os surdos) trouxeram foi fundamentado na LDB. E fora isso tudo ... as modificações que existem na lei a gente toma conhecimento e sempre nós estamos fazendo discussões em cima dessas ... (P.E.M.)

Essa dificuldade em localizar ou destacar uma percepção mais desenhada acerca da inclusão, das motivações ou políticas para sua instituição nessa Escola, não impede a explicitação de um claro compromisso com esse processo, há um 'ambiente' propício ao projeto de inclusão dos surdos, que poderá ser percebido quando da apresentação do item referente aos resultados dessa experiência.

O grupo nosso é muito bom, o pessoal procura se adaptar a todas as necessidades dentro do grupo e de

modo geral a gente sentiu que os professores conseguiram captar tudo o que os nossos alunos surdos estavam querendo aqui dentro do curso. (P.E.M.)

Destaco, ainda, esse dado:

...esses dias lá no nosso curso ouvimos uma professora que trabalha na escola x que disse: 'Ah! Mas a Escola Municipal é diferente.' Não, não é diferente, o que nós temos aqui com certeza é um grupo de pessoas que têm a ousadia de tentar, então é por isso que as coisas acontecem ... é pensar vai dar certo ou se não vai dar certo, nós vamos tentar outra vez, o que em muitas escolas não acontece. Temos o apoio da coordenação e da direção. (P.E.M.)

Parece haver, na observação acima indicada, feita por um docente de uma determinada escola, acerca do bom desempenho dessa Escola Municipal com a inclusão, uma visão de que algo de muito especial existe ali, tanto que justifica esse sucesso. A visão de que trabalhar com deficiências é algo para alguns ou próprio de um ambiente com uma estrutura especial, pode eximir boa parte da categoria docente em defrontar-se com a inclusão como direito de todos, portanto de estudantes que já chegaram ou chegarão às suas salas de aula. Nessa direção Skliar (1999, p. 17), é citado no apoio teórico desse estudo, lembrando que a educação especial ainda é tratada, por muitos teóricos, como uma sub-área da educação, como um problema menor.

Ora, se a educação especial ou a educação para aqueles estudantes com necessidades educacionais na rede regular não for percebida para além da concessão ou da omissão por parte daqueles que delas participam, sequer superaremos as crises já instaladas nas escolas, que se relacionam com os diferentes, a partir da normalização sufocante. A informante, mesmo com fragilidades na explicitação conceitual, expõe-se, com definição objetiva, num compromisso em ultrapassar a educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais, tanto na escola regular quanto na escola especial, como

algo de menos importância. Sua posição explícita, segundo ela, compromissos dela e dos demais docentes e técnicos, como profissionais frente aos direitos desses cidadãos. Sua intenção, ou motivação básica em desenvolver um projeto para a inclusão, foi a de responder a uma demanda definida: a de educação formal, em nível médio, para os surdos:

...a inclusão foi motivada pelo projeto que a Associação dos Surdos de Pelotas criou para trazer os alunos que se formavam na oitava série na escola especial para surdos Alfredo Dub ... (P.E.M.)

A organização dos surdos em uma associação e todo o debate e politização desses frente à sua inserção educacional no mundo ouvinte, sugere a idéia de que essa interlocução foi fundamental para que a Escola em foco encontrasse caminhos inclusivos mais adequados:

O respeito à identidade e cultura surda é um grande desafio, acho que é o maior desafio dentro da escola, a gente sempre tem aquele receio e como eles são muito politizados eles cobram, mas isso ... é ótimo porque essa postura deles é que dá a referência. (P.E.M.)

A leitura manifesta frente à diferença surda, é transformadora daquela que, habilmente, reduz qualquer diferença - o outro - como algo a corrigir, a ser trazido para o código do um, para a normalidade, para a identidade, hierarquicamente.

A SME também supera essa visão quando fez referência, em seu relato, sobre o valor dessa interlocução para a implantação de um processo inclusivo mais produtivo e, sem dúvida, as necessidades educacionais dos surdos são as mais expressas, pois essa população possui identidade, cultura e debates próprios e, portanto, sabe o que quer da cultura ouvinte na escola regular. É uma população ativa na construção de sua inclusão.

Curiosamente a demanda mais expressiva, apontada pelas instâncias representativas e pelas escolas entrevistadas, diz respeito à deficiência mental.

Essa necessidade educacional parece não ter criado ainda uma interlocução com as referidas escolas, não foram destacados qualquer associação ou grupo de pais que tenham algum diálogo no sentido da construção de processos inclusivos de seus filhos em seus ambientes.

As informantes, tanto da Escola Estadual quanto da Escola Municipal manifestaram-se inclusivas pelas suas atitudes com os **outros**, pela sua disposição em ressignificarem-se frente a esses, buscando, com suas instituições uma pedagogia responsável e sensível com suas características, o que será possível identificar mais claramente nos destaques seguintes.

5.2 Os Limites dos Processos Inclusivos

Um dos grandes desafios que a inclusão gera para a instituição escolar está ligado ao medo frente a esse universo tão desconhecido, que é o de ensinar o estudante com necessidades educacionais especiais, confundindo sua insegurança em seu fazer profissional, com a própria criança com necessidades educacionais especiais. O relato da entrevistada da Escola Estadual dá um exemplo do peso dessa realidade, quando contextualiza seu processo com a inclusão:

... como eu vou fazer, como eu vou agir? Entende aquela coisa, os colegas (de sala) também têm um pouco de receio, de medo, eu até acho que passado um pouco pelo próprio professor, se o professor está com medo da criança então os outros ... (P.E.E.1)

Essa reconhece, novamente, como inerente ao seu processo de inclusão, os entraves do preconceito, reforçados pela visão do professor, sobre o que, reescrevo aqui, o destaque já dado anteriormente às palavras de Itani:

...a prática da diferença e a realização do preconceito estão presentes em nossas salas de aula. Há também a transmissão, pela prática escolar, ao longo do processo educativo, da própria noção e da prática do preconceito. A questão que se nos coloca é que mesmo quando não queremos ou mesmo quando somos contra o preconceito nós o praticamos e o transmitimos (1988, p. 127).

A postura desse tipo de docente perpetua no ambiente escolar um preconceito sobre as diferenças, já que as outras crianças, que provavelmente teriam melhor prontidão para esse convívio, se espelham nesse adulto que está a lhe sugerir que há algo a temer nessas outras crianças e que a presença de algumas deficiências, ligadas ao âmbito mental, geram, inclusive um sentimento de invasão, de desrespeito à normalidade. Na entrevista foi salientado que a Escola Estadual teve professores que, na fase preliminar de sua experiência inclusiva, assim posicionavam-se:

... isso é um horror, colocar gente com deficiência mental, surdo e cego tudo bem, mas deficiente mental dentro da escola isso é um horror, um abuso, um desaforo. (P.E.E.1)

A deficiência mental, que, segundo o relato, caracteriza a maioria das necessidades educacionais especiais em nosso município, carrega consigo um potencial desagregador das rotinas escolares. Esse tipo de diferença, parece sugerir, historicamente, algo ameaçador, tanto que os manicômios se justificavam em boa medida pela necessidade de isolar OS PORTADORES DESSA DEFICIENCIA convívio social mais amplo. Assim, essa propositada exclusão, durante séculos, definiu nosso preconceito, incapacidade ou indisponibilidade em enfrentarmos essa diferença em nossas rotinas. É, portanto, fundamental a característica que essa Escola tem, de procurar identificar e reconhecer seus preconceitos para poder enfrentá-los, conforme explicitado pelas suas representantes para consecução dessa pesquisa.

Esse relato permite inferir que, o processo de discussão e consolidação da proposta inclusiva nessa instituição, tenha sido carregado de desacordos, conflitos e inseguranças, até poder ter um perfil assumido majoritariamente.

Além desses elementos, próprios das situações contraditórias, essa Escola viu-se limitada em potencializar o seu processo inclusivo a partir da sua dificuldade em registrá-lo, não possuindo ainda documentos escritos, seja de projetos específicos ou de relatórios da experiência até aqui. Quando questionadas a esse respeito, as entrevistadas declaram:

... temos o projeto de visitas pincelado e o nosso projeto político-pedagógico, a gente costuma não fazer registros, a gente faz registros mínimos a nível de memorial. (P.E.E.2)

A explicitada disponibilidade dessa Escola em colocar-se em revisão frente ao processo inclusivo que vem construindo evidencia-se em vários pontos. Exemplifico essa disposição pois, quando do momento da entrevista, indagadas sobre se registravam a experiência projetada e/ou construída, perceberam essa fragilidade e declararam:

Com essa pesquisa a gente até estava discutindo e vendo essa necessidade. (P.E.E.1)

Essa fragilidade em registrar o processo inclusivo, pelo relato seqüente, provavelmente seja realidade em outras escolas também, pois quando questionadas se conheciam outras experiências escolares de inclusão, a resposta foi:

... Não, havia algumas experiências que não existem mais, porque era um projeto de uma pessoa e não da escola, depois ele acabou. A pessoa saiu da escola. Eu conheço uma classe especial que trabalha na perspectiva da inclusão, porque a gente ainda tem aquela idéia que o professor da classe especial, ta retendo muito esses alunos. Mas nessa escola há preocupação bem forte com a inclusão. (P.E.E.1)

Outro limite explícito, que em certa medida potencializa os demais, é que as aprendizagens acerca da inclusão, presentes nessa Escola, devem-se mais ao construído dentro dela mesma, com amparo da política do estado, do que na possibilidade de aprender com as experiências e estudos acumulados ou sistematizados em outras escolas. A resposta indica:

... Eu penso que as duas coisas, mas não de experiências sistematizadas que isso não se tem. Realmente não se tem. E muito assim, muito no susto, muito na angústia, de ter essas crianças já na escola e saber o que fazer com elas. (P.E.E.1)

Esse depoimento suscita haver um estado de ignorância das escolas para com as diferenças, uma não sistematização, tanto das empirias bem sucedidas, quanto das experiências mais refletidas e elaboradas, que ainda não estão suficientemente registradas pelas próprias escolas que as produzem ou amparadas pela pesquisa acadêmica, ainda embrionária nesse campo.

