



UNIVALI

CÉLIA DIVA RENCK HOEFELMANN

**GRUPOS DE ESTUDO COMO MODALIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

ITAJAÍ (SC)
2003

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

CÉLIA DIVA RENCK HOEFELMANN

**GRUPOS DE ESTUDO COMO MODALIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

ITAJAÍ (SC)
2003

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

CÉLIA DIVA RENCK HOEFELMANN

**GRUPOS DE ESTUDO COMO MODALIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 24 de julho de 2003.

Membros da Comissão:

Orientador: Dra. Luciane Maria Schlindwein

Membro Externo (PUC/SP): Dra. Cláudia Leme Ferreira Davis

Membro do Colegiado: Dra. Cássia Ferri

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial ao meu marido Cesar, pois foi seu amor e apoio, não só a mim como aos nossos filhos, que possibilitou a realização deste trabalho.

Aos meus filhos Ananda e Guilherme, que compreenderam as minhas ausências e que são os responsáveis pela minha força e alegria.

À minha mãe e às demais pessoas que fazem parte da minha família, pelo incentivo e empenho para que este trabalho se concretizasse.

À minha orientadora Professora Dra. Luciane Maria Schindwein que, com sua ajuda, dedicação e amizade, teve papel fundamental para a realização deste trabalho.

Às professoras Dra. Cláudia Leme Ferreira Davis e Dra. Cássia Ferri, pelas ricas contribuições.

À Direção e aos colegas da Escola Especial Tempo Feliz, pelo apoio e pela amizade do dia-a-dia.

Às pessoas que me auxiliaram na realização deste trabalho: Léo, Antônia, Miriam, Elisete, Ziza, Alessandra, Sílvia, Regina, José Luís.

Aos colegas do Mestrado em Educação turma 2001/2003, em especial, à minha amiga Claudete.

Aos educadores participantes desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú/SC.

Aos alunos com necessidades educacionais especiais que emprestaram suas histórias para serem discutidas nos Grupos de Estudo.

"O Senhor... mire-se
e veja, o mais
importante e bonito
do mundo é isto, que
as pessoas não são
sempre iguais: não
foram terminadas -
mas que elas estão
sempre mudando.
Afinam ou desafinam
verdade maior. É o
que a vida me
ensinou. Isso que me
alegra montão!"

Guimarães Rosa

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as problemáticas do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais a partir das percepções de dois grupos de educadores do ensino regular da Rede Pública em Balneário Camboriú/SC. Procura-se compreender se, por meio de situações sistemáticas de estudos, nos moldes dos cursos de formação continuada, podem ocorrer transformações nas concepções destes educadores. Para tanto, foram desenvolvidas dinâmicas de discussão de estudo de casos de situações reais, vivenciadas pelos educadores em seus cotidianos pedagógicos. Os casos foram discutidos, avaliando-se o diagnóstico, o encaminhamento e as possíveis ações a serem tomadas pelos educadores. Os encontros foram registrados em fitas de áudio, as quais foram transcritas e analisadas, buscando-se apreender as diferentes compreensões sobre a temática da inclusão. A análise desenvolvida ampara-se nos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vygotski. A análise dos dados tem indicado que a dinâmica de estudos tem sido eficaz no sentido de possibilitar que a questão seja discutida na sua real dimensão, permitindo que novas ressignificações sejam delineadas quanto a uma ação pedagógica mais comprometida com o sucesso escolar de todos os alunos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação Continuada, Psicologia Histórico-Cultural

ABSTRACT

This research aims to analyse the issues involved in the process of inclusion of students with special educational needs, based on the perceptions of two groups of educators in the state school network of Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brazil. My intention was to investigate, by means of systematic study situations, within the frameworks of continuing teacher training courses, whether changes in the conceptions of these educators occurs. For this, discussion dynamics were developed on real life case studies which had been experienced by the educators during their day-to-day teaching practices. The cases were discussed, evaluating the diagnosis, procedure and possible actions to be carried out by the educators. The meetings were recorded on audio-tape, and the recordings were then transcribed and analyzed, in an attempt to discover the different ideas of the educators concerning the issue of inclusion. The analysis was supported by the theoretical contributions of historical and cultural psychology, in particular, the contributions of Vygotsky. The results indicated that this study has been efficient in enabling the issue to be discussed in its real dimension, allowing new meanings to be delineated regarding teaching practice that is more committed to the academic success of all students.

Key words: Inclusive Education, Continuing Teacher Training, Historic-Cultural Psychology

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 Inclusão versus exclusão: polarizar para polemizar.....	17
2.2 Trajetória: do especial como apêndice para uma educação na diversidade..	20
2.3 Formação continuada.....	29
2.4 Perspectiva Histórico-Cultural.....	32
2.4.1 A Defectologia	38
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	40
3.1 A questão do método	40
3.2 Constituição dos grupos.....	44
3.4 A minha participação no grupo	48
3.5 Os encontros.....	50
3.6 Categorias de análise	54
4 ANÁLISE DOS DADOS	55
4.1 Significações sobre si mesmo	55
4.2 Significações sobre o instituído	63
4.3 Significações sobre o aluno	68
4.4 Significações sobre o grupo	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS QUE SE ABREM PARA NOVOS OLHARES	80
REFERÊNCIAS	84
ANEXO A	88
ANEXO B.....	88
ANEXO C.....	89

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Regular tem sido foco de atenção nas discussões político-educacionais em nosso país. A orientação inclusiva da escola é resultado da Declaração de Salamanca (UNESCO¹, 1994), que afirma que as escolas comuns representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e promovendo a educação para todos. A presença desses alunos na escola representa um avanço quanto à democratização do ensino, mas ainda não garante efetivamente o acesso ao aprendizado.

Segundo índices do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa – INEP², a escola ainda apresenta dificuldades em dar uma resposta ao aluno “considerado normal”. Este fato, aliado à matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, poderá contribuir para a ampliação do quadro de fracasso escolar, caso não sejam produzidas mudanças no sistema de ensino.

Assim, junto ao conceito de Educação Inclusiva³ despontam os termos “reestruturação” ou “renovação” das escolas, que significam a necessidade de transformar as escolas em espaços abertos à diversidade humana, buscando respostas adequadas a alunos concretos, para os quais a homogeneização do ensino tem contribuído para aumentar as estatísticas do fracasso escolar. Diante deste quadro, a Educação Inclusiva pretende buscar uma educação de qualidade para todos os alunos, independente de suas características particulares.

Portanto, há que se ampliar tal perspectiva, considerando ser preciso, sim, garantir a todos, sem distinção, o mesmo direito a uma educação de qualidade, mas, ao mesmo tempo, respeitar o direito individual de ser diferente.

Para provocar mudanças na realidade brasileira e se aproximar dessa premissa, o Ministério da Educação (MEC) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica⁴, enfatizando dois grandes temas: a organização dos Sistemas de Ensino para o atendimento ao

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

² Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/estatisticas/indicadores/prom_rep_evas_dist.htm>. Acesso em: 21 jun. 2002.

³ O termo educação inclusiva é aqui utilizado para designar a Escola Regular que inclui em sua matrícula alunos com necessidades educacionais especiais e que oferece oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém, ajustadas às necessidades e habilidades de cada aluno. O que se pretende é uma melhoria na qualidade da educação para todos os alunos.

⁴ Resolução número 02, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/MEC.

aluno com necessidades educacionais especiais e a formação inicial e continuada do professor – esta, identificada como necessidade primordial num contexto de Educação Inclusiva.

A formação continuada do professor e também da equipe pedagógica da escola (os quais passarei a denominar educadores) tem sido foco de minha investigação na presente pesquisa, cujo desafio é levantar e analisar informações que sirvam de subsídios para a criação de espaços de formação continuada que possam provocar mudanças na prática do educador em busca de uma orientação mais inclusiva.

Para contextualizar o presente trabalho trago dados de uma pesquisa anterior, que venho desenvolvendo desde 1998 e que analisa as implicações da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Regular (HOEFELMANN, 2001). Os dados da investigação permitiram delinear um panorama do processo de inclusão no município de Balneário Camboriú/SC.

Neste trabalho, abordo a questão a partir das dificuldades que os educadores têm encontrado para promover o aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes de Ensino Regular. Esta situação torna-se mais complexa porque os educadores, na grande maioria, não trataram, em sua formação inicial, de conteúdos pertinentes à temática. E, em nosso contexto, a formação continuada não tem produzido mudanças significativas neste aspecto, tanto por não focar o assunto quanto pela fragilidade com que o trata nas poucas ocasiões, em que isso ocorre.

Apresento os resultados de investigação, desenvolvida com grupos de estudo em Educação Inclusiva, em situação de formação continuada, que buscou verificar transformações significativas na compreensão dos educadores sobre a problemática⁵ da inclusão.

Especialmente para fins desta pesquisa, foram constituídos dois grupos que, em encontros regulares, problematizaram a questão. O trabalho recebeu apoio da Secretaria de Educação de Balneário Camboriú, que reconhece a necessidade de dar resposta à crescente demanda por atendimento a alunos com necessidades especiais na Rede Municipal de Ensino.

Cabe salientar que as questões ligadas à educação têm sido meu foco de interesse desde meu ingresso no magistério em 1985. Trabalhei durante seis anos na Escola Regular, como professora de Educação Infantil e de Alfabetização, e encontrei algumas dificuldades para promover o aprendizado do aluno “diferente”. Posteriormente, em 1991, passei a atuar na

⁵ Utilizo o termo “problemática da inclusão”, apoiada nos dados da minha pesquisa anterior, que sinalizam que, em nosso contexto, há muitas dificuldades no processo inclusivo de alunos com necessidades educacionais especiais.

Escola Especial Tempo Feliz – APAE de Balneário Camboriú/SC, com turmas de “Maternal e Jardim” (termos usados na época e que hoje correspondem a Educação Infantil e Ensino Fundamental, respectivamente).

Naquele momento, eu e mais alguns profissionais da escola começamos a questionar o trabalho desenvolvido: os resultados obtidos indicavam mais um quadro de estabilidade e regressão do que de desenvolvimento dos alunos. Refletíamos que, tradicionalmente, a Educação Especial é abordada em uma perspectiva individualizada, pautando-se em modelos clínicos de atendimento. Oriundos da área da saúde, estes modelos acabam, freqüentemente, cumprindo um papel de tutela e/ou cuidado ao “corpo biológico” do aluno, desconsiderando, muitas vezes, que esta criança pode pensar, ter amigos, aprender...

Vivenciando este contexto, comecei a refletir sobre a problemática da Educação Inclusiva. Em 1993, assumi a função de orientadora pedagógica da Escola Tempo Feliz e, junto a uma equipe multidisciplinar⁶, iniciei o encaminhamento de alguns alunos com deficiência mental (perfil dos alunos desta Escola) para o Ensino Regular. O encaminhamento resulta de uma avaliação do desempenho dos alunos feita pela equipe técnica e pelos professores. A família é orientada quanto à importância de um novo contexto escolar para o filho e cabe a ela a escolha da instituição. Muitos alunos permanecem vinculados à Escola Especial, freqüentando-a em dias alternados.

Logo após a efetivação da matrícula pela família, membros da equipe técnica visitam a Escola Regular com o intuito de orientar e esclarecer os profissionais, bem como acompanhar a criança no processo de inclusão. É proposto um trabalho de parceria entre as duas escolas, prevendo novas visitas, todas registradas em relatórios, sempre que solicitadas pelas Escolas do Ensino Regular ou conforme o cronograma da Escola Especial.

Como orientadora pedagógica, passei a acompanhar o processo de escolarização destes alunos, tanto na Escola Regular quanto na Escola Especial. Portanto, regularmente realizo visitas às escolas, com outro participante da equipe multidisciplinar, para orientar seus profissionais em relação aos alunos encaminhados.

Embora as visitas à Escola Regular tenham como objetivo prestar orientações acerca dos alunos com deficiência mental, são também abordados muitos outros assuntos relacionados a alunos com dificuldades de aprendizagem, deficiência visual ou auditiva,

⁶ A equipe multidisciplinar desta Escola Especial é formada por médico neurologista, médico pediatra, psicóloga, fisioterapeuta, fonoaudióloga, assistente social e orientadora pedagógica.

condutas típicas⁷ ou deficiência física. Tais abordagens denotam os problemas que vêm sendo encontrados no processo educacional dos alunos com necessidades especiais e me permitem perceber que há muitas dificuldades e resistências decorrentes de situações concretas que, se não inviabilizam, complicam suficientemente a prática da educação para uma orientação mais inclusiva.

Em Balneário Camboriú, as matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais apresentam crescimento gradativo, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen, 1996), que dá preferência à educação destes alunos no Ensino Regular. Este fato levou a Secretaria de Educação do município a manifestar uma maior preocupação com a temática e contratar uma educadora especial (Integradora) com a função específica de articular, junto ao Ensino Regular, procedimentos para apoiar o processo inclusivo.

Nos últimos anos, a Escola Especial e a Secretaria Municipal de Educação promoveram alguns encontros voltados à temática, com o objetivo de capacitar os profissionais do Ensino Regular. Tais atividades foram marcadas por discussões polêmicas sobre a responsabilidade do atendimento educacional dos alunos considerados portadores de deficiência mental e não resultaram em muitas contribuições no plano teórico/prático. A partir desses encontros, pude perceber que havia muitas dificuldades no processo inclusivo no município e que para nós, funcionários da Escola Especial, faltavam dados mais concretos sobre o processo escolar dos alunos encaminhados para o Ensino Regular.

Neste contexto, desenvolvi uma pesquisa (HOEFELMANN, 2001) que acompanhou o processo de inclusão de vinte e três alunos encaminhados para o Ensino Regular pela equipe multidisciplinar da Escola Especial Tempo Feliz, durante o ano de 2000⁸. As visitas escolares, reuniões e/ou encontros promovidos para os profissionais do Ensino Regular foram registrados em relatórios e arquivados em prontuários, tornando-se dados para pesquisa. As constantes discussões, empreendidas entre profissionais do Ensino Regular e a equipe multidisciplinar da Escola Especial, provocaram-me, no sentido de compreender melhor a postura adotada por estes profissionais (fossem docentes ou pertencentes à equipe técnico-administrativa) frente à inclusão.

⁷ Condutas típicas são “manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (MEC, 1999, p. 25).

⁸ Pesquisa orientada pela Prof^a Dra. Luciane Maria Schlindwein (UNIVALI), intitulada: Contribuições da perspectiva Histórico-cultural para a inclusão da criança considerada portadora de deficiência mental.

A análise dos dados levantados na referida investigação indicou alguns aspectos relativos à rotina dos professores que se tornavam impeditivos para a efetivação da inclusão: falta de informações sobre Educação Especial na formação inicial (o que, no entender dos professores, provoca medo da mudança frente ao diferente e desconhecido); necessidade de um “manual” que acompanhe a criança especial; falta de recursos físicos e materiais (acarretando a “perda de tempo”, tanto na preparação das aulas quanto na ação pedagógica); excesso de alunos na sala de aula; medo de punições legais (provocando posturas permissivas ou de superproteção em relação ao portador de deficiência mental); envolvimento frágil da família; preocupação voltada para a adaptação da criança, com poucos indicadores a respeito de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento (HOEFELMANN e SCHLINDWEIN, 2002).

Considerando as afirmações acima, fica evidente que os professores possuem um conhecimento limitado sobre a Educação Especial, provavelmente porque as escolas de formação inicial (Pedagogia e Licenciaturas) ainda investem pouco no ensino especial e os cursos de formação continuada são poucos nesta área.

Entretanto, ainda segundo dados da pesquisa, quando são oferecidos materiais de estudo, muitos professores investigados apresentam outros empecilhos, como por exemplo, a falta de tempo para estudar. Em minha análise, considero que a busca de informações implica envolvimento, que, por sua vez, exige mudanças nos hábitos destes professores. Mudar de atitude mexe com valores, e não se trata de um processo linear, harmonioso, implica produzir novas significações sobre o ato pedagógico.

Ao afirmarem que necessitam de orientações (“manual”) para lidarem com o aluno considerado portador de deficiência mental, os professores demonstraram uma certa insegurança e, talvez, até um certo comodismo e receio de investir no novo. Em muitos casos, fica evidenciada a preocupação em classificar ou até padronizar os movimentos dos alunos ditos “especiais”, como se fosse possível definir uma regra geral.

A falta de uma estrutura física adequada constitui-se, sem dúvida, em um grande entrave, mas ela não pode ser uma questão impeditiva para a permanência do aluno especial no Ensino Regular. Mais forte que a barreira de tempo e de espaço é a barreira de atitude, que não é visível, não está posta, mas que emerge em muitas posturas em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Foi constatado, na pesquisa realizada, que há diferentes concepções dos profissionais acerca da deficiência. Muitos a atribuem ainda a determinações divinas. Esta postura fica implícita na fala de uma das professoras durante uma orientação: “[...] eu atendo bem o meu aluno porque posso vir a ter um filho assim” – subentendendo mais a conotação de um castigo

de Deus do que a posição ética do “... não fazer ao filho do outro o que não gostaria que fosse feito ao seu filho” (HOEFELMANN, 2001).

Por outro lado, atitudes permissivas por parte de alguns professores, que fazem uma interpretação errônea da legislação, reforçam comportamentos inadequados da criança. Para exemplificar, pode-se citar a tolerância exagerada à dificuldade da criança em respeitar os limites estabelecidos, contida na fala de um professor: “[...] deixo o aluno sair da sala quando ele quiser: se eu cobrar limites, alguém pode ver e não gostar [...]” (HOEFELMANN, 2001). Muitas vezes, esta dificuldade da criança é justificada pela família que demonstra atitudes de superproteção.

O medo de oposição à Lei justifica, também, algumas posturas da escola em relação à efetivação da matrícula e permanência destes alunos. Fica evidenciado, nestes casos, que não é a concepção de desenvolvimento humano que sinaliza a possibilidade de inclusão, mas, sim, a obediência à lei que determina a “aceitação” de os incluir no rol de alunos. Assim, a preocupação volta-se para a adaptação destes alunos na escola, com poucos indicadores a respeito de sua aprendizagem. A partir das análises desenvolvidas neste trabalho, pude perceber que a temática da inclusão é um processo lento, porém, com pequenos avanços, observados como fatos isolados.

A mesma pesquisa indicou que a formação continuada sistemática pode se constituir em eixo norteador para possibilitar melhores resultados frente à Educação Inclusiva. Com ela, os professores poderiam transformar suas concepções sobre a inclusão, caso lhes fossem possibilitadas discussões grupais na própria escola ou em pequenos grupos organizados pela Rede de Ensino. E novas concepções poderiam resultar em práticas pedagógicas mais inclusivas. Esta possibilidade passou a guiar o meu olhar.

Preocupada com estas questões, realizei um “estudo da arte” das produções literárias voltadas para a formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva. Constatei que a Faculdade de Educação da Unicamp (SP), mais especificamente o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (LEPED), coordenado pela professora Maria Tereza Égler Mantoan, tem como propósito a inclusão escolar como elemento deflagrador de mudanças na política educacional das redes de ensino e na formação inicial e continuada dos professores (MANTOAN, 2002).

As dificuldades no processo inclusivo são também mencionadas por outros pesquisadores como Veiga Neto (2001), Canen (1997), Santomé (1995), Correia (1999) Stobäus e Mosquera (1999), que pontuam a formação do educador como uma variável fundamental a ser considerada.

A UNESCO também reconhece a importância da formação do professor e vem realizando o “Projeto Internacional da UNESCO e Formação de Professores: Necessidades Especiais na Sala de Aula”, sob a coordenação do Professor Doutor Mel Ainscow. Este Projeto procura desenvolver, nas formações inicial e continuada, estratégias capazes de ajudar os professores a adotar formas de trabalhar que considerem todos os alunos, inclusive os que apresentem dificuldades de aprendizagem.⁹

Os estados-membros do Mercosul (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Uruguai e Paraguai) estão participando do Projeto Educar para a Diversidade, coordenado pelo Ministério da Educação de cada país, custeado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e executado em parceria com a UNESCO¹⁰. No Brasil, participam cinco escolas do Mato Grosso do Sul, estado escolhido devido a sua diversidade cultural: faz fronteira com o Paraguai e Bolívia e conta com forte representação indígena.

Embora a necessidade de formação inicial e continuada voltadas para a perspectiva da Educação Inclusiva seja reconhecida por diferentes autores e organismos, questiono se esta formação poderá, efetivamente, promover mudanças nas concepções dos educadores. Mesmo assim, parto da hipótese de que a criação de espaços de formação continuada, que permitam ao educador, subsidiado por aportes teóricos, refletir sobre a sua prática e trazer as suas dificuldades para o contexto de formação, pode contribuir para mudar as concepções dos educadores e promover práticas mais inclusivas.

Neste sentido, originou-se o meu problema de pesquisa:

A formação continuada na modalidade “grupos de estudo” promove transformações significativas na compreensão de educadores envolvidos com a Educação Inclusiva?

A partir deste problema, defini o objetivo geral:

Investigar dois Grupos de Estudo em Educação Inclusiva, em situação de formação continuada, buscando apreender transformações significativas dos educadores da Rede Municipal de Balneário Camboriú/SC sobre a problemática da inclusão. E, deste objetivo geral, desmembram-se os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar aspectos sociais e legais que culminaram com a proposta da Educação Inclusiva.

⁹ Informações disponíveis em: <www.deb.min-edu.pt/revista5/Mel%20Ainscow.htm>. Acesso em: 21 jul. 2002.

¹⁰ Informações disponíveis em: <www.moderna.com.br/noticias_educacionais/projetos_educacionais0108>. Acesso em: 27 jan. 2003.

- Investigar a formação continuada como promotora de transformações das concepções dos educadores acerca da Educação Inclusiva.
- Analisar as concepções dos educadores sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e sobre a Educação Inclusiva.

Apóio-me nos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente nos escritos de Lev Semionovitch Vygotski (1997), para fundamentar as discussões sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A questão da formação continuada é aqui abordada a partir dos escritos de Mel Ainscow (1997), Ana Canen (1997) e Jurjo Torres Santomé (1995). Trago para a discussão, também, autores como Alfredo Veiga Neto (2001), Boaventura de Souza Santos (1993), Homi K. Bahbah (1998) e Michel Foucault (1996) para problematizar os conceitos de inclusão versus exclusão.

Apresento a pesquisa da seguinte forma:

O Capítulo II aborda o referencial teórico a partir das discussões sobre os conceitos de inclusão versus exclusão; a trajetória da Educação Especial, desde a sua condição de apêndice, rumo a uma educação na diversidade; a formação continuada como uma necessidade proeminente para a Educação Inclusiva e a Perspectiva Histórico-cultural para explicitar a constituição do sujeito.

O Capítulo III apresenta os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa. Já o Capítulo IV analisa os dados da pesquisa a partir das seguintes categorias: significações sobre si mesmo, significações sobre o instituído, significações sobre o aluno e significações sobre o grupo.

O último capítulo trata das considerações finais, não como conclusões, mas sim como perspectivas que se abrem para novos olhares.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Inclusão versus exclusão: polarizar para polemizar?

A questão conceitual dos termos exclusão/inclusão requer uma análise mais detalhada. As exclusões e inclusões dos alunos com necessidades educacionais especiais, além de terem sido resultados das produções históricas de diferentes épocas, também foram estratégias e escolhas de quem tinha a voz autorizada para falar sobre eles e por eles.

Segundo Pinto (1999), os conceitos de exclusão/inclusão têm uma dupla natureza: trata-se tanto de uma pseudocategoria sociológica convenientemente utilizada nos últimos anos, como também de conceitos explicativos das formas de constituição de relações de poder. Ainda segundo a autora, o excluído, de que trata a pseudocategoria, está muito presente nos discursos brasileiros da atualidade e vem substituindo, com vantagens, uma série de outros agentes sociais que estavam marcados, ao longo da história, por lutas e por relações de poder. O uso indiscriminado e indevido do conceito de exclusão tem gerado uma certa diluição teórica, enfraquecendo seu potencial explicativo da realidade (ALMEIDA, 2002).

Para explicitar os conceitos de exclusão/inclusão a partir de relações de poder, apóio-me em Michel Foucault (1998), que escreve sobre duas maneiras de exercer o poder sobre os homens no final do século XVII e que ainda estão presentes na sociedade atual. Ele analisa os processos de exclusão e inclusão através de estratégias usadas, na Idade Média, em relação aos leprosos e doentes da peste. Os leprosos eram os excluídos, pois eram afastados da convivência com os não leprosos, e os doentes da peste eram os incluídos, pois ficavam à mercê do controle disciplinar. Por um lado, a peste vigiada pelo olhar, pela documentação, a cidade imobilizada no funcionamento de um poder extensivo que age de maneira diversa sobre o indivíduo. Por outro, a lepra que é excludente, pois o leproso é visto dentro de uma prática de rejeição, do exílio-cerca. “No fundo dos esquemas disciplinares, a imagem da peste vale por todas as confusões e desordens; assim como a imagem da lepra, do contato a ser cortado, está no fundo do esquema de exclusão” (FOUCAULT, 1998, p. 165).

Segundo o autor, os esquemas de inclusão e exclusão são diferentes, mas não incompatíveis. É próprio do século XIX utilizar processos de individualização para marcar exclusões, de um lado, o asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de educação vigiada, e por outro os hospitais, as instâncias de controle individual, uma vigilância constante funcional num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial que diz quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer poder sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante (FOUCAULT, 1998, p. 165).

Assim, ainda de acordo com o autor, de um lado impõe-se aos excluídos a tática das disciplinas individualizantes e, de outro, a universalidade dos controles disciplinares, permitindo marcar quem é “leproso” e fazer funcionar contra ele os mecanismos dualistas da exclusão. Estas duas formas estão presentes, ainda hoje, em torno do aluno com necessidades educacionais especiais, tanto para marcá-lo como para modificá-lo.

Veiga Neto (2001) oferece importante contribuição a esta teoria, quando explicita que os critérios da partilha entre o normal e o anormal emergem da “pura relação do grupo consigo mesmo” e que as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo e, depois, para cada corpo é atribuído um lugar nas grades de

classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios.

O que agora me parece ser uma novidade é a inversão que a lógica do neoliberalismo vem operando nesse processo. A saber, a atribuição de uma marca [...] não propriamente a um corpo, mas a toda uma fração social para que, depois, se diga que qualquer corpo dessa fração é normal ou anormal pelo simples fato de pertencer a tal fração. [...] Não é difícil notar o quão forte é o poder envolvido nesses processos (VEIGA-NETO, 2001, p. 107).

O autor alerta para o fato de que o critério para a pessoa entrar em determinado grupo, no caso, “o anormal”, não é mais o corpo (em sua morfologia e comportamento), mas o grupo social ao qual este corpo é visto como indissolúvelmente ligado. Veiga Neto (2001) aborda que, diante dos incômodos que as palavras “normal e anormalidade” podem causar, são possíveis algumas alternativas no campo conceitual:

- a) Pura e simples negação abstrata dos anormais (no plano epistemológico), da qual resultam as práticas de exclusão mais explícitas e radicais (no plano material).
- b) Recurso à proteção lingüística dada por figuras de retórica (por exemplo: “aqueles que necessitam de cuidados ou atendimentos especiais”).
- c) Naturalizar a relação normais-anormais, ou seja, pensar a norma em termos naturais, como algo que está ali, à espera de ser entendida e administrada pelos especialistas.
- d) Problematizar estas questões e submetê-las ao crivo de uma hipercrítica.

Embora eu tenha optado pelo uso do termo “necessidades educacionais especiais”, para ficar em consonância com a legislação, considero de extrema importância a compreensão mais ampla deste conceito, uma vez que o uso desta nomenclatura pode significar a simplificação da “deficiência” do aluno, determinando e/ou acentuando a própria deficiência, dependendo das ações dos educadores diante deste aluno. Porém, seria ingênuo atribuir a responsabilidade somente à nomenclatura ou aos educadores, pois é necessário considerar a implicação de outros contextos dos quais este aluno faz parte e que contribuem para sua constituição enquanto sujeito.

Para falar sobre a temática da inclusão escolar é preciso sempre explicitar de que lugar se fala e sobre quem se fala. Pinto (1999) alerta que não existe pessoa completamente incluída ou excluída, todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra. As pessoas podem estar sujeitas a situações contraditórias de inclusão e exclusão. Portanto, a fala da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Regular nos remete a pensar que os mesmos estavam excluídos. Mas, mudando o olhar, percebe-se que estes mesmos alunos estavam incluídos em outro contexto, ou seja, em Escola Especial.

As Escolas Especiais, na sua grande maioria, são instituições particulares, muitas das quais ligadas à filantropia. Neste sentido, enquanto estes alunos estavam excluídos dos discursos oficiais, estavam incluídos em outros, como por exemplo, nos discursos das organizações não-governamentais. Podemos complementar com contribuições de Pinto:

Trata-se de pensar a inclusão e a exclusão como dois momentos diferenciados de um mesmo fenômeno, isto é, do fenômeno da construção, de tecitura do discurso. Tanto incluir como excluir, constitui-se em atos de inaugurações discursivas. A exclusão e a inclusão agem de duas formas no que se refere aos sujeitos: ou se referem aos sujeitos já existentes – efeitos de outros discursos – ou constroem novos sujeitos. Nos processos de inclusão mais típicos dos discursos democráticos, a tendência é a de reconhecer sujeitos que se constituíram no interior da sociedade, isto é, incorporando sujeitos já existentes; a segunda estratégia é própria dos

discursos autoritários e totalitários, que pretende forjar novos sujeitos (PINTO, 1999, p. 39).

Quando se fala em incluir o aluno com necessidades educacionais especiais, respeitando suas diferenças e buscando possibilidades para promover o seu aprendizado, estamos falando do primeiro sujeito citado por Pinto. Quando se inclui este aluno e se tenta enquadrá-lo nos padrões estabelecidos, buscando a normalidade, estamos falando do segundo sujeito citado pela autora, ou seja, forjando um novo sujeito, porque as características particulares não podem ser negadas: elas existem.

O mundo comporta cada vez menos a idéia de homogeneidade, até porque o mundo nunca foi homogêneo. Entretanto, a escola ainda busca formar um sujeito único, ideal. Turmas homogêneas não são o reflexo da sociedade. Está na hora da escola “se despir” e se aproximar mais do aluno como ele é, ou seja, portador de multisubjetividades e heterogêneo. Os alunos mesclam referências de culturas, de diferenças e o ambiente escolar, muitas vezes, é cego frente à situação.