Surgem questões inquietantes, por que eles, os diferentes ficaram ausentes da escola regular ao longo de tantas décadas, ou por que não os identificamos há mais tempo e, se os identificamos, por que a recorrente atitude pedagógica de desconsideração das demandas próprias de suas identidades?

Sobre os limites enfrentados para a execução da inclusão, tema central dessa pesquisa, a entrevistada que representa a Escola Municipal apontou como fundamentais os pontos que seguem. Preliminarmente a preocupação com a organização, planejamento e estruturação das condições de trabalho para a execução da inclusão mostra-se evidente, pelo relato subsequente:

O intérprete é uma pessoa indispensável no nosso trabalho. Esse ano nós tínhamos quatro turmas e três intérpretes, então viável seria que durante as férias a secretaria já tivesse organizado, e iniciamos o ano e nós não tínhamos todos os intérpretes, que tem toda burocracia de fazer contratação. Então o que os surdos fizeram, na primeira semana de aula eles não vinham

pra aula eles se organizavam e iam pra Secretaria e três dias depois nós já tínhamos os intérpretes ... (P.E.M.)

Como o reverso dessa limitação, percebe-se a interferência ativa de um grupo com educação especial, os surdos em seu processo de inclusão. Isto, como já destaquei anteriormente, dá à Escola Municipal uma construção mais coletiva desse processo, para o enfrentamento dos limites inerentes a essa experiência.

Nessa instituição de ensino a construção dos debates, do referencial de análise para a qualificação da inclusão, também sofreu CONFLITOS E uma certa solidão, sugere uma construção a partir de si, com o apoio mais específico da Secretaria Municipal, não sendo uma realidade vivenciada com outras escolas. A próxima fala destaca essa fragilidade, quando da indagação se o debate é majoritariamente interno ou se há um debate instituído, por exemplo, na rede municipal:

Com certeza (é interno) ... quando assumiu essa nova Secretaria eles vinham (aqui) todas as semanas e eles que faziam as discussões (na própria Escola) (P.E.M.)

Os relatos sugerem que a Escola Municipal apresenta uma realidade, de certa forma enfocada também pela Escola Estadual, que é a angústia do docente que percebe a necessidade de rever seu trabalho para a efetivação da inclusão. Esse desassossego gera medos e inseguranças, como confessa o relato seguinte:

Isto é muito aflitivo, porque até então tu ir avaliar ou tu ir observar um aluno que pertence ao teu mundo que é ouvinte é uma coisa, mas como avaliar um surdo? Nós nem sabemos como fazer isso.

Como trabalhar na mesma sala de aula num tempo tão restrito trabalhando com a didática do surdo e a didática dos alunos?

E as nossas dificuldades são porque tudo é novo, nós de repente vamos fazer alguma coisa, mas com medo, receio, mas isso sempre acontece e os medos é uma coisa assim, que até a gente poderia avançar mais, mas

temos medo que não dê certo, será que nós não vamos ir contra ... (à cultura dos surdos)? (P.E.M.)

Essa sensação de não saber como, no citado exemplo, avaliar um estudante surdo, traz ao professor um sentimento de incapacidade, por um fazer que não foi refletido, estudado, anteriormente. A inclusão exige do professor uma disponibilidade em assumir sua ignorância e, portanto, disponibilidade em aprender, em superá-las, em assumir-se estudante frente a um desafio que exige bem mais que essa sua franca disposição. Estar à frente com um estudante em condições de aprendizagens especiais, em boa parte misteriosas, com a noção da extensão dessa responsabilidade, seguramente é uma desafiadora experiência para a docência.

Além do já destacado limite da formação para a inclusão não ocorrer ou ser incipiente, entre as escolas das redes pesquisadas, há também uma carência de formação para os docentes, nos diferentes níveis. Quando levantado esse questionamento, a resposta foi:

É outro desafio muito grande e uma preocupação se o que nós estamos fazendo está dando certo? Então por isso que as pessoas correm atrás da formação, temos colegas que já tentaram na universidade federal fazer mestrado ou doutorado mas não existe ainda nessa área ... e nós não temos professor e nem dentro da Prefeitura teria. (P.E.M.)

A informante assinala que os professores surdos já formados são em número muito restrito, e da mesma forma são raros os professores ouvintes que possuem curso de sinais ou formação para a inclusão:

... então é um grupo muito restrito que não dão conta de toda a demanda que existe, mas a maior dificuldade é não termos mais tempo para fazer para podermos nos capacitar. Agora mesmo esse curso de 300 horas é sexta tarde e noite e sábado pela manhã e nós temos colegas que trabalham 60 horas, então a situação nossa do dia a dia ... é muito difícil ... nós fomos na SME solicitar uma redução de carga horária do professor e

legalmente nós não temos direito, só se fosse para especialização e para a capacitação geral. (P.E.M.)

O relato acima retoma as limitações existentes para que o docente se capacite para a inclusão, visto parecer notória sua apreensão para com o exercício dessa tarefa. Além da carência de espaços de formação, o docente, quando os têm, é em condições impróprias frente à sua carga de trabalho. A organização escolar e a legislação terão que se atualizar para abrir espaços para essas e outras oportunidades.

Nesse curso para surdos conheci casos de crianças que estão em escola que o professor regular não faz nenhum esforço para se comunicar com o aluno e a contratação de intérprete não é possível legalmente, sei de outra escola que tem intérprete pago pelos pais, porque não existe possibilidade do estado pagar o empréstimo. (P.E.M.)

Nos momentos das entrevistas, eu pressupunha que as Escolas manifestariam um rol extenso de queixas relacionadas à realidade das escolas públicas, em especial no que diz respeito aos baixos salários da categoria docente, precariedade de instalações, entre outros. Qual minha surpresa em perceber, através das informantes, que ambas as escolas parecem lidar com suas realidades de forma muito objetiva, não utilizam qualquer limite como justificativa para a desistência ou fragilidade de seus projetos de inclusão. Percebem como limite maior o histórico de suas formações, que tangenciou a presença das diferenças, fazendo da pedagogia um espaço de ausência, diante de alunos absolutamente presentes.

Diante da inovação das experiências que vivem esses profissionais e seus colegas, parece-me que a luta política mais organizada, sedimentada e insistente junto aos órgãos públicos, para a qualificação/superação das fragilidades percebidas será mais um limite a priorizar, no sentido de sua superação.

Outro dado curioso é que a comunicação entre as escolas para a qualificação da inclusão, em especial na rede estadual, é mínima. Os cursos de formação deverão ser momentos essenciais para as aprendizagens circulares entre essas; há a percepção dessa necessidade, porém ainda não são marcantes as iniciativas para a promoção de trocas nessa direção.

A riqueza dessa possibilidade, seguramente, será espaços para interessantes pesquisas.

5.3 As Potencialidades dos Processos Inclusivos

Dentre as potencialidades que a inclusão do estudante com necessidades educacionais têm, as informantes destacaram pontos interessantes, alguns diretamente relacionados com as visões que possuem sobre essa questão ou com os limites enfrentados e outros próprios das particularidades da construção de cada uma.

As potencialidades vivenciadas na Escola Estadual centram foco no processo de construção da experiência inclusiva, localizando sua gênese nas demandas da própria rotina da instituição e na oportunidade de participação na Constituinte Escolar.

Quando argüidas sobre o processo de discussão da Constituinte Escolar como motivador dessa inclusão na instituição, como foi destacado pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação, a afirmação assim declara:

Foi fundamental a caminhada da constituinte escolar. Mexeu muito com a gente, às vezes dolorosamente, acho que foi fundamental. A constituinte começou em

99 onde as escolas foram convidadas a discutirem e montarem princípios e diretrizes, então nos temos tudo isso todos os momentos de discussões ao longo do ano com pontos maravilhosos, porque a gente nunca viu assim diretor, professor, funcionários, pais e alunos unidos discutindo, então era um problema lançado e era discutido isso ali, foi maravilhosa essa caminhada foi uma coisa que abriu para as escolas estarem mais ligadas umas com as outras ... (P.E.E.1)

Ambas as entrevistadas destacaram o potencial da Constituinte Escolar como desencadeadora da construção e/ou revisão dos projetos políticos pedagógicos, com atenção à inclusão:

...a gente teve que fazer uma revisão dos planos de estudo mexemos nos conteúdos em tudo na estrutura e tudo com essa constituinte, quando tivemos que montar o projeto político pedagógico da escola. Foi um trabalho de escabelar, eu não sei fazer é um horror complicado, mas de um crescimento fantástico é aquela coisa de sacudir tirar o pó. O professor tendo que ler e discutir compreender e ainda assim tem muito o que fazer, muito o que estudar, gerou discussões nas escolas, olhares e climas gerou tudo, mas foi super interessante por isso mesmo. Se tu parar para pensar quando na educação tu poderias montar o projeto político pedagógico da escola discutindo com toda comunidade, quando que tu vai poder montar os planos de estudo os conteúdos a serem trabalhados então é uma oportunidade única que tu tinha que aproveitar mas tinha gente que não tava entendendo o que era.... o que vamos fazer, fazer o que sempre fez? Então teve uma mudança geral, radical. (P.E.E.1)

Inclusive a inclusão foi tema, foi um processo assim a gente fez um resgate das práticas e as escolas todas puderam apresentar suas práticas e rever, a gente olhava para as práticas da gente e olhava para a do outro, mas olha aquela sacada lá é interessante, eu posso estar modificando dessa forma ... (P.E.E.2)

Esses relatos explicitam que há uma postura dessa Escola Estadual em expor-se a avaliar seus princípios, seus fundamentos, uma vez que valorizou a

oportunidade coletiva e democrática de participação e da discussão da alma da escola, que é seu projeto político pedagógico. Compreender o significado da inclusão desde essa base, solidifica uma postura institucional sobre essa questão, desde que esse projeto retrate uma construção, de fato, coletiva. Há aí a possibilidade da inclusão não ser personalizada naqueles docentes mais disponíveis às revisões e aprendizagens, como já destacado anteriormente.