O que é preciso, então, é mais do que um ouvido atento e mãos editoriais hábeis para capturar e orquestrar as vozes dos “outros”; é necessária uma disposição para interrogar, política e historicamente, o aparente “dado” de um mundo dividido entre “nós” e “outros”. Um primeiro passo nessa direção é ir adiante das concepções naturalizadas de “culturas” especializadas e explorar, em vez disso, a produção das diferenças dentro de espaços comuns, compartilhados e conectados [...] (GUPTA e FERGUSON, 2000, p. 43).

A questão é problematizar a unidade “nós” enquanto educadores e o “outro” enquanto aluno e, neste contexto, entender ambos como construídos no interior dos processos históricos de um mundo social. Considero pertinente pontuar com a afirmação de Santos (1993, p.11): “Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação... identidade são, pois, identificações em curso”.

Torna-se necessário lançar um novo olhar para as práticas educativas, respeitando as subjetividades e diferenças presentes em cada sujeito e, acima de tudo, desvelando as suas possibilidades, tão obscurecidas na busca ilusória do aluno “ideal”.

O olhar único é incapaz de dar conta da diversidade humana; o olhar deve ser prismático, deve focalizar vários ângulos simultaneamente. Incluir alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Regular e manter o mesmo discurso educativo, ou seja, manter um enquadramento único, homogeneizado, poderá ter como resultado novos grupos de excluídos dentro da sala de aula, em relação ao aprendizado e às interações.

O educador, muitas vezes, tem dificuldades para lidar com a temática, pois ele também foi formado para ser o educador ideal, para formar o aluno ideal, para formar uma sociedade ideal. Este discurso faliu. Não deu conta da diversidade humana. Ao contrário, contribuiu para histórias de fracasso e exclusões, mas ele se mantém na escola. O conflito faz parte da vida, pois se as pessoas são diferentes, parece lógico supor que entre elas existam interesses e necessidades diferentes. Mas a nossa escola torna invisível este conflito. Neste sentido, são importantes as contribuições de Thompson:

Nas margens do mapa, encontraremos sempre as fronteiras do desconhecido. O que resta fazer é interrogar os silêncios reais, através do diálogo do conhecimento. E, à medida que esses silêncios são penetrados, não cosemos apenas um conceito novo ao pano velho, mas vemos ser necessário reordenar todo o conjunto de conceitos. Não há nenhum altar mais oculto que seja

sacrossanto de modo a obstar a indagação e a revisão (THOMPSON, 1981, p.185).

Isto equivale a dizer que todo o contexto escolar precisa ser interrogado, não como algo dado, mas como centro de regulação e poder e, também, fruto de produções históricas e sociais, portanto, passível de modificações.

Torna-se necessário, agora, esclarecer sobre a identidade do portador de necessidades educacionais especiais. Em suas reflexões sobre identidades, Santos (1993) aborda que elas são identificações em curso, não são rígidas nem imutáveis, mas são resultados sempre transitórios. Ele argumenta que:

[...] as identificações, além de plurais, são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções. Quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemônicas mas, ao fazê-lo, coloca-se na posição de outro e, simultaneamente, numa situação de carência e por isso de subordinação (SANTOS, 1993, p. 11 e 12).

Analisada sob este prisma, que envolve o dilema entre homogeneidade e heterogeneidade, ou seja, a partir desta dicotomia das identificações apresentada pelo autor, a temática inclusão/exclusão pode ser considerada um paradoxo, porque, apesar de sua reconhecida complexidade, abre-se a possibilidade de tentar simplificá-la, problematizando a diversidade humana somente a partir de antagonismos. E sobre esta tendência de polarização, Bahbah declara:

Será preciso sempre polarizar para polemizar? [...] Deverá o projeto de nossa estética liberacionista ser para sempre parte de uma visão utópica totalizante do Ser e da História que tenta transcender as contradições e ambivalências que constituem a própria estrutura da subjetividade humana e seus sistemas de representação cultural? (BAHBAH, 1998, p.43).

O autor propõe a negociação em lugar da negação, procurando transmitir uma temporalidade, onde é possível articular elementos antagônicos ou contraditórios “que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-política” (BAHBAH, 1998, p. 51). Refere-se ao espaço da negociação como o entre-lugar, espaço este que considerou como condição prévia para a articulação da diferença cultural. A exploração deste terceiro espaço traz a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergência do outro e de nós mesmos.

Relacionar esta teoria ao contexto educacional não é tarefa fácil, ainda mais quando se trata do aluno com necessidades educacionais especiais. A escola tende a adotar um discurso em torno da exclusão/inclusão, focando somente no aluno e perdendo a possibilidade de buscar respostas mais coerentes com a proposta de uma educação de qualidade para todos e para cada um, igual no direito e diversa na diferença. Não se pode ignorar, muito menos negar as características individuais, mas neste esforço para construir uma escola inclusiva, há que se dar ênfase para a escola, para os recursos educacionais dos quais se precisará dispor para atender às necessidades específicas de cada aluno. O foco que estava voltado para o aluno, volta-se para a escola. E não se trata mais da mudança de pólo. É o entre-lugar, é o espaço para as negociações entre os sujeitos envolvidos, é onde a educação acontece.

2.2 Trajetória: do especial como apêndice para uma educação na diversidade

A Educação Especial brasileira foi sendo constituída legalmente como um apêndice do sistema de Ensino Regular. Atualmente, entretanto, ocorrem mudanças legais no sentido de torná-la integrante da educação, permeando todos os níveis de ensino. A seguir, traço a trajetória destes movimentos até culminar com a proposta de educação que considera a diversidade humana e implica redimensionamento do papel do educador.

O termo “necessidades educacionais especiais”¹¹ é usado na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e que considera educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que, durante o processo educacional, apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, tanto aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências como aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica. O termo abarca, também, as necessidades ligadas às dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos que demandam a utilização de linguagens e códigos aplicáveis e, por último, as necessidades educacionais especiais relacionadas às altas habilidades/superdotação.

Apesar desta legislação estabelecer uma maior abrangência para o conceito, para delimitação desta pesquisa, eu uso o termo necessidades educacionais especiais para fazer referência aos alunos com deficiência mental, física, sensorial (visual e auditiva), deficiências múltiplas e condutas típicas¹².

Apóio-me na Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência (Guatemala, 1999), para caracterizar a deficiência como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Para contextualizar a discussão, torna-se necessário acompanhar a trajetória da Educação Especial. A concepção sobre deficiência, na primeira metade do século XX, na Europa, estava fortemente ligada à corrente inatista, pois as pessoas eram consideradas deficientes por causas fundamentalmente orgânicas, que eram produzidas no início do seu desenvolvimento e sem perspectivas de serem modificadas. Portanto, a deficiência era um problema inerente à pessoa, com pouca ou nenhuma possibilidade de intervenção. Os estudos estavam voltados à categorização de todos os distúrbios que pudessem ser detectados (MARCHESI e MARTIN, 1995).

Esta concepção teve duas conseqüências importantes: a expansão dos testes de inteligência, cujos resultados identificaram os diferentes níveis de atraso mental, e a necessidade de oferecer uma atenção educacional especial, distinta e separada da Escola Regular, originando as Escolas Especiais.

Segundo Marchesi e Martin (1995), a partir dos anos 40 e 50, as concepções ambientalistas e condutistas, que eram dominantes no campo da psicologia, influenciaram as pesquisas sobre deficiência, e passou-se a questionar a origem constitucional e a incurabilidade do distúrbio. Valorizavam-se, ainda, os testes de inteligência, mas já se considerava a influência social e cultural como causas de um funcionamento intelectual deficitário. Passou-se a reforçar as possibilidades de intervenção, pois a deficiência podia ser

¹¹ O documento refere-se ao termo “necessidades educacionais especiais” ao invés de “necessidades educativas especiais”, incorporando a sugestão de Mazzotta (1998). Eu também faço uso do termo “necessidades educacionais especiais” no texto, porque, “educativa” sugere quem precisa ser educado e “educacional” remete ao processo escolar.

¹² A Política de Educação Especial (MEC, 1999) faz esta classificação para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino) e acrescenta os alunos portadores de superdotação/altas habilidades, que eu não envolvo nas discussões, por não haver nenhum aluno na Rede Municipal de Balneário Camboriú com este diagnóstico.

motivada pela falta de estímulos adequados ou por processos de aprendizagem incorretos. As causas da deficiência podiam ser compreendidas como endógenas (biológicas) ou exógenas (ambientais), evoluindo, então, em relação ao critério de incurabilidade da deficiência.

Paralelamente, continuaram a expandir-se as Escolas Especiais, pois se supunha que alunos considerados portadores de deficiências não seriam beneficiados em uma sala regular, com colegas da mesma idade, e que estes seriam prejudicados por terem colegas com deficiência. Consideravam-se como pontos positivos o menor número de alunos por turma e a possibilidade de uma atenção educacional mais individualizada.

O objetivo inicial da Escola Especial era que o aluno “com deficiência” pudesse atingir a mesma meta que os alunos considerados “normais”, mas seguindo por um caminho paralelo, fazendo uso de diferentes estratégias, em outra escola, junto com colegas também considerados portadores de deficiências e com um corpo docente especializado. Porém, a Escola Especial distanciou-se dos objetivos iniciais e transformou-se em uma instituição de assistência, sem função educacional.

A partir dos anos 60 e mais especialmente na década de 70, começaram a ocorrer alterações significativas na concepção de deficiência e de Educação Especial, originárias de diferentes áreas do conhecimento. Marchesi e Martín (1995) apontam dez tendências principais que colaboraram para favorecer estas mudanças:

1. Uma concepção diferenciada dos distúrbios de desenvolvimento e da deficiência. A deficiência, que antes era vista como uma categoria com perfil clínico estável, dá lugar a uma nova visão que passa a estabelecê-la em função da resposta educacional, pois se passa a observar a relação entre a maior ou a menor deficiência e a maior ou menor capacidade do sistema educacional em possibilitar os recursos apropriados. Assim, o sistema educacional pode intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com características “deficitárias”.
2. Maior importância aos processos de aprendizagem e às dificuldades encontradas pelos alunos para o seu progresso, valorizando-se uma concepção mais interativa, em que a aprendizagem abre caminhos que favorecem o desenvolvimento.
3. Desenvolvimento de métodos de avaliação mais centrados nos processos de aprendizagens e nos auxílios necessários no que na deficiência do aluno.
4. Maior número de profissionais especializados tanto na Escola Regular como na Escola Especial que começaram a questionar as funções de cada um destes sistemas isolados, pontuando as limitações de cada um destes sistemas.
5. As mudanças produzidas nas escolas regulares, que se viram diante do desafio de ensinar a todos os alunos que a ela chegavam, independentemente de suas diferenças em interesse e capacidade.
6. A constatação de que um número significativo de alunos abandonava a escola antes de concluir a educação obrigatória ou não terminava com êxito os estudos. Este fato tem relação com o conceito de fracasso escolar, cujas causas situavam em fatores sociais, culturais e educacionais, reavaliando os limites entre a normalidade, o fracasso escolar e a deficiência.
7. Os resultados limitados obtidos pelas Escolas Especiais e a dificuldade de integração social posterior de seus alunos contribuíram para que se pensasse em outra forma de escolarização.
8. O aumento de experiências positivas de integração contribuiu para que a avaliação de novas possibilidades pudesse ser feita a partir de dados concretos.
9. A existência de uma corrente normalizadora em todos os serviços sociais dos países desenvolvidos.

10. Maior sensibilidade social ao direito de todos receberem uma educação fundamental apoiada em pressupostos integradores e não segregadores. Esta mudança de atitude em relação às minorias deficientes foi desencadeada pela pressão dos pais e das associações de adultos que reivindicavam seus direitos e por movimentos sociais mais amplos que defendiam os direitos civis das minorias étnicas, lingüísticas e sociais.

Estas tendências impulsionaram mudanças e, gradativamente, a deficiência passou a ser vista também como construída socialmente e não somente como um fenômeno próprio do aluno.

O movimento de “integração” teve seu início na Europa, mais precisamente na Dinamarca, no final da década de 50, com a promulgação de uma lei para regulamentar a Educação Especial. Essa lei priorizava a criação de condições de vida, nos padrões normais, para as pessoas consideradas portadoras de deficiências de acordo com a sociedade à qual pertencessem (GARCIA, 1998).

Surgiram outros movimentos defendendo a integração, durante os anos 60, em outros países do Oeste Europeu. Segundo Garcia (1998), os movimentos têm relação com o momento histórico da época, ou seja, o pós-guerra, o Movimento dos Direitos Humanos e o avanço científico e tecnológico.

Como consequência da Segunda Guerra Mundial, houve escassez de mão-de-obra, o que fez com que surgissem programas de reabilitação, cuja proposta consistia na idéia de que o problema da deficiência era algo inerente à pessoa que a possuía e que seria necessário reabilitá-la para que se tornasse apta a reintegrar a sociedade. O Movimento pelos Direitos Humanos surgiu em resposta à guerra, referindo-se também aos portadores de deficiência. Os avanços científicos e tecnológicos, igualmente em consequência da Segunda Guerra Mundial, orientaram os novos rumos da engenharia e da medicina.

O movimento de “integração” tinha por orientação que o problema estava nas características do sujeito “deficiente” e que ele precisava ser preparado para alcançar padrões e normas vigentes na sociedade. Por um lado, a sociedade passou a aceitar os sujeitos “deficientes” que demonstrassem ter conseguido atingir o nível necessário para a sua inserção no meio social. Dessa forma, os alunos considerados portadores de deficiências passaram a ser “preparados” para a sua integração no Ensino Regular. Por outro lado, a Escola Regular receberia o aluno que havia sido devidamente “preparado” na Escola Especial, sem necessariamente precisar modificar a sua prática pedagógica.

A partir da década de 80, pessoas portadores de deficiência, de muitas partes do mundo, começaram a exigir que suas necessidades especiais fossem motivo de mudanças na sociedade como um todo, protestando contra serviços específicos (segregados, na maioria dos casos). Surgiu, então, o modelo social da deficiência, originando o conceito de inclusão.

O conceito de inclusão¹³ apresenta um avanço em relação ao movimento de “integração”, uma vez que este último tinha como pressuposto que o problema residia na pessoa e que era fundamental estabelecer critérios para a sua incorporação, ou não, no Ensino Regular. O conceito de inclusão, por sua vez, divide a responsabilidade com a sociedade.

A inclusão estabelece mudanças significativas nos sistemas comuns da sociedade, de modo que todas as pessoas, consideradas deficientes, ou não, estejam juntas, incluídas.

¹³ Sasaki (1997) afirma que os conceitos de integração e inclusão são usados de forma muito próxima, em algumas vezes até como sinônimos por alguns autores e por organismos como ONU, UNESCO, OMS e até mesmo por documentos oficiais brasileiros. Porém, atualmente, a documentação oficial tende a utilizar o conceito de “inclusão” como forma de acolhida humana e paradigma filosófico.

Refere-se, portanto, a uma inserção total e incondicional, independente das limitações e necessidades do sujeito.

Em se tratando mais especificamente da área da educação, em âmbito mundial, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) foi a responsável por afirmar o direito à educação para todos e, a partir dela, originaram-se vários encaminhamentos no sentido de promover a educação, ainda que de forma pouco enfática.

A princípio prevaleceu o discurso da “igualdade”, que também carregou, em si, formas de exclusão, visto que buscou promover acesso igual àqueles que eram diferentes. Naquele momento, não se questionou a “normalidade”, pois a intenção era consegui-la também.

No contexto brasileiro, temos como marco a Constituição Federal (Artigo 208, 1988) que estabelece atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino. Outros documentos decorrentes desta Constituição também fazem menção ao termo “preferencialmente na rede regular de ensino”, pois, em virtude das condições específicas de muitos alunos, estes ainda permanecerão em Escolas Especiais, visto que estas poderão oferecer um atendimento mais adequado. Assim, ainda não nem todos os alunos serão incluídos na rede regular de ensino. Permanecerão nas Escolas Especiais aqueles que, devido a suas necessidades específicas, não poderão ser beneficiados na Escola Regular neste momento. Porém, cabe aqui ressaltar a importância de a Escola Especial assumir um caráter educacional e desvincular-se do caráter assistencial que permeou a história da Educação Especial no Brasil (BUENO, 1999).

O compromisso do direito à educação, firmado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi renovado no ano de 1990, em Jontiem, Tailândia, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, resultando em propostas para garantir esse direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares.

A Conferência foi patrocinada pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Segundo Fonseca (1998), o Banco Mundial¹⁴ declarou-se como o principal patrocinador, além de ter assumido o papel de atual coordenador da cooperação técnica internacional à educação.

Em continuidade ao debate sobre a proposta de educação para todos, foi realizada em 1993, na Índia, a Conferência de Nova Delhi, congregando os países mais populosos do mundo: Brasil, México, China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia, com

¹⁴ Estou fazendo referência ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, também conhecido como BIRD.

a intenção de fixar metas humanitárias como a universalização de oportunidades para crianças, jovens e adultos, com qualidade e equidade. Como resultado da Conferência, evidenciaram-se duas vertentes importantes: a ênfase no nível primário de ensino e a importância da escolaridade feminina para participação crescente das mulheres no mercado de trabalho (FONSECA, 1998).

Segundo a autora, a justificativa para a prioridade à educação inicial já vinha sendo defendida pelo Banco Mundial, desde os anos 70, inclusive pela sua capacidade de fomentar a diminuição do número de filhos, imprescindível para a noção de sustentabilidade que o Banco incorporou na sua política. Neste sentido, o Banco referia-se às questões populacionais e da mulher como os dois maiores pilares do desenvolvimento sustentável, pela constatação de que o crescimento demográfico agride a integridade dos recursos naturais, interferindo na qualidade de vida do mundo ocidental, e porque a diminuição da taxa de natalidade era considerada como o principal fator para a melhoria da saúde feminina e da situação econômica familiar. Desta forma, o Banco passou a considerar a necessidade de preparar a mulher para a inserção no mundo produtivo, como um dos principais desafios da sustentabilidade mundial, via preparação escolar rápida e de baixo custo (FONSECA, 1998).

Posteriormente, em 1994, reuniram-se em Salamanca, Espanha, representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais com o objetivo de promover a Educação para Todos, sobretudo às pessoas com necessidades educacionais especiais, no sistema comum de ensino. A Conferência aprovou a Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática das necessidades educativas especiais, e uma Linha de Ação, cujo objetivo é orientar organizações e governos em relação à temática.

Esses documentos apóiam-se no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir escola para todos, isto é, instituições que incluam a todos, reconhecendo suas diferenças, promovendo a aprendizagem e atendendo às necessidades de cada um. Eles destacam a importância dos serviços educativos especiais estarem vinculados à estratégia global da educação e de novas políticas sociais e econômicas. Apesar de os documentos se referirem ao termo “integração”, a leitura deles conduz para os princípios¹⁵ da escola inclusiva.

A Declaração de Salamanca impulsiona um avanço significativo na proposta de escolarização de crianças com necessidades educativas especiais. Este documento afirma que: “Apelamos a todos os governos e os instamos a 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” (p. 10). Assim, percebe-se que esta Declaração prioriza o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais em Escola Regular, mas em alguns casos este aluno poderá permanecer em Escola Especial,

¹⁵ Segundo Sasaki (1999), os novos princípios para a inclusão são: a celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a igual importância das minorias e a cidadania com qualidade de vida.

devido às suas necessidades específicas, ou seja, frequentará a Escola Regular “a menos que haja razões convincentes para o contrário”.

Um ano após a Declaração de Salamanca, o Banco Mundial deixou evidente a preferência pelas séries iniciais:

O Banco Mundial, em 1995, retoma a preferência pelo nível primário (séries iniciais), reiterando algumas evidências já abordadas no documento de 1980, mais especificamente, o aspecto social desse nível de ensino, no que se refere à formação de hábitos e atitudes para o desempenho profissional e a taxa de retorno econômico atribuída ao nível primário. Com base nessas evidências, o ideal democrático de universalização de ensino foi reduzido à oferta do nível primário, para o qual o Banco recomenda prioridade na assignação dos seus créditos e na distribuição dos recursos públicos dos países em desenvolvimento. Os níveis de ensino deverão ser dimensionados seletivamente (FONSECA, 1998, p. 12).

Além dos estudos técnicos, o Banco vem elaborando diretrizes políticas para o setor social, as quais são consideradas no contexto mais amplo do projeto econômico. Conseqüentemente, a educação passa a ter uma função política específica nas diferentes fases da cooperação técnica. “Esse conjunto de políticas é suportado por princípios retoricamente humanitários de equidade, combate à pobreza e de autonomia local” (FONSECA, 1998, p. 14).

A autora comenta que tais princípios são submetidos às estratégias de recuperação de custos e de sustentabilidade mundial, que formam os dois pilares da concepção econômica do Banco Mundial. As implicações são questionáveis, pois:

Alguns ideais cultivados no âmbito educacional, como igualdade de oportunidades, participação, descentralização e autonomia, passam a ser subordinados à lógica da racionalidade econômica. A parcimônia na utilização dos bens sociais, imposta por essa racionalidade, é naturalmente incompatível com os princípios humanitários anunciados pelo Banco. Na área da educação, em que pese a retórica igualitária de “educação para todos”, a equidade é restrita para os pobres, podendo ser resumida na fórmula “o mais para alguns, o menos para todos”. Desse modo, as estratégias voltadas para a pobreza constituem menos um caminho para sua inclusão social do que um instrumento de alívio para momentos de crise econômica (FONSECA, 1998, p. 14).

Retornando à discussão inicial, percebo que as políticas educacionais brasileiras buscam se pautar nas orientações sugeridas na Conferência sobre Educação para Todos e na Declaração de Salamanca e, conseqüentemente, pelas determinações do Banco Mundial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI nº 9394/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996, demonstra preocupação com o processo de inclusão escolar, no entanto, é contraditória à medida que o Estado diminui os investimentos nas políticas sociais, dentre elas, a educação, com a sua política neoliberal¹⁶. No mesmo ano, em Santa Catarina, o Conselho Estadual de Educação fixou as normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino de Santa Catarina, determinando que as pessoas com necessidades educativas especiais devem ser atendidas, preferencialmente, na rede regular de ensino, beneficiando-se, no entanto, dos diferentes tipos de atendimento especializado.

Em janeiro de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes e metas para os próximos dez anos, em sintonia com a Declaração Mundial sobre

¹⁶ Eu entendo a política neoliberal como a redução do papel do Estado na esfera econômica e social do País.

Educação para Todos. Percebe-se, então, que tais documentos incorporam as orientações internacionais, configurando o compromisso de oferecer a todos uma educação básica com equidade e qualidade. Em síntese, este Plano tem por objetivos a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes (MEC/LEI nº 10.172, 2001).

O Plano Nacional de Educação aborda o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e as metas para cada modalidade de ensino e estabelece que cada município e estado deverão elaborar seus planos, adequando as especificidades locais e definindo estratégias adequadas. Percebe-se que há consonância com os postulados da Educação para Todos, o que, aliás, fica transparente no texto.

Em relação à Educação Especial, o Plano salienta que o conhecimento da realidade brasileira é bastante precário, pela falta de estatísticas completas sobre o número de pessoas com necessidades especiais e sobre o atendimento a elas oferecido. O documento menciona as grandes diferenças regionais, referindo que 59,1% dos municípios brasileiros não ofereciam Educação Especial em 1998, sendo que, nesta mesma data, as matrículas estavam distribuídas da seguinte forma: 53,1% pertenciam à iniciativa privada; 31,3% à rede estadual; 15,2% à rede municipal e 0,30% à esfera federal. Fica evidenciada a pouca participação da esfera federal:

Nota-se que o atendimento particular, nele incluído o oferecido por entidades filantrópicas, é responsável por quase metade de toda a Educação Especial no País! Dadas as discrepâncias regionais e a **insignificante atuação federal**, há necessidade de uma atuação mais incisiva da União nessa área (MEC/LEI nº 10.172, 2001, grifo meu).

Neste sentido, pontuo, com dados da Federação Nacional das APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), que em julho de 2001 havia registro de 1.733 APAEs filiadas à esta Federação, em todo o País, sendo considerado o maior movimento social de caráter filantrópico do Brasil e do mundo em sua área de atuação (FENAPAES/PROJETO ÁGUA, 1998). Convém ressaltar que as APAEs oferecem atendimentos especializados aos alunos com deficiência mental e/ou com outras deficiências associadas.

Cabe ressaltar que o Plano Nacional de Educação estabelece objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, voltadas para o desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, contemplando desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos; ações preventivas; atendimento preferencialmente na rede regular de ensino; e qualificação profissional para os profissionais da educação.

Santa Catarina avança em relação à temática, construindo as suas diretrizes norteadoras para a Política Estadual de Educação Inclusiva (2001) como resultado do compromisso assumido pelo Estado no encontro realizado em Pirenópolis, Goiás, em junho de 1999. Este documento estabelece três grandes objetivos:

- 1) assumir o compromisso de transformação social, por meio de uma Política de Educação Inclusiva, em todos os níveis, onde o atendimento à diversidade seja efetivamente realizado, com o estabelecimento de práticas educacionais emancipatórias;
- 2) assegurar à criança, ao adolescente, ao adulto e sua família o acesso à plena cidadania, mediante ações integradas do governo e da sociedade, conforme preconiza a legislação vigente;

- 3) empreender ações integradas junto às Instituições Públicas, que levem à produção da cultura da inclusão.

Já o Ministério da Educação, com a Secretaria de Educação Especial, elaborou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução n.º 02/2001 (de 11 de setembro de 2001), da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabelece, em seu Artigo 2º, 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” (MEC/SEESP, 2001, p. 68).

Este documento, apoiado em proposições estabelecidas no Plano Nacional de Educação, representa um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundamental no que se refere à atenção à diversidade na educação brasileira.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica focalizam a temática em dois grandes grupos: a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais e a formação do professor. Porém, o texto discorre mais sobre o primeiro aspecto, ficando a formação do professor como compromisso da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE).

O texto preconiza a necessidade de reestruturação dos sistemas de ensino para garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos. Ao contextualizar a temática, no que diz respeito à segregação e aos preconceitos, traz à tona, mais uma vez, a omissão dos sistemas de ensino:

Essa tendência, que já foi senso comum no passado, reforçava não só a segregação de indivíduos, mas também os preconceitos sobre as pessoas que fugiam do padrão de ‘normalidade’, agravando-se pela irresponsabilidade dos sistemas de ensino para com essa parcela da população, assim como pelas omissões e/ou insuficiência de informações acerca desse alunado nos cursos de formação de professores (MEC; SEESP, 2001, p. 21).

A questão da cidadania também é tratada no documento que enfatiza a omissão do Estado e estabelece um novo compromisso a ser assumido:

O principal direito refere-se à preservação da dignidade e à busca da identidade como cidadãos. Esse direito pode ser alcançado por meio da implementação da política nacional de Educação Especial. **Existe uma dívida social a ser resgatada** (MEC; SEESP, 2001, p. 22, grifo meu).

O documento aborda ainda a função reparadora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), citando que também fazem ainda parte deste grupo um grande número de alunos com necessidades educacionais especiais e que os mesmos poderão “recuperar o tempo perdido por meio dos cursos dessa modalidade” (MEC/SEESP, 2001, p. 22).

Considero pertinentes os recortes da legislação até aqui feitos, porque eles são indicadores de como a Educação Especial ficou, de certa forma, à margem do sistema educacional brasileiro. Embora as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabeleçam medidas pontuais e abrangentes, existe uma lacuna muito grande entre as determinações e a realidade nacional, que se faz evidente especialmente em relação à formação de professores.

O MEC considera professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos com necessidades educacionais especiais, aqueles que tiveram em sua formação, de nível médio ou superior, conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e que tenham

desenvolvido competências para: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial (MEC/ SEESP, 2001).

Quanto aos professores que já estão exercendo o magistério, a legislação prevê que devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e salienta, também, o papel das universidades na pesquisa/estudos para contribuir com o processo de inclusão.

Muito embora o MEC delineie o perfil do professor, ainda não temos, em nossa região, uma política efetiva de formação continuada focada na perspectiva da inclusão. Este fato fica explícito no perfil dos educadores investigados (professores e especialistas), que referem ter tido pouco acesso à temática, com apenas alguns conhecimentos adquiridos por intermédio de congressos, palestras e matérias veiculadas pela mídia. Somente uma pequena parcela destes educadores teve informações sistematizadas em sua formação profissional.

Apesar de a legislação priorizar a formação continuada do professor, percebo também a necessidade desta capacitação, notadamente no que se refere à Educação Inclusiva, ser possibilitada para toda a equipe escolar. Esta parece ser uma variável fundamental no processo, pois a pesquisa tem me dado pistas de que, além do professor, a equipe administrativa e os especialistas têm muitas dificuldades em promover uma educação que considere a diversidade.

2.3 Formação continuada

A matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular representa um avanço na questão da democratização do ensino, mas não garante, por si só, que eles terão sucesso na sua trajetória escolar.

É importante observar que o sistema escolar não tem conseguido dar uma resposta adequada aos alunos “normais” que apresentam dificuldades, por diferentes motivos. É possível supor que, nessas circunstâncias, novas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais poderão contribuir para aumentar as estatísticas do chamado fracasso escolar. “A idéia da inclusão escolar, regulamentada em leis e propagandeada em discursos, está longe de se concretizar em práticas educativas no interior dos sistemas de ensino” (ALMEIDA, 2002, p. 64).

Neste sentido, pensar a educação na perspectiva da escola para todos remete, necessariamente, a considerar os fatores que contribuíram para a atual exclusão dos alunos, presentes na sala, mas que têm dificuldades na aprendizagem e, então, reestruturar a escola de modo que ela possa promover o aprendizado de todos os seus alunos.

Reestruturar a escola significa dar uma outra lógica a ela, ou seja, inovar. Blanco (1995) afirma que a inovação educacional é um processo dinâmico de busca de soluções, procurando ajustar a ação educacional a realidades concretas que mudam constantemente. Este desafio pressupõe uma mudança na tradição pedagógica e um papel diferente do professor, o qual terá que ser capaz de analisar situações, identificar problemas e buscar soluções.

Embora existam muitos outros fatores envolvidos no processo da inclusão, restrinjo o meu olhar à formação docente, mais especificamente à formação continuada. Faço este recorte porque falo de alunos com necessidades educacionais especiais que já freqüentam a

Escola Regular e de profissionais que, em sua grande maioria, já passaram pela formação inicial.

O MEC (1999) afirma que a formação de que dispõem atualmente os professores não contribui suficientemente para que os alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e participem como cidadãos de pleno direito num mundo mais exigente sob todos os aspectos.

A formação continuada é uma necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. Deve possibilitar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Este processo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Assim, a formação continuada deve estender-se às capacidades e atitudes e problematizar os valores e as concepções de cada professor e da equipe (MEC, 1999).