Uma vez que a Escola problematizou a inclusão como um compromisso institucional, necessário se fazia gerar espaços para o suprimento daqueles limites, já apontados, relativos à formação para a execução dessa intenção. Essa necessidade promoveu enriquecedores momentos de exposição, reflexão e estudos dos conflitos, medos, dúvidas, próprias desse processo:

...a gente tem seminários e reunião às 4ª feiras, são reservadas um pedaço delas para discussão e reunião, temos trazido algumas pessoas que fazem essa discussão junto com a gente, além disso a gente se organiza e discute os cadernos pedagógicos do estado. (P.E.E.1)

Uma potencialidade significativa dessa experiência, destacada pelas entrevistadas, repetidamente, ao longo da entrevista, é o fato da inclusão ter trazido profundas gratificações aos docentes, que ressignificaram sua interpretação sobre as diferenças e o papel do professor frente AS necessidades EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

A partir do questionamento sobre se encaravam que a quebra das rotinas normalizantes na Escola - como cumprimento do conteúdo, avaliações como verificação e não diagnóstico e outras - eram ousadas necessárias para qualificar os resultados obtidos com OS alunos COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, essa foi a resposta:

Isso mesmo, é um ato de ousadia muito grande. Mas a própria professora semana passada veio conversar e disse: olha eu estou surpresa e encantada com o menino, que está muito bem. (P.E.E.1)

As oportunidades revisionais, de discussão e análise do papel social dessa Escola, em especial, geradas pela Constituinte Escolar e mantidas em sua rotina, têm permitido alguns sucessos tanto dos alunos com necessidades educacionais especiais, quanto de seus professores, mesmo que dentro de uma estrutura escolar que, como as demais, é permeada pelas características normalizantes. Itani assinala elementos dessa ação dual:

Se não podemos negar, então, que transmitimos a diferença em sala de aula, é preciso compreender como se realiza esse processo de produção da diferença, e sobretudo como se manifesta a própria atitude da distinção para refletirmos sobre a questão e revermos nosso agir (1998, p. 127).

A clareza sobre esse processo de manutenção do status quo, tão bem sustentado pela escola, e a possibilidade dela mesma, desde si e frente ao seu meio revisar essa ação, parece ser o momento vivenciado por essa instituição, na rede estadual de ensino.

A Escola Municipal possui uma peculiaridade na construção de seu processo de inclusão. Foi pioneira na inclusão de surdos, pois esses queriam qualificar-se como professores das séries iniciais, para posteriormente suprirem aquela lacuna, retro-citada, que diz respeito à ausência de quadros de surdos qualificados pedagogicamente, que possam ensinar outros surdos.

... eles (surdos) tinham como proposta ingressar no curso de magistério ... Porque eles sentem necessidade, que lá na escola Alfredo Dub eles devem ter professores surdos e não professores ouvintes ... foi criado esse projeto dentro da associação dos surdos, para que os alunos pudessem ter a habilitação do magistério para trabalhar. (P.E.M.)

Essa Instituição Municipal, como espaço escolar regular de formação pedagógica para surdos, expandindo-se, depois, em espaço de formação de

ensino médio para a inclusão daqueles surdos que concluíam a 8ª série na Escola Especial para Surdos Alfredo Dub e posteriormente não dispunham de garantias de continuidade em escolas regulares com perfil inclusivo, viveu a experiência de buscar ser resposta a uma demanda, politicamente organizada através da Associação dos Surdos e explicitada à Secretaria Municipal de Educação.

A população surda percebia a necessidade de um espaço de formação inclusivo e regular, como fundamental para a sedimentação de seus projetos de educarem outros surdos.

A professora afirma que esse projeto de inclusão teve ambiente propício para sua execução, pois é uma escola que, desde a convicção de sua direção e equipe entendem a inclusão como viável e desafiadora. Essa avaliação sobre a postura da Escola é corroborada pela SME.

... então a X.(responsável na Secretaria pela política de inclusão) tem um contato muito grande com eles (surdos). Isso é uma coisa, eu acho muito positiva ... Porque ela sabe das nossas dificuldades, nossas necessidades.

Ela sabe, com certeza porque ela trabalhava conosco e além disso ela presencia o grupo lá na associação como intérprete. (P.E.M.)

A organização dos surdos, a íntima relação da pessoa responsável pela política de inclusão na Secretaria Municipal de Educação, tanto com a Escola que abrigaria o projeto, bem como com a Associação dos Surdos, somadas à abertura e disposição dessa instituição de ensino em executá-lo, criou um ambiente promissor à qualificação crescente do CITADO PROJETO. A participação ativa e crítica dos surdos frente aos serviços que recebem nessa Instituição é outro ponto potencial dessa experiência.

A articulação entre a defesa de uma cultura surda e a educação no ensino comum não foi explicitada.

A relevância do perfil dessa proposta inclusiva é significativa, pois é lamentável que a presença dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares seja fruto de leis, de acasos ou de situações isoladas. Essa presença, como resposta a uma demanda organizada dessa população ou de seus responsáveis ou, ainda, como uma opção político-pedagógica da instituição escolar, são elementos fundamentais para que essa inclusão, com os contornos já esboçados no capítulo três desse estudo, seja viável.

Figura também como potencialidade do processo inclusivo nessa Escola Municipal, o constante questionamento do papel da ação docente, tanto pelos estudantes surdos quanto pelo próprio professor. Os exemplos seqüentes destacam esses aspectos.

Um grande desafio, a cultura e a identidade do surdo, eu acho que é o maior desafio dentro da escola que sempre a gente tem esse receio e eles como muito politizados ... (P.E.M.)

Será que eu estsava fazendo aquilo que eles (surdos) queriam? Essa era a minha preocupação ... (P.E.M.)

A inclusão como fato novo, projetada, pensada, avaliada, revisada dentro da escola regular, permite ao docente um espaço de ressignificação do seu trabalho. OS Estudantes COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS e as novidades de seus perfis, vistos desde um olhar desafiador, que permita o alargamento dos contornos para a sua aprendizagem, resulta num momento singular de reconceituação sobre aquilo a que nos acostumamos como provável, dentro desse universo escolar.

Em contraponto, Sacristán denuncia um estado, um ethos escolar, do qual a maioria das instituições permanece refém:

A cultura homogênea do currículo escolar, organizada no aparato escolar segundo as condições assinaladas, torna pouco verossímil o objetivo de admitir interesses, estilos, ritmos de aprendizagem e formas de trabalhar diferentes, dentro de um mesmo grupo de alunos. Uma vez que o sistema e os usos que nele se acolhem funcionam dessa forma, romper essa dinâmica não é fácil (1995, p. 105).

Desde que as escolas mostrem-se sensíveis, esse estudante, seja através de um código mais organizado politicamente, tendo clareza de seus direitos de cidadania e expectativas dentro da escola, seja através de códigos mais discretos, saberá informar, sinalizar, aos docentes, quais os resultados de aprendizagem que estão sendo construídos no processo de sua formação. A concepção de aprendizagem, num enfoque inclusivo, considerará como fundamental construir coletivamente um projeto para esse aluno, a partir de sua própria identidade e diferença, revisando-o constantemente, o que, segundo a informante, acontece na Escola Municipal, ora pesquisada.

Nas muitas aprendizagens que a inclusão permite, não somente ao aluno mas a todos aqueles que com ele convivem no ambiente escolar, tem especial valor a ressignificação acerca daquilo que, de fato, importa aprender e as muitas oportunidades de ensinamento que a Instituição Escolar tem entre seus sujeitos. O relato abaixo aponta um desses momentos:

... eles (os surdos) não podem ficar sozinhos, sempre tem que ter um par, porque um auxilia o outro, dentro da sala de aula do terceiro ano nós temos muitas meninas (ouvintes) que já conhecem os sinais só pela convivência deles ... essa é uma coisa bacana, permite o ouvinte adquirir a língua libras. (P.E.M.)

Esse desafio que o trabalhador em educação tem, o de colocar-se aprendiz frente ao seu próprio fazer, é uma das belezas que os movimentos gerados pela inclusão pode trazer para dentro das escolas, ou para aqueles que

dela participam. Mantoan, assinala, com otimismo, a presença desses ganhos e afirma:

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (1997, p. 145).

O relato das informantes suscita que ambas as Escolas, além de perceberem-se pessoal e institucionalmente enriquecidas pelas experiências inclusivas vividas, são capazes de qualificar a troca entre as diferentes culturas, presentes no contexto escolar, valorizando esse universo, que mobiliza a uma postura de respeito e ganhos às diferentes identidades, das quais as instituições são formadas.

5.4 Os Ganhos Para os Estudantes

O objetivo em focar os ganhos que a inclusão tem trazido aos estudantes, com necessidades especiais ou não, vai ao encontro de buscar estimular esse processo em outras escolas, pretendendo, ainda, problematizar o preconceito de que estudantes com necessidades especiais são merecedores da nossa benemerência, e que, para atendê-los, temos que mobilizar um grande esforço humano e profissional.