Canen (1997) argumenta que os cursos de formação de professores, ao assumir uma falsa noção de uma sociedade monocultural, esquivam-se de aproveitar seu espaço para formar professores críticos, que direcionem suas ações pedagógicas no sentido de maximizar o potencial de todos os seus alunos e não apenas daqueles cujos padrões culturais coincidem com o padrão dominante.

A autora, falando a partir de uma perspectiva intercultural crítica, sugere que a conscientização de futuros professores deve ocorrer a partir do desafio a preconceitos e estereótipos com relação à diversidade cultural e da problematização de conteúdos específicos e pedagógicos ministrados.

Em se tratando da primeira sugestão, Canen (1997) aponta uma estratégia para desafiar preconceitos e estereótipos, em situação de formação de professores, que consiste em apresentar a eles uma situação “perplexa e confusa”, envolvendo discriminações com base étnico-cultural dentro de escolas. As fontes podem ser obtidas em leituras, experiências ou em situações de sala de aula. Os próximos passos sugeridos pela autora são: estimular o questionamento das posições dos professores com relação à situação, desafiando as suas teorias quando imbuídas de preconceitos e estereótipos, e inserir a análise situacional empreendida até então em um contexto social mais amplo, buscando ações alternativas que minimizem os preconceitos apontados na situação estudada. A autora salienta a importância de registrar, por escrito, o relato das idéias que vão surgindo em cada uma das fases, contrastando sua evolução e a quebra gradativa de estereótipos realizada no processo.

Esta dinâmica de atuação tem me indicado algumas pistas para realizar esta pesquisa, porém, com algumas adaptações, pois não parto de situações imaginárias, mas de situações reais vivenciadas pelos educadores nos seus cotidianos pedagógicos.

Em relação à segunda sugestão, ou seja, a problematização dos conteúdos específicos e pedagógicos, Canen (1997) afirma que, embora preconizando a importância da apropriação do saber “oficial”, é preciso buscar formas alternativas pelas quais este saber possa ser incorporado aos padrões culturais dos professores.

Neste sentido, Santomé (1995) contribui, ao denunciar que os conteúdos que são desenvolvidos na maioria das instituições escolares voltam-se para a presença de culturas hegemônicas, enquanto as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários ou marginalizados costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação.

As dificuldades das escolas em adotar uma orientação inclusiva são também foco de estudos da UNESCO que, à procura de formas para avançar a prática, realiza um projeto de

formação de professores intitulado “Necessidades Especiais na Sala de Aula” em cerca de cinquenta países, sob a coordenação do Professor Mel Ainscow.

Ainscow (1997) aborda, a partir da experiência com o Projeto, que a existência de recursos materiais, embora muito úteis, raramente constitui o fator-chave. A forma como a tarefa é concebida é muito mais relevante e, neste sentido, pontua duas estratégias para a valorização profissional dos professores: oportunidades de considerar novas possibilidades e apoio à experimentação e reflexão.

Tratando da primeira estratégia, o autor fala da importância de encorajar os professores a explorarem novas formas de desenvolver a sua prática, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos, estimulando novas possibilidades de ação. Quanto à segunda estratégia, afirma que o Projeto dá ênfase à aprendizagem a partir da experiência, organizando seminários, espaços onde os participantes têm oportunidade de experimentar uma diversidade de estratégias de aprendizagem ativa. Tais seminários destacam três fatores-chave na criação de salas mais inclusivas: planejamento das aulas, os próprios alunos e a improvisação (AINSCOW, 1997).

Apoiada nos escritos do autor, falarei sobre cada um dos fatores individualmente. O primeiro fator se refere à importância de planejar para a classe como um todo, evitando uma supervalorização do planejamento individual que leva a desconsiderar outros fatores que podem ser utilizados para estimular e apoiar a aprendizagem dos alunos, ou seja, a interação entre os colegas de sala.

O segundo fator aborda a importância do professor considerar os próprios alunos, pois eles representam uma fonte de experiências, de desafios e de apoio a ser utilizada para a realização de tarefas e atividades em sala de aula que, geralmente, os professores pouco têm valorizado. Este processo social é também considerado por Vygotski (1997) como fundamental para impulsionar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, de acordo com os autores, a interação entre os alunos deve ter a sua importância reconhecida nos cursos de formação.

O terceiro fator pontuado por Ainscow (1997) é a improvisação, ou seja, a capacidade do professor modificar planos e atividades à medida que ocorrem, em resposta às reações dos alunos da classe. Através desta prática, os professores podem encorajar uma participação ativa e, ao mesmo tempo, personalizar, para cada aluno, a experiência da aula. As mudanças, quando ocorrem, geralmente envolvem pequenos ajustamentos, pois os professores se mostram relutantes em abandonar práticas anteriores que foram eficazes. Neste caso especificamente, é importante que a formação continuada dê, aos profissionais, oportunidades de considerar novas possibilidades, estimulando a reflexão sobre as atividades.

Porém, não basta que o professor busque novas possibilidades; é preciso o envolvimento de toda a comunidade escolar, pois a chave da prática reflexiva encontra-se na área do trabalho coletivo. Neste sentido, o projeto político-pedagógico da escola deve considerar a diversidade existente na escola e buscar ou criar as condições que permitam a mudança institucional e social imprescindível à implementação da escola inclusiva.

Apóio-me em Giné e Ruiz (1995) para enumerar os requisitos que um projeto pedagógico deve reunir para ser eficaz no processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. Saliento que os aspectos enumerados a seguir estão interligados e só adquirem seu pleno sentido em relação a todo o conjunto do projeto. Eles serão apresentados isoladamente para facilitar a análise:

- O projeto pedagógico deve incorporar elementos teóricos relativos tanto à visão que se possa ter dos problemas do desenvolvimento (concepção interativa ou concepção determinista?) quanto ao próprio conceito de escola e educação; ou seja, como a escola encara os problemas individuais?
- É preciso um consenso em relação ao processo de identificação e avaliação das necessidades educacionais especiais do aluno; desta maneira, o processo permite determinar os auxílios pedagógicos que o aluno pode precisar, focando mais nas possibilidades e não nas limitações e déficits dos alunos.
- O projeto pedagógico deve considerar propostas curriculares diversificadas que substituam uma concepção homogeneizadora do currículo. Os auxílios pedagógicos que os alunos possam necessitar concentram-se em um conjunto de atividades de ensino/aprendizagem que podem apresentar poucas ou muitas diferenças em relação às de seus colegas.
- É preciso estabelecer, em seus aspectos gerais, as funções de cada profissional da escola e a relação entre os mesmos, o que consistirá no trabalho em equipe.
- Um projeto desta natureza somente é possível através de atitudes favoráveis por parte de toda a comunidade educacional, baseadas na aceitação dos postulados de uma escola democrática, na solidariedade e no respeito às diferenças individuais.

A legislação assegura a possibilidade de cada escola elaborar o seu projeto político-pedagógico, mas são os sujeitos de cada escola que garantem a sua efetivação. Se a escola não discutir e não buscar caminhos para uma orientação inclusiva, certamente continuará cristalizando histórias de fracasso escolar ou realizando experiências positivas isoladas, dependendo unicamente do professor.

Retomando a questão da formação continuada, especificamente voltada para a Educação Inclusiva, é fundamental que os educadores possam criar espaços para discussões, trocas e aprendizagens, enfim, para refletir sobre a sua prática e aprender com a experiência do colega, inclusive em momentos de confrontações, de resistências, de avanços e retrocessos.

2.4 Perspectiva Histórico-Cultural

Delinear o referencial teórico deste capítulo torna-se um desafio para a compreensão de como cada indivíduo se constitui, enquanto sujeito humano, independente de ter necessidades educacionais especiais ou não. Encontro na perspectiva histórico-cultural, principalmente nos escritos de Vygotski, suporte teórico para fundamentar as discussões.

Vygotski foi um partidário convicto do materialismo dialético e histórico e um dos criadores da Psicologia Histórico-Cultural. A essência da principal realização científica do autor foi a teoria do desenvolvimento mental humano, tendo como pressuposto a origem e a natureza social do homem.

O ser humano é social desde sua origem, inserindo-se em um contexto cultural, apropriando-se dele e o modificando ativamente, numa relação dialética. Portanto, cada sujeito é a história e a síntese de suas relações sociais. O homem humaniza-se em sociedade, imerso na cultura produzida pela humanidade. Ao mesmo tempo em que a modifica, é modificado por ela.

Para Vygotski, os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida da criança. As funções psicológicas elementares (comportamentos não voluntários, reflexos, reações automáticas, associações simples) transformam-se em funções psicológicas superiores, através das interações sociais com parceiros mais experientes.

A perspectiva histórico-cultural tem como princípio a origem social das funções psíquicas e defende que a criança já nasce inserida em um universo sócio-cultural. A apropriação desse universo é o que fará emergir as funções psicológicas superiores, cuja constituição acontece pelo biológico constituído e pelo cultural constituinte.

As funções psicológicas superiores são operações psicológicas qualitativamente novas e mais elevadas, como por exemplo: linguagem, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento verbal, afetividade... originam-se das relações reais entre indivíduos humanos, apresentam uma natureza histórica e são de origem sócio-cultural, portanto mediadas.

Vygotski afirma que o desenvolvimento mental humano, com suas origens sociais, é mediado pela relação do homem com sua própria atividade na realidade social, portanto, é interessante acrescentar que:

[...] as práticas educativas são meios de organizar o processo de assimilação pelo homem das aptidões desenvolvidas sócio-historicamente, que são reproduzidas pelo indivíduo durante seu desenvolvimento mental. As práticas educativas (assimilação) são formas necessárias e universais desse desenvolvimento. Portanto, desenvolvimento e educação não são dois processos independentes, relacionam-se como conteúdo e forma do mesmo processo (DAVYDOV e ZINCHENKO, 1994, p. 161/162).

Vygotski aborda a importância do estudo sistematizado para o desenvolvimento humano, pois é na e pela apropriação dos conteúdos aí emergentes que o sujeito constitui-se de maneira crítica, consciente, agente da história. Na escola, a criança tem a possibilidade de entender as bases de um sistema de concepções científicas. Desenvolvimento e aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança, em um movimento dialético. O aprendizado começa muito antes dela entrar na escola. Qualquer situação de aprendizado na escola sempre tem uma história prévia.

Para explicitar a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o autor desenvolveu um conceito no qual propõe que cada criança, em qualquer domínio, tem um “nível evolutivo real” que compreende o conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha. Este nível refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu. O segundo nível de desenvolvimento refere-se ao nível de desenvolvimento potencial, vinculado às atividades que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de um

adulto ou de um companheiro mais experiente, é capaz de resolver. A diferença entre os dois níveis constitui a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que Vygotski definiu como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 1998, p. 112).

O nível de desenvolvimento potencial é muito mais significativo no desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois este último refere-se a conquistas já efetuadas, enquanto o primeiro é o que se busca alcançar, mediante atuação docente na ZDP, é a meta do processo de ensino/aprendizagem em dado momento da trajetória escolar. Uma vez alcançado, o que está na zona de desenvolvimento potencial transforma-se em nível de desenvolvimento real; cria-se um novo nível de desenvolvimento potencial, que é o novo alvo do processo ensino/aprendizagem. Espera-se que problemas resolvidos pela criança, inicialmente sob a orientação e a colaboração de alguém mais capaz, sejam, mais tarde, solucionados de forma independente.

Então, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, pois a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não estão consolidadas, mas que se encontram em processo de formação. O aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento real, já alicerçados, é ineficaz para o desenvolvimento global da criança. O bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Um dos principais aspectos do aprendizado é que ele cria a Zona de Desenvolvimento Proximal. Assim:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKI, 1998, p.118).

Vygotski postula que aprendizagem não é desenvolvimento, mas a aprendizagem organizada resulta em desenvolvimento mental, movimentando vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, não aconteceriam.

O autor alerta para que a pedagogia não deve estar voltada para o passado, mas para o futuro desenvolvimento da criança. Somente assim será possível criar, no processo de educação, aqueles processos de desenvolvimento que estão na Zona de Desenvolvimento Proximal.

A colaboração com outra pessoa mais experiente conduz ao desenvolvimento de formas culturalmente apropriadas. O mundo social preexistente, encarnado no adulto ou no colega mais experiente, torna-se o objetivo para o qual tende o desenvolvimento.

Vygotski fala da “internalização” como a transição da realização conjunta de uma atividade para a realização individual. Nesse processo, formam-se as novas funções mentais. A criança já nasce um ser social e, paulatinamente, individualiza-se. A partir da internalização das relações que estabelece com outras pessoas, constitui-se enquanto sujeito.

Em consonância com essa perspectiva, Wertsch (1988) afirma que é possível reconhecer quatro níveis na transição do funcionamento interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico (níveis de intersubjetividade), na situação compartilhada entre o adulto e a criança:

1. A definição da situação da criança e do adulto é tão diferente que a comunicação se torna quase impossível.

2. A criança ainda não compreende a natureza da ação dirigida a um objetivo, mas existe uma definição da situação mínima compartilhada.

3. A criança pode responder adequadamente, fazendo as inferências adequadas para interpretar as produções diretivas do adulto (mesmo as não explícitas), mas depende da definição da situação dada pelo modelo adulto.

4. A criança regula a responsabilidade de realizar a tarefa, dominando a definição colocada pelo adulto. O adulto e a criança estabelecem uma intersubjetividade completa.

A definição da situação é explicada por Wertsch (1988) como a maneira que se representam ou se definem os objetos e os acontecimentos em determinada situação e a intersubjetividade acontece quando os interlocutores compartilham algum aspecto da definição da situação. Assim, a intersubjetividade é a interação entre os sujeitos.

A transição da atividade do plano social para o individual envolve o movimento de apropriação da criança, desenvolvendo de forma singular sua individualidade. A atividade humana não é internalizada em si; mas sim a significação dessa atividade. A apropriação da criança das produções culturais da sociedade dá-se via mediação. Vygotski refere-se a signos e instrumentos como elementos mediadores. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece pela internalização dos sistemas de signos produzidos socialmente.

Pino (1991) conceitua a mediação, num sentido mais amplo, como toda a intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação. O autor utiliza o termo mediação, de uma forma mais específica, para designar a função que os sistemas gerais de sinais desempenham nas relações entre as pessoas e destas com o seu meio na construção de um universo sócio-cultural. De acordo com esta teoria, a mediação dos sistemas de signos constitui a “mediação semiótica”, que permite explicar, por exemplo, os processos de internalização e objetivação, as relações entre pensamento e linguagem, ou a interação entre sujeito e objeto do conhecimento. Nesta perspectiva,

Os processos mediadores multiplicam-se na vida social dos homens, em razão, sobretudo da complexidade das suas relações sociais. Diferentemente dos animais, sujeitos aos mecanismos instintivos de adaptação, os seres humanos criaram instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas (PINO, 1991, p. 33).

A criança, desde pequena, já possui capacidade de operar com signos, que são meios de comunicação que lhe permitem relacionar-se tanto com os outros quanto consigo mesma, constituindo os outros e a ela mesma em sujeitos capazes de regular a própria conduta e a dos demais. Os sistemas de signos permitem à criança conferir ao real uma existência simbólica, o que o torna conhecível e comunicável, possibilitando a ela conhecer e transformar a realidade, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. Então, um signo pode ser entendido como um instrumento social, uma espécie de “instrumento psicológico” para o homem.

Os signos possibilitam ao homem criar modelos imaginários de objetos e operar com eles, planejando maneiras de resolver diferentes tipos de problemas. Operar com signos implica o planejamento de uma atividade completa. O planejamento constitui o componente mais importante da consciência humana. Portanto, os signos são uma das bases mais importantes da formação e do funcionamento da consciência (DAVYDOV e ZINCHENKO, 1994, p. 164).

A passagem da atividade prática infantil às formas adultas de atividade mental só ocorre quando a criança tem contato com o universo dos signos. A entrada nesse universo supõe o acesso à comunicação humana, o que implica a mediação do “outro”.

A linguagem surge, então, como sistema mediador fundamental que possibilita a auto-regulação e o desenvolvimento da atividade mental. A interação humana acontece, fundamentalmente, via linguagem. A linguagem é uma convenção social, sistema articulado de signos, construído socialmente ao longo da história, permitindo, além do contato social, a difusão da cultura e as conquistas alcançadas pela humanidade

A palavra dá forma ao pensamento, criando novas possibilidades de atenção, memória e imaginação, reorganizando os processos mentais das crianças. Ao enfatizar o diálogo e as múltiplas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado, Vygotski afirma:

A relação entre pensamento e palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vai-vem entre a palavra e o pensamento; nesse processo a relação entre o pensamento e a palavra sofre alterações que, também elas, podem ser consideradas como um desenvolvimento no sentido funcional. As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este se acede à existência. Todos os pensamentos tendem a relacionar determinada coisa com outra, todos os pensamentos tendem a estabelecer uma relação entre coisas, todos os pensamentos se movem, amadurecem, se desenvolvem, preenchem uma função, resolvem um problema (VYGOTSKI, 1979, p.165).

A linguagem e o pensamento são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Neste sentido, a palavra desempenha um papel fundamental não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução da consciência em seu conjunto.

Pensamento e palavra não estão relacionados entre si por um vínculo primário. Uma relação surge entre ambos, cresce e se desenvolve no percurso do próprio desenvolvimento humano. Porém, pensamento e palavra não são processos alheios uns dos outros, como forças independentes que se cruzam em certos momentos e influenciam mecanicamente um ao outro.

Vygotski (1992) critica investigações que consistem em interpretar as relações entre pensamento e linguagem como processos separados e independentes e de cuja união externa surge o pensamento verbal com suas propriedades. Ele salienta que o método de análise baseado nesta concepção não traz resultados significativos, porque não explica as propriedades do pensamento verbal como um todo, ao contrário, decompõe os elementos que formam o pensamento verbal, ou seja, a linguagem e o pensamento, mas nenhum dos quais encerra as propriedades do todo. E assim o método se esvazia na tentativa de explicar estas propriedades.

Então, o teórico opta por outro caminho, substitui o método de análise do pensamento verbal baseado na decomposição de elementos por um método baseado na divisão por unidades, cada uma contendo todas as propriedades do todo. Esta unidade do pensamento verbal é encontrada no significado das palavras, identificada por ele como:

[...] um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (VYGOTSKI, 1998, p.151).

As investigações do autor indicam que operando com o significado da palavra como unidade do pensamento verbal, tem-se a possibilidade efetiva de analisar concretamente o seu desenvolvimento e explicar as suas principais características. Surge, pois, outra grande

contribuição de Vygotski: os significados das palavras evoluem e então, a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica. O pensamento não é só expresso em palavras, mas através delas é que ele passa a existir, passa por muitas transformações até transformar-se em fala e não é só expressão que encontra na fala, mas a sua realidade e forma.

Seguindo na mesma linha teórica, pode-se afirmar que o desenvolvimento da fala passa por diversos estágios. A fala egocêntrica é um estágio de desenvolvimento que precede a fala interior. A fala egocêntrica está a serviço da orientação mental e não desaparece no início da idade escolar, mas transforma-se em fala interior. A diminuição da vocalização da fala egocêntrica indica o desenvolvimento de uma abstração do som. Percebe-se, então, que o desenvolvimento está se voltando para a fala interior e não desaparecendo, como outros pesquisadores pensavam, inclusive Piaget.

Vygotski (1992) aborda que o aspecto interior da fala (semântico e significativo) e o aspecto exterior (fonético) têm suas próprias leis e seguem direções opostas em seu desenvolvimento, embora formem uma unidade. A criança, quando inicia a fala exterior, começa por uma palavra, passando em seguida a relacionar duas ou três palavras entre si, mais tarde amplia as frases simples para frases mais complexas e chega à fala coerente, com significado, formada por uma série destas frases, ou seja, vai da parte para o todo. Quanto ao significado, a primeira palavra é uma frase completa; a criança parte do todo, de um complexo significativo e só mais tarde domina as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e passa a dividir seu pensamento nestas unidades.

Vygotski aprofunda sua investigação ao explorar o plano da fala interior que se situa para além do plano semântico. A fala interior é a fala para si mesmo, enquanto que a fala exterior é para os outros. A fala materializa o pensamento em palavras e a fala interior inverte o processo, interioriza-se em pensamento. Desta forma, as suas estruturas são diferentes.

A fala interior continua a ser fala, isto é, pensamento ligado por palavras, mas, ao contrário da fala exterior, em que o pensamento é expresso por palavras, nela as palavras morrem à medida que geram o pensamento. A fala interior é um pensamento que expressa significados puros. É o movimento entre palavra e pensamento. O fluxo do pensamento não é acompanhado por uma manifestação simultânea da fala. O pensamento tem sua estrutura particular e a transição dele para a fala não é um processo simples; passa pelo significado, pois não tem um equivalente em palavras.

A tese de Vygotski considera que há o predomínio do sentido de uma palavra sobre o seu significado, isto é, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência.

Neste processo, o significado é apenas uma das zonas de sentido, o mais estável e preciso. A palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge, em novos contextos altera o seu sentido, enquanto que o significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O contexto do discurso tem importância fundamental na dinâmica do significado das palavras: dependendo dele é que a palavra pode significar mais ou menos do que significaria se considerada isoladamente; mais, porque adquire novo conteúdo, e menos, porque o contexto limita e restringe seu significado.

Porém, Pino (1991) pontua que Vygotski não desenvolveu a idéia de contexto, deixando o termo vago em seus escritos, e coube a Bakhtin¹⁷ fazer isso, ao explicar que a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. Assim, um pensamento passa primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por trás de cada pensamento existe uma motivação particular de cada pessoa: só é possível ter uma compreensão de seu pensamento se entendemos sua base afetivo-volitiva.

¹⁷ O teórico russo Mikhail Bakhtin (1985-1975) coloca a interação social como principal foco dos estudos da linguagem e conceitua a língua como produto sócio-histórico, como forma de interação social realizada por meio de enunciações.

Vygotski salienta que todas as frases que falamos possuem algum tipo de subtexto, ou seja, um pensamento oculto, não explícito por trás delas. Smolka complementa:

A linguagem nem sempre comunica, não é transparente, ela significa por meio do “não dito” e não necessariamente significa por meio do que é dito. Admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica. A linguagem é fonte de equívocos, ilusões, mal-entendidos. Podemos dizer que ela “trabalha” ou “funciona”, às vezes “por si”, produzindo múltiplos efeitos, independentemente das intenções de quem fala; ela escapa ao conhecimento, poder e controle do homem (SMOLKA, 1995, p.16).

Resumindo, a linguagem veicula significados mais ou menos estáveis, mas eles só adquirem significação concreta no contexto da interlocução, então, a criança se apropria não do significado da palavra, mas da significação produzida no contexto.

2.4.1 A Defectologia

A questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Regular não pode somente ser focada a partir dos aspectos legais e humanitários. Torna-se necessário buscar uma abordagem teórica que possa explicitar de que forma ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos e, porque não dizer, de todos os alunos. Não se pode negar que a escola tem excluído do aprendizado uma grande parcela de seus alunos sem um diagnóstico patológico. Desta forma, quando se busca a melhoria do ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, pensa-se, também, em contemplar os demais alunos que, por diversos motivos, ficam à margem do aprendizado.

Encontro na perspectiva histórico-cultural, principalmente na obra de Vygotski, pistas que trazem contribuições profícuas para este campo de discussão, ainda pouco conhecidas no contexto escolar do Ensino Regular. Parto de uma explicitação de alguns conceitos estudados por Vygotski, como: funções psicológicas superiores, deficiência primária, deficiência secundária e compensação. O entendimento destes conceitos e sua vinculação com a prática por parte dos educadores podem auxiliar a reverter o quadro de fracasso escolar e a promover histórias com melhores resultados para os alunos excluídos do aprendizado. Se hoje a temática da inclusão é tão presente e relevante, é porque a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, em Escolas Especiais ou em ambientes especializados, não trouxe os resultados esperados.

Vygotski (1997) parte do pressuposto que as leis que regem o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais e do aluno considerado normal são as mesmas. Porém, as regularidades, em um e outro caso, têm sua expressão concreta de maneira peculiar. Ao estudarmos a questão, devemos observar sempre dois focos: as leis comuns do desenvolvimento infantil e, depois, as peculiaridades referentes ao aluno com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, torna-se interessante analisar as funções elementares e as funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento incompleto das funções elementares¹⁸, na maioria das vezes, é consequência direta de uma deficiência, enquanto que o desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores¹⁹ surge como um fenômeno secundário, produzido, que se

¹⁸ As funções psicológicas elementares são de origem biológica (como reações automáticas, reflexos e associações simples), imediatas, involuntárias.

¹⁹ Pensamento em conceitos, linguagem racional, memória lógica, atenção voluntária, etc.

acopla à deficiência. É fundamental discernir o que é primário (patológico) e o que é secundário, não só para a compreensão teórica, mas principalmente para direcionar a prática educativa com tais alunos.

O autor pontua que, em sua época, a educação era direcionada (permanece, em muitos casos, ainda hoje) para o aperfeiçoamento e a evolução dos processos elementares, enquanto que as funções psicológicas superiores eram consideradas inacessíveis para o aluno com necessidades educacionais especiais. Após investigações, ele conclui:

Os processos elementares, inferiores, são os menos educáveis, os menos dependentes em relação a sua estrutura das influências externas, do desenvolvimento social da criança, isto por uma parte. Por outra parte, estes sintomas primários que nascem diretamente do próprio núcleo do defeito, se acham tão intimamente ligados a este núcleo que não se consegue vencê-los enquanto não for eliminado o próprio defeito. E, como na maioria dos casos, a eliminação do defeito é algo praticamente impossível, o resultado natural é que também a luta contra os sintomas primários está condenada de antemão a esterilidade e ao fracasso (VYGOTSKI, 1997, p. 222, tradução minha).

Neste sentido, as maiores possibilidades de desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais encontram-se no campo das funções psicológicas superiores, cuja estruturação depende das suas relações sociais. O desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores não está condicionado pela deficiência de modo primário, mas secundário e, portanto, é para este aspecto que todos esforços educativos devem estar voltados, pois a deficiência secundária pode ser modificada.

Para uma melhor compreensão de como pode ocorrer este processo, convém explicitar aspectos pertinentes às funções psicológicas superiores que têm origem social, tanto na filogênese como na ontogênese. A respeito da filogênese, estas funções formaram-se durante o período histórico de desenvolvimento da humanidade como consequência do processo de vida social e cultural próprio do ser humano e não durante a evolução biológica que determinou o biótipo de ser humano. Quanto à ontogênese, que diz respeito especificamente a cada ser humano, portanto à sua singularidade, Vygotski (1997) pontua que a organização e a estruturação das formas superiores de atividade psíquica estão implicadas com o meio social da criança.

A observação do desenvolvimento das funções superiores demonstra que a formação de cada uma delas está rigorosamente subordinada a mesma regularidade, ou seja, que cada função psíquica aparece no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes; primeiro com função da conduta coletiva, como forma de colaboração ou interação, como meio de adaptação social, ou seja, como categoria interpsicológica; e, em segundo lugar, como modo de conduta individual da criança, com meio de adaptação pessoal, como processo interior da conduta, ou seja, como categoria intrapsicológica (VYGOTSKI, 1997, p. 214, tradução minha).

Desta forma, o contexto social é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas da criança, pois através da conduta coletiva, da colaboração entre as pessoas que a cercam, de sua experiência social, é que nascem as suas funções superiores da atividade intelectual. A criança vai apropriando-se de uma conduta social e começa a aplicar a si mesma. Geralmente, com a criança com necessidades educacionais especiais surge uma série de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal da comunicação, da colaboração e de sua interação com as pessoas que a rodeiam. São estas questões que precisam ser interrogadas, pois a coletividade, como fator de desenvolvimento das funções psíquicas

superiores, deve ter sua importância reconhecida no contexto escolar. Perdemos muito tempo lutando contra a deficiência e suas consequências diretas. Agora, o nosso olhar precisa ser direcionado para a coletividade da qual esta criança faz parte.

Importante reforço à esta premissa é dado por Pino (2000), quando afirma que as funções psicológicas se constituem no sujeito à medida que este participa das práticas sociais do seu grupo cultural. Ele explicita: “As relações sociais constituem uma estrutura social complexa, feita de posições sociais e de expectativas de ação a elas associadas. Essas relações concretizam-se em práticas sociais” (PINO, 2000, p. 53).

Assim, qualquer deficiência que a criança possa ter, não só modifica a sua relação com o mundo físico, mas principalmente as relações com as pessoas que a cercam. Neste ponto é preciso ponderar que “o defeito em si não é, contudo, uma tragédia. É somente o pretexto e o motivo para que surja a tragédia” (VYGOTSKI, 1997, p. 199.) A deficiência primária é biológica e a preocupação do educador não deve se voltar tanto para ela, mas para as consequências sociais que a acompanham.

Vygotski (1997) afirma que a influência da deficiência é sempre contraditória. Se por um lado debilita o organismo, por outro impulsiona e estimula o organismo a uma atividade acentuada, para que possa compensar a insuficiência e superar a dificuldade. Segundo o autor, há duas categorias de compensação: uma direta e orgânica e outra indireta ou psíquica. A primeira está relacionada, na maioria dos casos, à presença de uma lesão ou extirpação de um dos órgãos pares e o órgão não afetado se desenvolve de maneira compensatória, assumindo a função do órgão afetado. Quando a compensação direta é impossível, o sistema nervoso central e o aparato psíquico da criança criam, sobre o órgão enfermo ou insuficiente, uma superestrutura defensiva por meio das funções superiores.

A compensação social consiste em propiciar interações sociais que promovam a autonomia e a atuação social, possibilitando o acesso à cultura. Retornamos, outra vez, à importância da coletividade na vida desta criança, para propiciar o seu desenvolvimento, dependendo da qualidade de suas relações sociais.

Torna-se importante salientar que o aluno não é passivamente moldado pelo meio: há uma interdependência dos planos inter e intra-subjetivo; “a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados partilhados. O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo” (GÓES, 1991 p.21). Dentro deste cosmo de múltiplas relações, a educação desempenha um papel fundamental para cristalizar ou para impulsionar a aprendizagem, dependendo das relações sociais que propicia, bem como de sua qualidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 A questão do método

O presente trabalho teve por objetivo investigar dois Grupos de Estudo em Educação Inclusiva, formados especialmente para fins desta investigação, que buscou apreender transformações significativas dos educadores da Rede Municipal de Balneário Camboriú/SC

sobre a problemática da inclusão. A denominação dos grupos procurou definir as características principais de sua formação: “Grupo”, pelo caráter coletivo que expressa, entendido como um espaço efetivo de interlocuções, de intersubjetividade e de trocas sociais entre os educadores; “Estudo em Educação Inclusiva”, devido ao objetivo dos grupos, ou seja, buscar subsídios teóricos e metodológicos para dar uma resposta mais adequada aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas escolas regulares da Rede Municipal.