Por certo, com os relatos que se seguem, colhidos junto à Escola Estadual, será perceptível que os ganhos da inclusão beneficiam também àqueles que a promovem, como já analisado anteriormente; foi esse o depoimento dado:

Eles nos enxergam de uma outra forma, se não é aquela coisa: vai pra escola pra não ficar em casa incomodando, já passam a ter um outro vínculo com a gente. Olha aqui a diretora, olha aqui a professora, um outro vínculo que a gente acaba criando. (P.E.E.1)

Esse próximo relato enfoca um ganho, de relevante valor, por trazer a escola ao seu papel de promover a aprendizagem e ao estudante o direito de ter acesso a ela. O espírito inclusivo anima-se pela motivação de que todos podem aprender, portanto, por vezes, são novos modos de ensinar que precisam ser descobertos. Expressa que as repercussões e os resultados desde que começaram a trabalhar com um projeto visível de inclusão, são de imensa valia, sublinhando:

Uma das grandes mudanças que eu noto é que nos tínhamos crianças na primeira série repetentes 4 ou 5 anos e essas crianças tiveram um super avanço, já estão incluídas com sucesso em outras séries e conseguindo tocar, então eu noto que isso foi fundamental na escola pois havia uma revolta muito grande dessas crianças, uma grande frustração, uma coisa muito pesada de erro, eu não sei, eu não vou conseguir e não adianta, eu sou burro, lá em casa todo mundo é assim. Não conseguiam mesmo, então eu acho que isso foi uma das coisas fundamentais, outra coisa que eu noto foi a participação dos próprios professores porque no começo era muito complicado. (P.E.E.2)

O destaque à participação dos professores como um resultado positivo para os alunos demonstra que a mobilização para a inclusão implica em ação coletiva dentro da escola. Os projetos personalizados tendem a desaparecer, pois não criam uma convicção e uma identidade na instituição, de forma que sejam executáveis, mesmo com a mudança de direções ou parte do grupo de professores.

Nessa Escola, esses ganhos sugerem o entendimento de que o aproveitamento do aluno passa por uma mudança pedagógica da escola, para

ensinar esse aluno de outra maneira, substituindo o receio dos professores por outro sentimento. Esse sentimento é assim caracterizado:

Pelo sentimento de superação mesmo, de participação, olha, às vezes a gente se surpreende, olha, tu nem sabe, o fulano conseguiu tais coisas, isso é fantástico. (P.E.E.1)

Questionei se isso demonstrava que o professor 'conseguiu' também e a percepção é:

Sim o professor conseguiu e isso a gente está vendo pela própria alegria, é meio frustrante tu estar trabalhando com uma coisa que tu não consegue alcançar ... (P.E.E.1)

Isto parece procurar superar o que constata Grignon, que faz uma leitura radical acerca da formação de professores, que em sua maioria trabalham para o reforço das pedagogias legitimistas, declarando:

Nada na formação inicial dos professores ensina-lhes a decifrar um comportamento infantil de forma adequada em função do que hoje se sabe sobre a cultura da rua, os valores dos grupos de colegas ... E nada na prática de seu ofício ajuda-os posteriormente a perceber que um comportamento em aparência aberrante, visto assim por um erro de deciframento por parte da cultura escolar, pode encerrar boa vontade, engenho, virtuosidade interpretativa e expressiva (1992, p .52).

A disponibilidade dessa Escola para com as expressões da engenhosidade latente, presentes nas diferenças, permitiu que a experiência inclusiva fosse se fortalecendo, e essa Instituição foi encontrando novas alternativas para promover espaços diferenciados de aprendizagem, considerando as demandas e características dos seus alunos diferentes, em destaque aqueles multirepetentes, já citados anteriormente. A sala de aceleração de série, é um exemplo disso:

uma outra coisa que a gente está colocando esse ano, que está sendo maravilhosa, é uma sala de aceleração. É uma turma de aceleração que a gente tem ... no início do ano nos iniciamos com uma 2ª série, na 2ª série nos

tínhamos repetentes com 14 15 anos e na primeira semana de aula tivemos um trabalho com a comunidade com os pais, para reconstruir a escola, então eles iam decorar enfeitar, e ajudar na pintura, tipo um mutirão, na primeira semana foi isso e aí apareceram alguns pais dessa série e começaram questionar até, olha ali o fulano tão grande será que vai dar certo, e já os pequenos também, será que os pequenos vão ficar bem com os maiores na sala, não só nessa série mas partiu daí, então tivemos a idéia que a gente gostava e queria de colocar esses alunos, não como punição em uma outra sala, até por progresso deles, quando eu chamei disse vou tirar vocês dessa sala, porque vocês estão fora da faixa etária, para que vocês possam avançar (tinha uma história de fracasso anterior) e a turma de vocês vai progredir, se vocês passarem da 2ª pra 3ª série vão ficar na 3ª série. Então foi bem essa a intenção de abrir essa turma e eles ficaram maravilhados, ficaram muito felizes então são outras crianças hoje em dia, a turma está excelente, a auto-estima cresceu ... (P.E.E.1)

A experiência com classes de aceleração, já foi, por certo, exercitada antes em outras escolas, sendo uma das muitas alternativas pedagógicas para a estimulação da aprendizagem. Nessa Escola, HA O RELATO SOBRE A noção clara do direito dessas crianças ou adolescentes em aprender e ascender nas séries, HA uma noção inclusiva, que supera a idéia de classe especial como o lugar para aqueles em condição menor para a aprendizagem. Acreditam, majoritariamente, conforme atestam suas representantes, que ensinar a todos é possível, estimulando não somente a aprendizagem sobre as coisas, mas sobre si mesmos - professores e alunos - como seres de capacidades.

A Escola Estadual vivencia várias histórias de casos de alunos incluídos, relatando-os um a um, com riqueza de detalhes e emoção.

Quanto ao processo de inclusão na Escola Municipal, ao longo dos pontos até aqui enfocados, pude destacar a importância da organização política dos surdos, para a geração ou expansão de seus espaços de cidadania, como

nesse caso, dentro da escola regular. Esse exemplo potencializa uma inclusão ativa desses surdos, que buscam soluções para seus problemas de estudantes, como mostra o relato a seguir:

iniciamos o ano e nós não tínhamos todos os intérpretes, que tem toda burocracia de fazer contratação né? Então o que os surdos fizeram, na primeira semana de aula eles não vinham pra aula eles se organizavam e iam pra secretaria e três dias depois nós já tínhamos os intérpretes ... eu elogio muito isso, se nossos ouvintes ... tivessem a capacidade de organização como esse grupo tão pequeno dentro da escola nós teríamos muita coisa boa com certeza, mas eles são politizados ao máximo claro que há exceções, mas de modo geral eles são muito organizados. (P.E.M.)

Dos muitos preconceitos que são possíveis frente aos estudantes com necessidades educacionais especiais, figura o de que são pessoas desarticuladas, com precária organização e politização, com uma compreensão pouco cidadã acerca de si mesmos. Skliar(1999, p. 17), enfatiza essa problemática, já enfatizada no corpo teórico desse estudo.

Esse fato político, de alunos surdos demonstrarem para os outros, os ouvintes, sua organização, luta e a conquista de seus direitos junto aos órgãos públicos, tanto no acesso, quanto na forma e condições para a execução de sua inclusão, é de relevância para dar referência à coletividade da Escola, como instituição que precisa construir-se e comunicar-se politicamente consigo e seu entorno social.

A experiência inclusiva dessa Escola, somada às preocupações quanto à política de inclusão destacadas pela Secretaria Municipal de Educação no capítulo anterior, tem permitido algumas decorrências qualificantes frente aos limites, já apontados, para a execução da pretendida inclusão, sendo destaque alguns exemplos:

então o que nós fizemos o ano passado, aconteceu lá na Associação um curso de libras e ... foi um grupo de 30 pessoas dessa Escola que participaram, professores, na primeira etapa funcionários da biblioteca, da secretaria, da merenda ... (P.E.M.)

inclusive agora foi criado um fórum permanente de discussão ... onde nós temos o grupo da associação (dos surdos), um grupo de professores do Dub, aqui da escola estou eu e uma professora representando o ensino médio ... o pessoal da secretaria ... e temos representante dos pais também de alunos surdos e uma vez por mês nós nos reunimos para fazer discussões atendendo ... as necessidades dessas diversas fontes que estão engajadas no nosso projeto. (P.E.M.)

... temos os intérpretes, é uma pessoa importantíssima, atualmente nós temos oito intérpretes dentro da escola, aumentou bastante o grupo. Todos contratados pela SME. (P.E.M.)

A professora de inglês também já fez atividades práticas lá (na Escola Alfredo Dub) com eles, porque os nossos alunos no magistério, eles fazem opção espanhol ou inglês. (P.E.M.)

E os surdos, todo grupo de surdos, teve opção por inglês então também foi feita essa atividade prática lá e a partir dessa semana novamente, o grupo do terceiro ano, e as duas alunas do segundo ano terão um projeto de monitoria lá no Dub. (P.E.M.)

... nós temos vários professores que quando sabem que tem algum seminário, alguma coisa que tenha a palavra inclusão, já estamos participando. (P.E.M.)

Esses exemplos acima demonstram, seguramente, algumas trilhas no sentido do preparo da Escola para o convívio com uma cultura diferente e espaços para a qualificação dessa relação; todas essas circunstâncias de planejamento do trabalho se dão, como relatou a entrevistada, em reuniões sistemáticas e semanais, sendo esse o momento máximo de qualificação continuada com os professores, pois permite, além do planejamento, o estudo, a

construção, avaliação e revisão da própria experiência de toda a equipe envolvida. Diante desses elementos, os ganhos para esses estudantes são visíveis.