Esta pesquisa pautou-se nos pressupostos da abordagem crítico-dialética. Borba (2001) afirma que esta abordagem reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, inserido no movimento das formações sociais, e surge como uma alternativa na pesquisa educacional para recuperar o processo de constituição da prática, a partir da categoria da historicidade, que possibilita ao pesquisador compreender e interpretar a dinâmica da contradição existente na produção do real e as possibilidades de superação dessas contradições. Nesta perspectiva, a dialética da relação está impregnada dos conflitos da vida, que produzem o próprio movimento do conhecimento. Considerando estes fatores, entendo que a abordagem do método deve incidir sempre sobre os processos e parto da hipótese de que tudo o que existe na vida humana e social está em movimento constante, transformando-se.

Portanto, se o método usado é pautado numa abordagem dialética, o olhar na análise precisa ser prismático para dar conta de todos os elementos envolvidos na temática. Este é o princípio da totalidade, que Kosik (1995, p.44) descreve, considerando “a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. Porém, apreender a totalidade da realidade é impossível, visto que ela é inesgotável.

Segundo o autor, a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui a sua própria estrutura, que não é caótico, que se desenvolve, que se vai criando e, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto. Neste sentido, cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo (KOSIK, 1995).

Portanto, investigar grupos de estudo em Educação Inclusiva, em situação de formação continuada, remete, obrigatoriamente, a considerar as produções sociais sobre deficiência e a legislação como elementos essenciais para a compreensão do processo.

Vygotski (1995) afirma que o objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita. A elaboração do problema e do método desenvolve-se conjuntamente, ainda que de modo paralelo. O método precisa ser adequado ao objeto que se estuda. Desenvolver uma pesquisa apoiada nos pressupostos desta abordagem exige métodos de investigação

muito peculiares. Conhecer estas peculiaridades e tê-las como referências para um ponto de partida, na investigação, são indispensáveis para que o método e o problema mantenham a esperada articulação. De acordo com o autor, a busca do método é uma das tarefas de maior importância na investigação, pois ele é, ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta e resultado. Por sua vez, o objeto precisa ser estudado em sua dimensão histórica.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Numa investigação, abarcar o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças - desde que surge até que desaparece - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, já que só em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas sim constitui seu fundamento (VYGOTSKI, 1995, p.67/68, tradução minha).

Considerar a dimensão histórica, ou seja, analisar o objeto em movimento, é atitude que me permite estudar a temática da formação continuada, na medida em que, acompanhando os educadores inseridos nos grupos de estudo, durante algum tempo, tenho a possibilidade de perceber eventuais transformações que neles se processam. Neste sentido, Kosik (1995) também traz contribuições:

Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função dupla, a única capaz de fazer dele efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e, ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais (KOSIK, 1995, p. 49).

A conexão que existe entre o todo e as partes significa, a um só tempo, que os fatos isolados são abstrações e só adquirem verdade e concreticidade quando inseridos no todo.

A compreensão destas questões forneceu-me pistas para estruturação da pesquisa, ao mesmo tempo que me percebia como sujeito entrelaçado neste processo e transformado também por ele.

Assim, não tinha hipóteses e categorias definidas a priori. Pretendia, desta forma, estar atenta ao surgimento de novos movimentos e capturar os aspectos que podiam contribuir para a realização da pesquisa. As categorias de análise foram sendo construídas durante o processo, apoiadas sempre na teoria que guia o meu olhar de investigador.

Os grupos, enquanto espaços de intersubjetividade, não podem ser compreendidos fora do contexto institucional; portanto, alguns dados, embora secundários, também foram

considerados como relevantes: as hierarquias, a função que cada um exerce na escola, a formação de cada educador.

Este trabalho caracteriza-se como pesquisa participante, cuja importância reside no contato direto com a situação pesquisada. Optei por esta modalidade, porque ela me permite perceber as relações vividas no espaço dos grupos de estudo, pois através da observação, das falas, dos olhares, foi possível captar aspectos que “escaparam” das gravações: resistências, encontros, desencontros, confrontos e o movimento de novas significações sendo construídas a partir das mediações entre os educadores.

Porém, não foi possível apreender todos estes aspectos e, muitas vezes, nem foi possível percebê-los, pois as percepções aconteceram a partir do meu olhar e este estava impregnado das minhas concepções. Então, possivelmente desconsiderei alguns dados e dei mais ênfase a outros. Por outro lado, promover as discussões e, ao mesmo tempo, tentar captar os movimentos, tornou-se difícil, o que deve ter contribuído para não perceber dados importantes.

Em outros momentos, foi preciso “afastar-me” do papel de coordenadora dos grupos e saber ouvir, alimentar as discussões, mesmo quando já teria uma contribuição teórica para os participantes, mas, se a manifestasse, estaria abortando as trocas entre os educadores. Também precisei estar atenta para intervir quando as discussões não chegavam a um consenso ou permaneciam no senso comum. Convém salientar que em muitos momentos aconteceram reflexões teóricas coordenadas por mim ou por outros palestrantes convidados. Aliás, fiz uso desta estratégia muitas vezes, para poder ficar mais atenta às observações.

A análise desenvolvida, coerente com os pressupostos da abordagem crítico-dialética, apóia-se no método semiótico, que se baseia na função dos sistemas de signos na comunicação entre os homens, de cada homem consigo mesmo e na construção do universo cultural. Vygotski (1992) coloca a linguagem no centro de suas investigações e escolhe o significado da palavra como unidade de análise. Pino (1991) diz que esta escolha facilita e dificulta ao mesmo tempo as análises.

Facilita, porque o ‘significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento’ (VYGOTSKI, 1987, p. 104). Dificulta, porque a significação não está na palavra mas é o efeito da interlocução, como diz Bakhtin (PINO, 1991, p. 37).

Cabe registrar que Vygotski (1992) faz uma distinção entre os termos sentido e significado. Para o autor, sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na

consciência, é um todo fluído e dinâmico, com zonas de estabilidade variável, sendo o significado uma delas, a mais precisa e estável. As palavras, então, adquirem seu sentido no contexto do discurso (PINO, 1991). Vygotski, em seus escritos, não desenvolveu o conceito de contexto. Bakhtin (1990) encarregou-se de preencher esta lacuna e trouxe importantes contribuições. Segundo o autor, os sentidos não existem em si mesmos, eles são elaborados nas enunciações concretas, que são sempre parte de um diálogo social ininterrupto.

Assim, considerando estes fatores, o foco da análise desta pesquisa centrou-se na palavra, tanto oral como escrita. Para tanto, as palavras dos educadores foram analisadas no contexto de significação que se construiu nos Grupos de Estudo em Educação Inclusiva. A significação, aqui, é entendida como o elemento que circula nos registros diferentes do agir, do falar e do pensar, permitindo sua articulação (PINO, 1991).

3.2 Constituição dos grupos

Diante da problemática acerca da Educação Inclusiva em nosso contexto e da necessidade de pesquisar as transformações de sentidos atribuídos por educadores, deparei-me com uma dificuldade inicial: precisaria constituir um grupo que discutisse a temática de forma sistematizada. Na busca de uma solução, agendei uma reunião com a Secretária de Educação do Município e coloquei a minha intenção de pesquisa, propondo a criação de um grupo de estudo com professores que tivessem, em sua sala, alunos com necessidades educacionais especiais. A Secretária autorizou a pesquisa, porém, sugeriu que eu me incorporasse a um grupo já formado de capacitação mensal, voltado para outras temáticas (séries iniciais).

O passo seguinte foi conversar com a Integradora de Educação Especial do Município que, por sua vez, achou mais viável a formação de um grupo de estudos específico sobre Educação Inclusiva, já que havia solicitações constantes por parte dos educadores para cursos nessa área.

Na seqüência, a Integradora de Educação Especial negociou com a Secretária de Educação as questões pertinentes para a formação deste grupo. A Integradora propôs que o grupo fosse formado pelos seguintes educadores: professor de sala de apoio pedagógico, professor de Educação Física, especialista (orientador pedagógico e supervisor escolar) e representantes da Secretaria de Educação e da Secretaria do Trabalho (que presta orientações às creches do Município).

O argumento para esta composição era a dificuldade do professor de sala ausentar-se para participar do grupo, visto que, uma vez por mês, já participa de outro curso de capacitação. Sugeri, então, que pelo menos alguns professores de sala participassem. A minha sugestão foi acatada. A seleção dos participantes foi feita pela própria Integradora, privilegiando profissionais de todas as escolas da Rede Municipal, inclusive Supletivo, com exceção das escolas isoladas (mas com a participação de um responsável por estas unidades escolares). Como o número de educadores inscritos foi superior ao esperado, optamos por dividi-los em dois grupos menores.

Assim, o Grupo I foi formado por 27 participantes (ver quadro 1) e o Grupo II por vinte participantes (ver quadro 2). O número de participantes sofreu pequenas alterações durante os encontros, justificadas pelo afastamento de alguns educadores, devido a licenças para tratamento de saúde ou licença prêmio e, nestas situações, foram substituídos.

Considero sujeitos da pesquisa os educadores que iniciaram e que permaneceram nos Grupos de Estudo. Os participantes foram assíduos aos encontros, até porque a escola recebia uma convocação da Secretaria da Educação para a liberação dos educadores inscritos, para que pudessem participar. Como houve a frequência de mais de um representante de cada escola, eles sempre participaram do mesmo grupo. Aos participantes foi atribuída, pela Integradora de Educação Especial, a função de serem multiplicadores nas escolas, tanto para contribuir com subsídios como para trazer questões para a discussão nos grupos, durante todos os encontros.

As reuniões transcorreram de julho de 2001 até agosto de 2002, com periodicidade mensal (com exceção do período do recesso escolar) e duração de quatro horas a cada encontro, totalizando quinze encontros. As discussões dos grupos foram registradas em fitas de áudio e no diário de campo. Foram aplicados, também, dois questionários: um inicial, com o objetivo de delinear o perfil dos educadores envolvidos nos grupos, e outro durante o processo, com o objetivo de avaliar os grupos de estudo e acompanhar possíveis transformações nas concepções dos educadores sobre a Educação Inclusiva (ver anexos A e B).

A dinâmica dos encontros voltou-se para a discussão de estudos de caso de situações reais vivenciadas pelos educadores em suas práticas pedagógicas e complementadas com o estudo de referencial teórico pertinente à temática em questão (ver bibliografia no anexo C). Os assuntos foram sugeridos pelos grupos e o planejamento dos encontros ficou sob a minha responsabilidade. A Integradora assumiu o compromisso de enviar correspondência para as escolas para informar e convocar os educadores para os encontros e providenciar o local dos mesmos.

Cabe ressaltar a contribuição de educadores ligados ao setor de Educação Especial no auxílio da organização dos encontros. Em muitos momentos, pude contar com a colaboração de colegas da Escola Especial, tanto com contribuições nas discussões como para auxiliar nas gravações.

A seguir (quadros 1 e 2), ilustro a constituição dos grupos, a função que cada participante desenvolve na Rede Municipal, a sua formação, e registro se, no momento da aplicação do questionário, o educador estava envolvido com algum aluno com necessidades educacionais especiais (esta questão é abordada a partir do ponto de vista do educador). Os dados foram obtidos na aplicação do questionário inicial.

Educadores	Função	Formação				Atualmente está envolvido com aluno com necessidades educacionais especiais?
		Magistério (Ensino Médio)	Pedagogia Em andamento	3ª Grau (Pedagogia ou Ed. Física)	Pós-graduação	
Educador 01	Professor - Ed. Inf.				X	Sim
Educador 02	Professor – 2ª Série		X			Sim
Educador 03	Professor– Ed. Inf	X				Sim
Educador 04	Professor – 2ª e 3ª S				X	Sim
Educador 05	Professor – 2ª Série		X			Sim
Educador 06	Professor – Ed. Inf.	X				Sim
Educador 07	Professor Ed. Física			X		Sim
Educador 08	Professor Ed. Física			X		Sim
Educador 09	Prof. Apoio Ped.				X	Sim
Educador 10	Prof. Apoio Ped.			X		Sim
Educador 11	Prof. Apoio Ped.				X	Sim
Educador 12	Prof. Apoio Ped.			X		Sim
Educador 13	Prof. Apoio Ped.			X		Não
Educador 14	Prof. Apoio Ped.			X		Sim
Educador 15	Prof. Apoio Ped.		X			Sim
Educador 16	O. Educacional			X		Sim
Educador 17	O. Educacional			X		Sim
Educador 18	O. Educacional				X	Sim
Educador 19	O. Educacional			X		Não
Educador 20	O. Educacional			X		Sim
Educador 21	O. Pedagógica				X	Sim
Educador 22	Supervisor Escolar			X		Sim
Educador 23	Supervisor Escolar				X	Sim
Educador 24	Outros ²⁰			X		Sim
Educador 25	Outros				X	Sim
Educador 26	Outros			X		Sim
Educador 27	Outros				X	Sim

Quadro 1- Perfil dos Participantes – Grupo I

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com dados obtidos junto aos participantes

Trata-se de um grupo com uma trajetória educacional assim constituída: dois educadores (ambos professores da Educação Infantil) têm formação em nível médio (Magistério), três educadores (dois professores de 2ª série e um professor de apoio pedagógico) estão cursando graduação em Pedagogia, enquanto treze (dois professores de Educação Física, quatro professores de apoio pedagógico e sete especialistas/outros) têm formação em curso superior e nove (dois professores de sala, dois professores de apoio pedagógico e cinco especialistas/outros) têm curso de pós-graduação na área da educação. Percebe-se, então, que o Grupo I tem uma boa situação relacionada ao perfil de formação, apresentando índices mais elevados dos que os divulgados por pesquisas²¹.

Educadores	Função	Formação	Atualmente está
------------	--------	----------	-----------------

²⁰ Eu optei por não definir a função dos educadores 24, 25, 26 e 27 no quadro para manter o sigilo, pois os mesmos exercem função específica junto à Secretaria Municipal de Educação e seriam facilmente identificados. Os educadores 26 e 27 fazem parte também do Grupo II, pois têm vínculo com o setor de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação.

²¹ Para maiores informações, ver Gatti (2000) que, ao analisar a situação da formação docente das Regiões Sul e Sudeste, afirma: “Nas duas, os percentuais de funções docentes exibindo Licenciatura completa giram em torno de 79%. Os estados em que as taxas são mais baixas são Espírito Santo (57,7%), Minas Gerais (68,7%) e Santa Catarina (64,1%)” (GATTI, 2000, p. 29).