Tais ganhos são revelados pela permanência dos alunos surdos na Escola, onde esses e seus responsáveis têm espaço de participação, o que é demonstrado no texto a seguir:

já era uma experiência, que mesmo que não seja a ideal, mas ela está dando certo. Tanto está dando certo que nossos alunos continuam conosco, e eles têm, fora a essas nossas reuniões, a gente também chama os surdos para conversarem conosco ... Os pais dos surdos também vêm conversar conosco e nós assim já ouvimos depoimentos maravilhosos a respeito do nosso projeto, tanto com os pais quanto os alunos surdos, que eles sentem que aqui dentro do Colégio todo o grupo realmente está se preocupando com a educação deles então, eles fazem parte de qualquer acontecimento dentro da Escola. (P.E.M.)

tu sente pelo depoimento dos pais que dizem: olha professora, até hoje ninguém fez o meu filho ver o mundo dessa maneira, então esses alunos do 3º sofreram muito com a função que eles tinham que oralizar (seguir a cultura ouvinte), eles eram obrigados ... (P.E.M.)

Outro ganho expressivo e imprescindível ao processo pedagógico inclusivo é a sua desnormalização pedagógica, pois atuar com as mesmas formas, as mesmas concepções, é filosofar e agir apenas integrando esse estudante a um espaço para a normalidade e não para a diferença. Temos que, como educadores, problematizar essa questão, ainda encarada na educação, muito mais na ótica clínica, do que pedagógica, relacionada a um contexto histórico, político, econômico e cultural, como destaquei no aporte teórico desse estudo, através do pensamento de Skliar (1999, p. 18).

As reflexões, apresentadas a seguir, expressam perseguir a construção dessa pedagogia, preocupada com as diferenças e com a aprendizagem como direito de todos:

Eu a semana passada tinha que fazer uma avaliação com eles, eu faço muita atividade prática em sala de aula eu estava muito angustiada será que eu não iria contra a cultura que esses alunos têm? E aí cheguei em aula e comecei fazer a prova, fui passando de aluno em aluno, eu não faço isso só com eles mas com ouvintes também, e foi uma grande satisfação eles saíram muito bem e eu ouvi coisas que eles colocaram que nunca ninguém tinha colocado mostraram a matemática desse lado que eu mostrei pra eles. (P.E.M.)

... a gente jamais imaginou o que eles passavam, uma vez eu vi um aluno, líder dos surdos, que disse até hoje ninguém me mostrou isso (trigonometria), só me faziam copiar, copiar, copiar, procurei dentro do trimestre construir tudo com eles desde o que é um triângulo, para que serve ... isto foi mexendo comigo porque eu vi que nós caminhamos juntos. (P.E.M.)

Esses relatos permitem análises nos planos pedagógicos e das relações humanas com as diferenças, porém articular um projeto inclusivo, envolve significativamente também o preparo do ambiente físico. As mudanças objetivas na arquitetura da Escola, trazem para dentro dela as iniciativas para o traço desse desenho universal, que aos poucos permitirá aos diferentes a autonomia para ir e vir:

... porque nós fizemos mudanças físicas, porque nós tivemos que botar uma lâmpada, que quando der o sinal eles se dessem conta que está na hora de trocar de professor, bom era uma turma, tudo bem, mas agora nós temos mais três turmas então essa mudança ... a nossa preocupação de fazer a nossa adaptação não são as ideais, com certeza que não, mas muita coisa nós tivemos que mudar em função dos surdos ... agora só estamos aguardando a disponibilidade de verbas da Secretaria de Educação para uma sala de recursos ... onde os alunos vão ter um computador com programas específicos para que eles possam trabalhar, vão ter internet, um telefone especial para os surdos e vamos ter um professor a disposição dos surdos para que eles possam executar qualquer atividade dentro da sala, então isso faz com que nós aos poucos consigamos nos adaptar a nossas diferenças dentro da escola ... (P.E.M.)

Quanto a esse tocante, relembro aqui, textualmente, as palavras de Sasaki, que afirma:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais (1999, p. 42).

Essas providências permitem a participação dos estudantes surdos além das fronteiras da sala de aula, alargando sua inclusão nos muitos espaços físicos e culturais da Escola. Essa participação está acontecendo, por exemplo, na organização de eventos, como a Semana do Magistério:

... é que eles mesmos já estão se organizando, nós temos equipes e em cada equipe, em cada comissão (que organiza o evento) nós temos dois surdos ...
(P.E.M.)

Cumpre esclarecer que esses estudantes são estimulados a enfrentar desafios além dos limites da própria Escola e participaram, nesse ano, das Olimpíadas de Estudantes Surdos do Rio Grande do Sul, e obtiveram premiação em diferentes categorias.

A Escola Municipal, ora em foco, indica possuir um leque de ganhos evidentes para os seus estudantes com necessidades educacionais especiais. Mas caberia investigar a extensão dos ganhos para os alunos ouvintes, ou ainda, a repercussão das aprendizagens desse projeto com surdos, para os demais estudantes com necessidades educacionais especiais diferentes, certamente ali presentes.

Tanto para a Escola Estadual quanto para a Escola Municipal, seus processos inclusivos trouxeram novos contornos aos seus ambientes, esses

contornos desenham possibilidades reais de desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, para além delas mesmas.

A inclusão é, em si, um processo dialético, portanto contraditório, sua construção implica na revisão de posturas, de conceitos, de leitura de si, do outro e do entorno, portanto não é harmônico, porém, a questão a ser considerada com supremacia ética é o direito dos estudantes à diferença, nossa capacidade de educadores em respeitá-las e nos capacitarmos para com elas interagir qualificadamente, é o grande desafio.

5.5 As Aprendizagens

Através das entrevistadas, a Escola Estadual traduz, com animação, suas aprendizagens com a experiência inclusiva até aqui. Destaca que o processo de construção dessa pedagogia para as diferenças, precisa nascer de uma concepção maior sobre o papel da escola, tem que ter esteios sólidos, desde o projeto político pedagógico da instituição, compreendendo também sua fundamentação legal, expressa, portanto, como um direito desses cidadãos, em condição especial:

É uma coisa que se discutiu bastante, porque ano passado construímos nosso projeto político pedagógico escrito, porque as discussões já existiam. Se modificou bastante coisa, o regimento da escola também. Para isso a gente se debruçou em cima das leis discutindo bastante as leis, isso também foi uma coisa fundamental no processo (da inclusão). (P.E.E.1)

...pois a gente teve que fazer uma revisão dos planos de estudo, mexemos nos conteúdos, em tudo, na estrutura e tudo com essa constituinte, quando tivemos que montar o projeto político pedagógico da Escola. (P.E.E.1)

A oportunidade de discussão extra-escolar para a construção de um projeto político pedagógico inerente à Instituição, apontou para mais além do compromisso de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, abrangendo as diferenças desde os conteúdos trabalhados, como o relato infere:

... (diferenças religiosas, étnicas) rituais, tudo está no nosso conteúdo, tem que aparecer, procurando dar significado aos conteúdos, porque a gente via que as coisas eram meio que jogadas, então a gente discutiu amplamente o que significa isso mesmo na vida dele, de que forma podemos estar tornando alguma coisa mais prática, a partir daí. (P.E.E.2)

Outra aprendizagem é a de que essa iniciativa exige sustentabilidade, sua qualificação crescente suscita um compromisso coletivo da Escola em buscar momentos de estudo, planejamento, debate, avaliação e (re)construção, o que deriva em ganhos para os estudantes com necessidades educacionais especiais e em satisfação para os docentes, pelos vários casos de sucesso obtidos, relatados ao longo da entrevista para a elaboração dessa pesquisa.

Portanto, essa aprendizagem se firma em uma rotina de momentos de troca, de relevância clara para a sustentação da proposta inclusiva, e que quando indagadas acerca de quais momentos possuíam para estudos, assim declara a entrevistada:

*... A gente tem seminários as 4ª feiras são reservadas um pedaço delas para discussão e reunião, temos trazido algumas pessoas que fazem essa discussão ...
Agora uma coisa que mexeu muito com a gente quando a gente leu a tua questão, a gente ficou pensando que é muito pouco ainda. (P.E.E.1)*

Uma aprendizagem facilmente perceptível sobre a inclusão relaciona-se à concepção, à visão que a Escola tem acerca da natureza dessa

inclusão e a compreensão do fazer pedagógico correlato. Quando argüida se era a convicção que esses alunos podem aprender, desde que a educação seja capaz de ressignificar-se, considerando que já existe a crítica que o modelo normalizante não respondeu às necessidades desses estudantes, a Escola declarou:

Sim a gente já sabe (sobre a pedagogia normalizadora). Inclusive, faz duas semanas que um menino da primeira série, com 15 anos, com dificuldade de aprendizagem, com 4 ou 5 anos de repetência, passou para a 2ª série. Ele está maravilhado. (P.E.E.2)

Esse relato demonstra a um espaço de disponibilidade da Escola em romper com o ciclo de fracassos, ao qual a maioria de estudantes com necessidades educacionais especiais são submetidos, fazendo questão de, em diferentes pontos da entrevista, explicitarem seus muitos casos de sucesso de alunos que, em experiências anteriores em escolas regulares, foram definidos como incapacitados à aprendizagem. Isto relembra, mais uma vez, que essa Escola Estadual compreende e exercita aquela proposta, já por mim citada nas reflexões teóricas, quando Mantoan (1997, p. 145) explicita que a inclusão escolar implica considerar as necessidades de todos os alunos e é estruturado a partir dessas.

Se, para a Escola, estruturar-se pedagógica e fisicamente em função das diferenças de seus estudantes, principalmente frente à aprendizagem, é pressuposto para seu processo inclusivo ser viável, essa Instituição indica ter construído o seguinte processo e crítica:

A gente tem um professor que fica com eles (os especiais), o de educação física trabalha na escola, a educação artística e religião e a idéia é bem essa o professor trabalhar diferente. Uma metodologia e uma prática diferente. Porque aquela a gente já sabe que teve a repetência, e repetência, então a intenção é modificar. (P.E.E.2)

Isto (essa pesquisa) mexeu muito conosco, precisamos fazer os registros e estudar mais, questionar mais, precisamos de espaços específicos de formação ... e até ser discussão da Faculdade de Educação. (P.E.E.1)

O que fica evidente, nos relatos, é a revisão e a busca de caminhos novos como a grande aprendizagem que pode permitir a qualificação do seu processo de inclusão.

É destacado que a necessidade educacional especial mais presente ali é a deficiência mental. Questionei então se já possuíam alguma aprendizagem, alguma competência, para o desenvolvimento desses alunos. A resposta foi:

A gente já construiu uma boa parte desse caminho, mas estamos sempre com dúvidas, enquanto temos a dúvida a gente está se dando conta, meu Deus como não pensamos nisso. De tal forma vai mais rápido, ele vai conseguir melhor... (P.E.E.2)

Embora a resposta pareça implícita, é possível inferir que, dentro de um mesmo universo, no caso a deficiência mental, a construção da melhor forma de trabalho com o ESTUDANTE COM ESSA CARACTERISTICA SE dá, justamente, em conhecê-lo a partir das suas especificidades e em ter espírito investigativo acerca do próprio fazer. Questionei, então, quais são os segredos do citado caminho, obtendo o seguinte:

Primeiro trabalhar muito com a construção da própria identidade dos alunos, enquanto sujeitos, enquanto pessoas que têm história, pessoas que importam na história dessa Escola, eu trabalho muito tudo isso com eles, no nome, no jeito, no que gosta, no que não gosta, na família, depois de conseguir uma identificação, eles ficam mais tranquilos. (P.E.E.2)

Essa compreensão acerca da importância da identidade, da história do aluno, frente aos resultados de sua inserção na escola e na própria realidade, como alguém que possui dignidade, estima, gostos, não é uma percepção

inovadora, porém seu exercício, incomum em boa parte das relações humanas formativas, permite, aqui, resultados surpreendentes.

O relato inicial da Escola Municipal, quanto às aprendizagens geradas pela experiência inclusiva, apontam na direção de que essa - a inclusão - é fonte de diversas oportunidades de aprendizagens, que estão presentes ao longo da própria experiência. No contexto da entrevista questionei se essa convivência, identificada com as diferenças, gerava possibilidades ativas de aprendizagens e ressignificações para a equipe envolvida, as repostas foram as seguintes:

É, e se vê na prática ... é assim muito gratificante o trabalho. (P.E.M.)

Com certeza (trouxe ressignificações pedagógicas). O grupo nosso de magistério é um grupo muito bom, o pessoal procura se adaptar a todas as necessidades dentro do grupo e, de modo geral, a gente sentiu que os professores conseguiram captar tudo o que os nossos surdos estavam querendo aqui dentro do curso. (P.E.M.)

Essa postura, aprendida no convívio, em responder com sensibilidade às necessidades dos surdos, exige alteridade, mesmo QUE PARCIAL, visto que o lugar do outro é intransferível, porém, percebo que, também na Escola Municipal, é A atitude de colocar-se no lugar do outro, geradora de um compromisso pedagógico especial com as diferenças.

A idéia de que a inclusão exige capacitação sistemática, também figura nessa Escola como uma aprendizagem, sem o que, admitem, o projeto de inclusão dos surdos não se sustentaria. Além dos exemplos, já citados na seção “ganhos para os alunos”, os dados que confirmam um esforço extra escola para essa formação, vêm a seguir:

...nós iniciamos um curso de capacitação para professores que trabalhavam com surdos com trezentas

horas, onde nós temos a capacitação de outros professores, onde tem alunos surdos do município e do estado, então essa é a tentativa de discussão a nível municipal. (P.E.M.)

Uma significativa experiência de aprendizagem para essa Escola é a de perceber-se referência para as demais, o pioneirismo de seu projeto, como ação institucionalizada, tem permitido a aquisição de um sentimento de qualificação da estima, não somente dos surdos, mas, SEGUNDO A ENTREVISTADA, da PRÓPRIA instituição, NA MEDIDA EM que prova a satisfação de sentir-se correspondendo às expectativas desses, refletindo esse fazer para além de si e dos limites inerentes a um projeto, que exige inovações e uma dose de ousadia e dasacomodação. O relato apresenta essa percepção:

... são vários setores que estão nos procurando por causa do projeto de inclusão e outras escolas que eu acho que o pessoal fica com medo ..., (nossa Escola) não é diferente, o que nós temos aqui, com certeza, é um grupo de pessoas que tem a ousadia de tentar, então é por isso que as coisas acontecem. (P.E.M.)

Quanto às inovações que essa proposta exigiu da Escola, destaca-se a compreensão de que essas eram necessárias nos âmbitos físico e pedagógico e, nesse último, com forte apelo ao estudo, à formação, o que foi assinalado em várias oportunidades dessa entrevista:

Esse projeto, a princípio, ele trouxe modificações radicais dentro da nossa Escola, porque nós tivemos que fazer várias adaptações no grupo, não só físicas mas também pedagógicas, o grupo de professores que trabalham com surdos, eles têm dentro de sua carga horária duas horas de reuniões semanais, onde nós nos reunimos para discutir todas as questões inerentes aos nossos alunos surdos. (P.E.M.)

Esse compromisso inclusivo com a formação proporcionou, além dos resultados promissores à qualificação da proposta, o aprendizado de que a inclusão será tanto mais possível quanto mais participativa, dialógica, democrática e sustentada em bases para além do senso comum pedagógico. Não é uma

experiência que suporta o descompromisso com o estudante, exige, sim, uma radicalidade de revisão do pensar e do fazer pedagógico em seus detalhes, eis um exemplo disso:

O nosso trabalho a partir do momento em que se teve os surdos dentro de sala de aula, o nosso trabalho foi a partir daí todo diferenciado, tanto na parte de elaboração, de projeto, de construção de conhecimento, de avaliação, tudo ... A princípio muitos professores tinham muita dificuldade de entender, mas com o passar do tempo sentimos, vimos, constatamos que há uma necessidade de mudança muito radical, até em sentido assim da avaliação, tem que ser diferente e tem que ser uma experiência bastante diferenciada, se não nós não conseguimos atingir. (P.E.M.)

Os exemplos sobre o quanto esse projeto sensibiliza seus participantes, foram explicitados em vários pontos da entrevista, essa disposição em estar atento ao desempenho favorável do projeto de inclusão dos surdos, é mais do que uma aprendizagem, é uma postura definida, uma práxis, uma forma de relação ética da equipe com seu trabalho e seus estudantes diferentes.

... também (os conteúdos) tiveram que ser revistos de uma maneira diferente e atualmente nós temos dentro do nosso curso de capacitação, a gente tem sentido que os professores ficam bastante angustiados e questionam muito e a maior preocupação nossa é com o estágio desses alunos, como que os professores ouvintes vão pra dentro de uma sala de aula observar o mundo totalmente diferente? (P.E.M.)

Há um relato final que abarca um aprendizado existencial, que recoloca essa profissional frente a si mesma e sua compreensão das relações humanas:

... eu quero dizer que quando entrei na Coordenação (do curso de Magistério) foi o primeiro ano de surdos, me dava muito medo trabalhar com essa diferença desconhecida, tanto a parte pedagógica, a administrativa tu vai levando, mas com certeza nesses anos aprendi muito, e tenho certeza que se eu tiver chance de fazer algum trabalho a nível da especialização na área de diferenças, vou me dedicar,

aprendi muito e tu dá valor a tudo o que tu tens, tenho filhos com saúde, e aquele aluno surdo é tão importante para mim quanto eles, isto mexe com meus sentimentos porque tu sente que está sendo importante, útil. (P.E.M.)

Nessa oportunidade perguntei se a competência que ela possui para ensinar é maior do que ela mesma sabia, sua resposta foi:

Com certeza, eu nem imaginava, eu tinha medo de trabalhar com os surdos, eu achava que eu não ia conseguir ... eu tinha uma vizinha surda e o que passava, que o mundo dela não podia ser igual ao nosso e não é verdade. Esse grupo que está no 3º a gente tem muito orgulho porque eles foram as molas principais do nosso crescimento dentro do grupo, agora dentro desse curso temos que fazer nosso trabalho de conclusão ... o meu grupo vai fazer: a educação que tiveram, a educação que estão tendo e a educação que querem ter, não sei o que vai sair, mas queremos esse desafio para mexer conosco mesmo e talvez fazer uma reformulação muito grande para eles e talvez futuramente os nossos alunos sejam professores lá no Dub trabalhando, dando aula ... isto com certeza, vai mexer conosco ... amanhã ou depois serão outros diferentes e teremos que aprender da mesma maneira. (P.E.M.)

Das muitas aprendizagens geradas pela inclusão no interior das escolas pesquisadas, pude perceber e valorizar, singularmente, em vários momentos, o prazer, a alegria das informantes e daquela que dizem ser presente nos demais professores a partir das experiências inclusivas vividas, que lhe permitiram vibrar com os ganhos de seus alunos com necessidades educacionais especiais, que são a expressão de seus próprios ganhos. Sugiro retomar o posicionamento de Aquino (1998, p. 143) sobre esse aspecto.

Os olhares de ambas as Escolas pesquisadas estão superiormente centrados nas necessidades e potencialidades de seus alunos diferentes, do que nos limites profissionais ou institucionais para enfrentá-los. Essa postura demonstra mais do que uma aprendizagem de seus promotores, oferece um

ensinamento sobre as relações com as diferenças, mais do que negá-las, ignorá-las ou sufocá-las, aproveitaram-nas como espaços para superações.

6. CONCLUSÕES

Os estudos para a efetivação dessa pesquisa foram sedimentados ao longo das oportunidades de leituras afetas à linha de pesquisa Ensino e Formação de Professores, culminando no objetivo de buscar conhecer os diferentes olhares das escolas, sobre a inclusão, em seus limites e possibilidades, identificando como dizem atuar, dos objetivos aos resultados de seu trabalho pedagógico.

Essa intenção responde não somente a meus anseios pessoais, mas também profissionais e, seguramente, pretendo que essa pesquisa coopere com possibilidades mais qualificadas para os processos inclusivos desses estudantes, com suas necessidades educacionais, que precisam, urgentemente, de um olhar e um fazer especial. Para isto, preliminarmente coletei subsídios junto à 5ª Coordenadoria Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação, buscando a indicação das escolas que participaram dessa pesquisa. Busquei, ainda, que esses organismos contextualizassem os sinais para a política de inclusão, presentes nessas redes de ensino, bem como alguns dados históricos e mapeamento dessa experiência em seus ambientes.

Em ambas as redes de ensino, as políticas, os projetos para sedimentação de processos inclusivos são absolutamente recentes. Datam de, no máximo, pouco mais de três anos e ainda não foram suficientemente implementados, experimentados ou pesquisados. As escolas que se lançaram em projetos inclusivos são em reduzido número, se compararmos o contingente total dessas redes, o que denuncia uma exclusão pedagógica, ainda imperativa, na maioria das escolas regulares de Pelotas e região.

As duas escolas pesquisadas têm experiências consideradas como referência em ambas as instâncias, de tal modo que foram indicadas por esses órgãos representativos, como aquelas que melhor responderiam aos objetivos desse estudo. O fato desses projetos inclusivos serem incipientes e em reduzido número, os torna particularmente valiosos, no sentido da sedimentação, do desabrochamento de outras - urgentes - experiências, que floresçam sensíveis às mais variadas formas de expressão das diferenças nos contextos escolares.

Essa postura, que historicamente desconheceu as características e necessidades dessa população nos contextos escolares, parece ser a expressão da desconsideração social, legal e política, que somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, explicita posição definida acerca dessa inclusão, para além das escolas ou classes especiais. Também a existência de questões legais mais amplas, em muito pouco antecedem essa Lei, no sentido de desafiar processos inclusivos. As complementações legais para a aplicação da atual L.D.B. no tocante à inclusão, estão datadas de apenas alguns meses atrás. Até então, a maioria das escolas conviveu com as diferenças, já presentes em suas rotinas, com uma imposição de normalização, que quando não se processava harmonicamente, usualmente, resultava em uma natural exclusão geográfica (expulsão ou evasão) desse estudante e, com ele, seu universo de identidades e diferenças.

Com as Escolas pesquisadas trabalhei genericamente cinco questões que fluíram, sustentadas pelo roteiro de entrevista e pelas motivações das pessoas envolvidas, de forma aberta, espontânea, indo além das minhas expectativas, pois se constituíram em momentos em que as participantes demonstraram ansiedade e satisfação por dividir suas experiências.

A primeira questão de pesquisa buscava conhecer a concepção e intencionalidade apresentadas pelas Escolas sobre a inclusão. A Escola Estadual compreende que as diferenças de seus alunos, sejam elas quais forem, estão

dadas, são parte da realidade, portanto é responsabilidade da Escola compreendê-las e responsabilizar-se em respondê-las competentemente, ou seja ensinando a todos, favorecendo ao máximo sua permanência no seu lugar de direito, a escola. A Escola Municipal percebe-se mobilizada por uma demanda organizada, os surdos, e assumiu o projeto de inseri-los, por uma postura explicitamente aberta de sua direção e equipe, frente a essa necessidade. As compreensões mais elaboradas pelo estudo e debate acerca da inclusão também são iniciais, como o é o processo de ambas, mas é bem desenhada aquela posição de que é ela, a Escola, que precisa rever-se para o exercício desse processo.

A segunda questão de pesquisa pretendeu conhecer os limites, presentes em suas experiências, para a execução da inclusão em suas rotinas e o destaque está significativamente vinculado, nas duas instituições, à carência de formação dos docentes para a inserção e execução de suas propostas inclusivas. Essa percebida necessidade resulta em sensações de incapacidade, medo, angústia frente ao processo educacional desses alunos. Alias, é possível dizer que essa necessidade de formação é vista como presente, não somente no interior das escolas pesquisadas, mas sentida como uma promoção necessária a ser implementada nas diferentes instâncias, seja das redes estadual e municipal, como nas instituições de ensino superior.

A terceira questão quis conhecer quais as possibilidades, as potencialidades, que o processo inclusivo mobilizou nas escolas. A Escola Estadual demonstra que o principal potencial de seu processo inclusivo está na relação desse com instâncias para além de si mesma, como os debates da Constituinte Escolar, que repercutem diretamente no seu projeto político-pedagógico, logo é um projeto da instituição, problematizado, avaliado por ela a partir de elementos norteadores. A Escola Municipal explicita que seu projeto tem como potencialidade a relação e apoio com a Secretaria Municipal de Educação, com a própria Direção e comprometimento da equipe que o executa, além de

estar ancorada na interlocução com os surdos, ou seja, na construção participativa do próprio projeto.

A quarta questão de pesquisa visou ressaltar os ganhos, as conseqüências que a inclusão trouxe aos estudantes, em especial àqueles com necessidades educacionais especiais. A Escola Estadual prioriza o enfoque de que todos ganharam com a inclusão, mas é significativo o fato de que as crianças multirrepetentes avançaram em sua aprendizagem, estimuladas em superar novos ou velhos obstáculos, como a evasão. Os demais profissionais envolvidos, especialmente o professorado, sentiram-se vencedores, otimistas, frente ao seu trabalho. A Escola Municipal apresenta uma característica muito marcante, geradora e ao mesmo tempo derivada do projeto de inclusão dos surdos. A organização política dos surdos, desde sua Associação, tem um objetivo motor e claro para enfrentar a cultura ouvinte e conquistar espaços regulares para a sua formação - o de qualificarem-se como professores para ensinar, a partir de sua própria cultura, outros surdos - o que foi um ganho fundamental para essa Escola e para os demais estudantes. Isto oportunizou troca de aprendizagens e visibilidade do valor político da organização e participação no contexto escolar e social. Para ambas as escolas, os ganhos foram repercussões de uma postura aberta e assumida de revisão pedagógica, frente a seus projetos.

A quinta questão de pesquisa buscou conhecer as aprendizagens derivadas dessas experiências inclusivas; essa questão tem singular valor porque pode ser facilitadora para aquelas escolas que já iniciaram projetos de inclusão ou pretendem fazê-lo, sem a pretensão de ensinar a forma, mas dividir as aprendizagens. A Escola Estadual assinala que suas aprendizagens permitem afirmar que projetos de cunho inclusivo precisam nascer de uma concepção mais ampla sobre o papel da escola, ser balizados desde seus projetos político pedagógicos e ter formas que permitam sua sustentabilidade, em especial quanto à formação dos professores. Posicionam-se, afirmando que independentemente da natureza da necessidade educacional apresentada pelo estudante, é

imprescindível conhecê-lo em suas singularidades, sua historicidade e sua identidade. A Escola Municipal também identifica que a grande aprendizagem gerada pelo seu projeto inclusivo é que ela, a inclusão, é potencialmente uma experiência de muitas aprendizagens, exigindo e, ao mesmo tempo, estimulando, para a capacitação sistemática, inovações e participação de todos os envolvidos. essa construção tem oportunizado uma certa referência, uma certa visibilidade, para as demais escolas.

Ao longo dessa pesquisa pude perceber, em momentos distintos, nos relatos de ambas as Escolas, que sua abertura ao novo, à revisão e o seu bem-estar para com as diferenças, mostram-se Da maior relevância para a possibilidade de processos inclusivos, promissores aos estudantes com necessidades educacionais especiais; daí, as demais situações, são conseqüência. Trata-se de duas escolas públicas, com limitações objetivas relacionadas a salários, estudantes carentes, condições de trabalho e tantas outras, já conhecidas em outras escolas, que justificariam a ausência das inovações.

A partir dos estudos, discussões, de minha experiência profissional em processos inclusivos e dos achados dessa pesquisa, percebo que é fundamental a nós, educadores, criarmos um espaço político, gerador de capacitação e de condições adequadas para a execução de projetos inclusivos. Assim como os surdos organizaram um espaço político de discussão da sua questão, temos que fazer do que nos falta, força para a busca política daquilo que acreditamos.

Justificarmo-nos, passivamente, na precariedade dos nossos salários, condições de trabalho ou formação, será, por si, excludente. Pignatelli diz que uma política docente começa como uma orientação dentro das contingências de um problema cuidadosamente delineado que age sobre nós mesmos como educadores (1999, p. 143). Essa pesquisa, buscou problematizar, trazer luz aos

dilemas presentes na relação das crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais e as escolas regulares, e revigora o compromisso com um projeto, uma política informada, atenta às aberturas e possibilidades não-antecipadas, como lembra Pignatelli (1999, p. 144), para a construção cooperativa da pedagogia para as diferenças.

A Escola Estadual apresentou vários casos de crianças que progrediram, da condição instituída de fracasso escolar, para uma condição de aprendizagem; a Escola Municipal relata com entusiasmo as aprendizagens de seus alunos surdos, quase titulados como professores, que enfim, ensinarão a outros surdos.

Cumprir destacar que as entrevistadas de ambas as Escolas, ao relatarem suas experiências, casos, aprendizagens, sofrimentos e ganhos, o fizeram, algumas vezes, com um nível de emoção marcante. Entendi em suas lágrimas o valor que sentem em se perceber capazes de fortalecer em seus alunos a identidade de cisnes, que se descobrem apenas diferentes, não mais patinhos feios, prescritos por um padrão de normalidade que lhes instituiu menores, e valendo-me, mais uma vez do pensamento de Pignatelli, assim puderam porque, criticamente, compreenderam essa forma de controle como uma demonstração perturbadora da relação inversa entre a prática da liberdade e as devastações de um olhar, que em parte, é auto-imposto e que molda e monitora nossa identidade (1999, p. 135).

No espaço final desse texto, de posse do caminho percorrido e das aprendizagens nele construídas, busco, novamente, em Giné (2002, p. 39), que inspirou-me para assinalar o início dessa narrativa, seu marcante pensar, de que **o desafio está em abordar educativamente e tornar formativas as diferenças.**

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANDRÉ, Marli Eliza Damazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

AQUINO, Julio Groppa (org.). *Diferença e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Integração e aprendizagem: formação e investigação no desenvolvimento da relação educativa enquanto prática mediadora. *Cadernos Pedagógicos*, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, Porto Alegre, n. 20, p. 78-86, jan. 2000.

BAPTISTA, Claudio Roberto et al. As diferenças vão à escola... interatividade, individualização e a formação dos professores. In: ANPED, 23ª, 2000, Caxambu.

BARTH, Robert. A personal vision of a good school. In: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. *Plano Decenal de Educação para todos*. Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP. 1994.

CARVALHO, Rosita Edler. *Temas em educação especial*. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CECCIM, Ricardo Burg. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental. In: SKLIAR, Carlos (org.) *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - RS. Comissão Especial de Educação Especial. Parecer nº 441/2002.

_____. Resolução nº 267, de 10 de abril de 2002.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO (14/09/01), CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Câmara de Educação Básica*. Resolução CNE/CEB 2/2001, Brasília:2001.

_____. (23/12/96), *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. n. 9394, Brasília, 1996.

FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA(1), Júlio Romero. *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. Cad. CEDES, v.19, n.46, Campinas, set/1998.

FERREIRA(2), Márcia Ondina Vieira. Formação de professores para a diversidade cultural: 'mas, afinal, para que interessam a um cigano as equações?'. In: GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Experiências étnico/raciais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FRANÇA, Sonia Aparecida Moreira. *Diferença e preconceito: a efetividade da norma*. In: AQUINO, Julio Groppa. (org) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

GINÉ, Núria. *O Projeto curricular da escola e a atenção à diversidade*. In: ALCUDIA, Rosa et al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GONÇALVES, Luis O. A. & SILVA, Petronilha. B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GRIGNON, Claude. A escola e as culturas populares: pedagogias legitimistas e pedagogias relativistas. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5. p. 50-54, 1992.

GUIRADO, Marlene. *Diferença e alteridade: dos equívocos inevitáveis*. In: AQUINO, Julio Groppa. (org). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

HUBERMAN, Michaël. *O ciclo da vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, António, (org.) *Vidas de professores*. 2 ed. Porto: Porto, 1995.

ITANI, Alice. *Vivendo o preconceito em sala de aula*. In: AQUINO, Julio Groppa (org) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

IBGE. Disponível em <[http:// www.agenciabrasil.gov.br](http://www.agenciabrasil.gov.br)>

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Elisa Damaso Afonso de. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Égler et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Mennon/SENAC, 1997.

MARTINO, Luis Mauro. *Sem distinção*. Revista Educação. Dez./1999.

MARTUCCELI, Danilo. *As contradições políticas do multiculturalismo*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 2, p. 18-32, maio/ago. 1996.

MEC/SEESP, *Política de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério: Manual de Orientação*, Brasília, 1998.

MINAYO, Maria Cecília Souza de. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio, (org.) *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas*. In: ALCUDIA, Rosa et al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALENGUE, Maria Clara Soares. *O que há de especial na educação: o processo de inclusão em uma escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Alienígenas na Sala de Aula; uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (org) *Currículo, cultura e sociedade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos (org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SKLIAR, Carlos. *A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade*. In: Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 24, n.2, jul./dez. 1999.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOURAINÉ, Alain. *Igualdade e diversidade. O sujeito democrático*. Bauru: EDUSC, 1998.

VEIGA, Luísa et al. *Crianças com necessidades educativas especiais: idéias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Plátano, 2000.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1

Universidade Federal de Pelotas

Faculdade de Educação

Curso de Mestrado em Educação

Édina Vergara Fagundes

Pesquisa: A inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais na escola regular em Pelotas (RS): limites e possibilidades.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

De princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais

Reafirmando o direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, e renovando o empenho da comunidade mundial, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, de garantir esse direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares;

Recordando as diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram nas Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, nas quais os estados são instados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo;

Observando, com satisfação, a maior participação de governos, de grupos de apoio, de grupos comunitários e de pais e, especialmente, de organizações de pessoas com deficiência nos esforços para melhorar o acesso, ao ensino, da maioria das pessoas com necessidades especiais que continuam marginalizadas; reconhecendo como prova desse compromisso, a ativa participação, nessa Conferência Mundial, de representantes de alto nível de muitos governos, de organismos especializados e de organizações intergovernamentais.

1. Nós, os delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos nessa cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos, pela presente Declaração, nosso compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, e apoiamos, além disso, a Linha de Ação para as Necessidades Educacionais Especiais cujo espírito, refletido em suas disposições e recomendações, deve orientar organizações e governos.

2. 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 conhecimento;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem 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 educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.

3. Apelamos a todos os governos e os instamos a:

- dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
- adotar, com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário;
- desenvolver projetos demonstrativos e incentivar intercâmbios com países com experiência em escolas integradoras;
- criar mecanismo, descentralizados e participativo: de planejamento, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educativas especiais;
- promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e no processo de tomada de decisões para atender a alunos e alunas com necessidades educativas especiais;
- despende maiores esforços na pronta identificação e nas estratégias de intervenção, assim como nos aspectos profissionais;
- assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras.

4. Apelamos, além disso, para a comunidade internacional; instamos particularmente:

- os governos com programas de cooperação internacional e as organizações internacionais de financiamento, especialmente os patrocinadores da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a UNESCO, o UNICEF, PNUD e Banco Mundial:
 - _ *a defender o enfoque da escolarização integradora e apoiar programas de ensino que facilitem a educação de alunos e alunas com necessidades educativas especiais;*
- as Nações Unidas e seus organismos especializados, particularmente a OIT, a OMS, a UNESCO e o UNICEF:
 - *a aumentar sua contribuição para a cooperação técnica e a reforçar sua cooperação e sistemas de intercâmbio, de modo a apoiar, de forma mais eficaz, atendimento mais amplo e integrador: de pessoas com necessidades educativas especiais;*
- as organizações não-governamentais que participam da programação nacional e da prestação de serviços:
 - *a fortalecer sua colaboração com os organismos oficiais nacionais e a intensificar na participação no planejamento, na aplicação e avaliação de uma educação integradora para alunos com necessidades educativas especiais;*
- *a UNESCO, como organização das Nações Unidas para a educação, a:*
 - *cuidar para que as necessidades educativas especiais façam parte de todo debate sobre a educação para todos nos distintos foros;*

- obter o apoio de organizações de docentes aos temas relacionados com a melhoria da formação do professorado com relação às necessidades educativas especiais;

- *estimular a comunidade acadêmica a intensificar a pesquisa, os sistemas de intercâmbio e a criação de centros regionais de informação e documentação e a atuar: também na difusão dessas atividades e dos resultados e objetos alcançados, no plano nacional, na aplicação de presente Declaração;*
- *arrecadar fundos com a criação, em seu próximo Plano a Médio Prazo (1996-2002), de um programa mais amplo para escolas integradoras e de programas de apoio da comunidade que possibilitem o desenvolvimento de projetos-piloto que ofereçam novos meios de difusão e criem indicadores referentes às necessidades educativas especiais e ao seu atendimento.*

5. Finalmente, expressamos nosso mais sincero agradecimento ao Governo da Espanha e à UNESCO pela organização dessa Conferência e os exortamos a desenvolver todos os esforços necessários para dar conhecimento dessa Declaração e da Linha de Ação a toda a comunidade mundial, especialmente em foros tão importantes como a Reunião de Cúpula para o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995) e a Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim, 1995).

Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, no dia 10 de junho de 1994.

ANEXO 2

Universidade Federal de Pelotas

Faculdade de Educação

Curso de Mestrado em Educação

Édina Vergara Fagundes

Pesquisa: A inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais na escola regular em Pelotas - RS - limites e possibilidades.

Roteiro de entrevista semi- estruturada

-Qual tua formação e há quanto tempo atuas com experiências de inclusão?

-Que motivações geram a busca da prática pedagógica inclusiva?

-Houve repercussões dessa experiência junto à comunidade escolar?

-A Escola se apoia em fundamentos legais sobre a inclusão? Em caso afirmativo, pode citá-lo(s)? Tem dificuldade em cumpri-lo(s)?

-Há alguma política inclusiva em que a Escola se apoia? Caso afirmativo, pode mencioná-la? Tem dificuldades em executá-la? Por quê?

-Adotam alguma sistemática de formação docente e técnica para a implementação da inclusão? Pode comentar?

-Essa experiência inclusiva deriva do projeto político pedagógico da Escola?

-Essa experiência inclusiva gerou repercussões no currículo da Escola?

-Gostarias de comentar os desafios que a inclusão gera à Escola e aos docentes?

-Quais as necessidades educacionais especiais que a Escola mais trabalha? E as mais raras?

-Para essas mais usuais, há um certa competência ou caminho pedagógico instituído?

-A Escola possui documentos que pudessem ser conhecidos para o melhor aprofundamento dessa pesquisa?

-Conhece outras experiências escolares de inclusão? Se afirmativo, há algo a destacar?

-Gostaria de acrescentar algum depoimento que julgue importante ?