		Magistério (Ensino Médio)	Pedagogia Em andamento	3ª Grau (Pedagogia)	Pós-graduação	envolvido com aluno com necessidades educacionais especiais?
Educador 28	Professor – ciclo				X	Sim
Educador 29	Professor – 4ª Série			X		Sim
Educador 30	Prof. Apoio Ped.			X		Sim
Educador 31	Prof. Apoio Ped.		X			Sim
Educador 32	Prof. Apoio Ped.				X	Sim
Educador 33	Prof. Apoio Ped.				X	Sim
Educador 34	Prof. Apoio Ped.			X		Sim
Educador 35	O. Educacional				X	Sim
Educador 36	O. Educacional			X		Sim
Educador 37	O. Educacional			X		Não
Educador 38	O. Educacional		X			Sim
Educador 39	O. Educacional			X		Sim
Educador 40	Supervisor Escolar			X		Não
Educador 41	Supervisor Escolar				X	Sim
Educador 42	Outros ²²			X		Sim
Educador 43	Outros			X		Sim
Educador 44	Outros			X		Não
Educador 45	Outros				X	Não

Quadro 2 - Perfil dos Participantes – Grupo II²³

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com dados obtidos junto aos participantes

Em se tratando do perfil de formação, o Grupo II apresenta índices ainda mais favoráveis, ou seja, nenhum dos educadores tem somente o Magistério (Ensino Médio), dois estão cursando Pedagogia, dez têm curso superior completo e seis têm curso de pós-graduação na área da Educação.

Estes dados oferecem indícios de que não é a falta de formação inicial que contribui para a problemática da Educação Inclusiva, visto que a maioria dos educadores já passou pela formação inicial. Percebo, assim, a necessidade urgente em investir na formação continuada no sentido de buscar resultados mais favoráveis frente ao processo.

Os educadores do Grupo I referem estar envolvidos com alunos com necessidades educacionais especiais, com exceção de um professor de apoio pedagógico e de um orientador educacional, ambos da mesma escola, que afirmam não haver uma demanda em sua escola. Em relação ao Grupo II, quatro educadores não estão envolvidos com estes alunos, sendo um orientador educacional, um supervisor escolar e dois educadores pertencentes à Secretaria Municipal de Educação. Estes dois últimos educadores são responsáveis pela coordenação pedagógica das séries iniciais e afirmam não estar envolvidos com esses alunos, porém, nas turmas de séries iniciais, estudam alunos com necessidades educacionais especiais. Este fato contribui para perceber que há um distanciamento entre o setor de Educação Especial e o Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, cada qual com seus objetivos específicos, mas sem uma articulação.

A análise do questionário inicial, além de me fornecer informações sobre o perfil de formação de cada educador, serviu também para dar mais pistas sobre o panorama da Educação Inclusiva em Balneário Camboriú no início da pesquisa. Percebo que as respostas são muito próximas e que não se diferenciam significativamente de um grupo para outro. Isto me permite abordar o tema de forma única, sem precisar falar de cada grupo isoladamente.

²² Os educadores 42, 43, 44 e 45 estão caracterizados por “outros” em relação à função que exercem para manter o sigilo, pois pertencem à Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria do Trabalho e poderiam ser facilmente identificados.

²³ Do Grupo II também fazem parte os educadores 26 e 27, cujo perfil já foi citado no Grupo I.

Os educadores compartilham da afirmação de que são necessários cursos de capacitação para que os resultados da inclusão sejam mais favoráveis e que esta é a necessidade mais urgente do professor. Aparecem outras necessidades como secundárias, tais como: maior comprometimento do professor, apoio especializado, parceria entre Escola Regular, Escola Especial e família. Os educadores afirmam que a Escola Regular não está preparada para receber esses alunos e que as condições objetivas da escola para a Educação Inclusiva passam prioritariamente pela formação do professor, pelo auxílio de profissionais especializados, pela adequação do espaço físico, pela redução do número de alunos por turma e respeito a algumas questões éticas, como a quebra do preconceito, interesse do professor e aceitação do aluno. Torna-se interessante pontuar que estas afirmações partem dos educadores que, em sua grande maioria, trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais, sendo então, afirmações apoiadas pelo cotidiano escolar. Questiono-me se os educadores não estariam desvelando que o professor poderia ter outro posicionamento em relação a esse aluno, com maior envolvimento e com uma postura mais ética.

Em relação à aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, a maioria dos educadores tem uma orientação voltada para a deficiência, sinalizando como essenciais para a aprendizagem os seguintes aspectos: o conhecimento do diagnóstico, concepção de que a aprendizagem ocorre de forma mais lenta (de acordo com as limitações dos alunos), necessidade de atendimento individualizado e especializado, aprendizagem com muita estimulação, paciência, repetição e utilização de material concreto. Um número reduzido de educadores destoa da maioria e pontua a importância das interações sociais como fator essencial para a aprendizagem. No entanto, parece-me que estas afirmações são apoiadas em suposições e não na prática pedagógica, pois quando os educadores são questionados sobre as maiores dúvidas acerca do aluno com necessidades educacionais especiais, manifestam que elas focam justamente a questão da aprendizagem deste aluno: Como ele aprende? Ele aprendeu o que eu passei? Deve-se exigir deles o mesmo que é exigido dos demais alunos? Como atingi-lo? Como avaliá-lo? Assim, pode-se perceber que não há um *feedback* se o aluno está ou não se apropriando dos conteúdos trabalhados. O professor tem dificuldades em conseguir esse retorno.

Os educadores, em sua maioria, afirmam que já tiveram a oportunidade de ler ou ouvir alguma coisa sobre Educação Inclusiva; alguns referem ter tido pouco acesso, outros vão à busca de materiais e pontuam a participação em algumas palestras realizadas em parceria Escola Especial e a Secretaria de Educação. Destes educadores, apenas 04 tiveram, em sua formação inicial, disciplinas ligadas à Educação Especial (sendo 03 educadores ligados ao Setor de Educação Especial, Educadores 25, 26, 27 e o Educador 40). O Educador 15 (professor de apoio pedagógico) e que trabalha com vários alunos com necessidades educacionais especiais, quando questionado se já teve a oportunidade de ler ou ouvir alguma coisa sobre Educação Inclusiva, responde: “Já li algumas apostilas por curiosidade”. Vem à tona uma questão importante: como alguém que é também responsável pelo processo ensino/aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais e que afirma ter dificuldades lê algumas apostilas por “curiosidade”?

Estes dados, obtidos no questionário inicial, serviram como pano de fundo para as análises que serão apresentadas no próximo capítulo.

3.4 A minha participação no grupo

Após ter a permissão da Secretária da Educação para realizar a pesquisa, elaborei um Projeto intitulado “Estudos em Educação Inclusiva”, o qual foi entregue para as escolas da Rede Municipal de Educação.

Logo no primeiro encontro, falei sobre a pesquisa, pedindo o consentimento de todos os participantes e fazendo a solicitação para gravar as discussões. Houve aceitação de todos, sem restrições. Naquele momento inicial, apliquei um questionário com o objetivo de conseguir alguns dados que pudessem me auxiliar nas análises, como: formação acadêmica dos educadores, conhecimentos acerca da Educação Inclusiva, experiências, concepções sobre deficiência, situação das escolas, dificuldades, dúvidas e necessidades dos professores²⁴ frente ao processo inclusivo.

Em seguida, falei sobre a minha trajetória profissional e que, como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Ensino Regular), também tive algumas dificuldades com alunos com necessidades educacionais especiais. Disse que, atualmente, como profissional da Educação Especial e pesquisadora na área, poderia trazer algumas contribuições para os grupos. Achei importante salientar estes aspectos, pois, em momentos anteriores de estudos (encontros, seminários), a relação entre Escola Especial e Ensino Regular havia sido conflituosa. De um lado, os profissionais da Escola Especial como “autoridade” na temática e, de outro, os profissionais da Escola Regular em situação de resistência.

Considerando estes aspectos, sempre fui para os encontros com a intenção de estabelecer uma boa relação com os participantes. Esta postura deve ter contribuído para uma boa receptividade por parte dos dois grupos. Parti do pressuposto de que o contexto dos grupos deve favorecer as trocas entre os educadores, já que:

Na investigação qualitativa a relação é continuada; desenvolve-se ao longo do tempo. Conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 76).

Propus aos grupos que a dinâmica dos encontros poderia ser em torno de estudos de caso de situações reais vivenciadas por eles em suas escolas e complementadas com referencial teórico pertinente ao estudo de caso e outros assuntos complementares. Falei também sobre a possibilidade de trazer palestrantes quando necessário. A proposta foi aceita pelos grupos com satisfação.

Um fator importante a ser considerado é o meu conhecimento acerca da maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados na Rede Regular de Ensino e mencionados nos encontros. Isto se deve aos seguintes fatores: muitos destes alunos já estudaram ou ainda estudam na Escola Especial, onde eu desempenho a função de Orientadora Pedagógica; tive contato durante as visitas escolares ou já fiz uma avaliação pedagógica destes alunos, na Escola Especial, quando encaminhados pela Escola Regular ou por profissionais da área da saúde. Desta forma, pude compreender melhor as discussões estabelecidas nos encontros e fazer intervenções mais adequadas.

A minha participação nos grupos envolveu duas funções: por um lado, tinha que alimentar discussões, para que pudesse captar mais dados e, por outro, enquanto coordenadora, tinha a responsabilidade de articular as discussões com o referencial teórico. Por este motivo, achei pertinente, em muitos momentos, trazer palestrantes para que eu pudesse me ater mais às observações.

²⁴ Até esse momento, eu acreditava que os professores de sala tinham as maiores dificuldades acerca da Educação Inclusiva, porém, a partir da leitura dos questionários, comecei a perceber que os professores de apoio pedagógico, professores de Educação Física e especialistas também tinham dificuldades em relação ao tema, o que contribuiu para redimensionar a pesquisa e ter como sujeitos de pesquisa os educadores.

É importante frisar que sempre procurei fazer as intervenções no sentido da deficiência mais como construída socialmente do que como determinada biologicamente, tal como proposto por Vygotski em seus estudos sobre Defectologia.

3.5 Os encontros...

Caracterizo como “encontro” todas as reuniões que ocorreram para discutirmos a temática da Educação Inclusiva, com duração de quatro horas. Estes encontros aconteceram em diferentes lugares, pela questão do espaço físico, e para que os participantes pudessem ter contato com outras escolas. Um deles foi realizado na Escola Especial. Nos três últimos encontros, os dois grupos acabaram convergindo em um só grupo. Aliás, a pedido dos próprios participantes. Ao todo, foram realizados quinze encontros, sendo que cada grupo teve seis encontros em separado e mais três depois da união. Assim, cada participante teve trinta e seis horas de estudo. Minha participação totalizou sessenta horas com os dois grupos. As discussões, além de envolverem a problemática da Educação Inclusiva, giravam em torno do cotidiano escolar dos educadores participantes. Cabe lembrar que estes profissionais conviviam com a inclusão em suas escolas, o que tornava a discussão do tema uma necessidade. O quadro 3 apresenta o resumo dos conteúdos abordados nas reuniões.

ENCONTROS	CONTEÚDO	CONTEÚDO
	GRUPO I	GRUPO II
1º	Aplicação de questionário. Proposta do grupo/ Apresentação dos participantes e situação das escolas acerca da Educação Inclusiva/ Principais conceitos: Integração, Inclusão e Educação Inclusiva (Pesquisadora). Texto da autoria da Pesquisadora: Movimentos de Integração e Inclusão.	Aplicação de questionário. Proposta do grupo/ Apresentação dos participantes e situação das escolas acerca da Educação Inclusiva/ Principais conceitos: Integração, Inclusão e Educação Inclusiva (Pesquisadora). Texto da autoria da Pesquisadora: Movimentos de Integração e Inclusão.
2º	Legislação: Constituição Federal, Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, LDBen, Diretrizes Norteadoras para a Política Estadual de Educação Inclusiva/SC (Pesquisadora) Estudo de caso: Autismo (Pesquisadora e Psicóloga da Escola Especial). Texto de Rosalba M. C. Garcia: A Educação de Sujeitos Considerados Portadores de Deficiência: Contribuições Vygotskianas.	Legislação: Constituição Federal, Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, LDBen, Diretrizes Norteadoras para a Política Estadual de Educação Inclusiva/SC (Pesquisadora) Estudo de caso: Surdez (Fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação). Texto de Rosalba M. C. Garcia: A Educação de Sujeitos Considerados Portadores de Deficiência: Contribuições Vygotskianas.
3º	Continuação: Autismo (Professoras da disciplina de Educação Especial da UNIVALI) Texto de Temple Grandi: Uma Visão Interior do Autismo.	Continuação: Surdez (Fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação). Estudo de material do Curso Básico em Língua Brasileira de Sinais (organizado pela 11ª CRE).
4º	Estudo de Caso: Síndrome de Down (Pesquisadora) Presença de uma aluna com Síndrome de Down (em alguns momentos). Entrevista com um casal, pais de uma menina com Síndrome de Down, que frequenta Escola Regular.	Estudo de Caso: Síndrome de Down (Pesquisadora) Presença de uma aluna com Síndrome de Down (em alguns momentos) Entrevista com um casal, pais de uma menina com Síndrome de Down, que frequenta Escola Regular.
5º	Aplicação de questionário. Surdez: (Fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação) Estudo de material do Curso Básico em Língua Brasileira de Sinais (organizado pela 11ª CRE).	Aplicação de questionário. Autismo: Autismo (Professoras da disciplina de Educação Especial da UNIVALI). Texto de Temple Grandi: Uma Visão Interior do Autismo.
6º	Situação atual das escolas após o recesso escolar/ Defectologia (Pesquisadora) Estudo do texto de autoria da Pesquisadora e da	Situação atual das escolas após o recesso escolar/ Defectologia (Pesquisadora) Estudo do texto de autoria da Pesquisadora e da Profª

	Profª Dra. Luciane M. Schlindwein: O Currículo na Perspectiva da Educação Inclusiva: Um Estudo de Caso.	Dra. Luciane M. Schlindwein: O Currículo na Perspectiva da Educação Inclusiva: Um Estudo de Caso.
7 ^{o25}	Deficiência visual: (Professora Estadual responsável pela Sala de Recursos na área de Deficiência Visual). Projeto Político-pedagógico, Currículo e Adaptações Curriculares (Pesquisadora).	
8 ^o	Sexualidade (Médico Pediatra com Especialização sobre Medicina do Adolescente e Psicóloga Orientadora Sexual).	
9 ^o	Visita na Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE (São José/SC).	

Quadro 3 - Conteúdos dos Encontros

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

Durante o primeiro encontro (Grupo I no período matutino e Grupo II no período vespertino), falei brevemente sobre a proposta do Grupo de Estudos e apliquei o questionário. A intenção foi coletar os dados iniciais sem que houvesse a minha interferência ou de outra pessoa do grupo. Após a entrega do questionário pelos educadores, expus mais detalhadamente a proposta, que foi aceita pelos participantes com satisfação, já que era solicitação das escolas um curso sobre Educação Inclusiva. Após a exposição da proposta, solicitei aos participantes que se apresentassem e falassem a respeito de sua atuação/experiência com alunos com necessidades educacionais especiais. As falas foram gravadas. Após as apresentações, foram trabalhados os conceitos de integração, inclusão e Educação Inclusiva. Entreguei um texto de minha autoria sobre o assunto.

Ao planejarmos o encontro seguinte, a solicitação unânime dos dois grupos voltou-se para o estudo da legislação. Esta escolha me surpreendeu e deixou um questionamento: será que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais está sendo vista somente a partir dos aspectos legais e não a partir das possibilidades de aprendizagens? Em consonância com as sugestões dos educadores, programamos dois momentos para o segundo encontro (nos dois grupos): o estudo da legislação e o estudo de caso.

O Grupo I escolheu, além do estudo da legislação, realizar um estudo de caso sobre um adolescente autista, aluno da 2ª série do Educador 02, devido às dificuldades relatadas pelo educador quanto ao processo de escolarização deste aluno e confirmadas pelos demais colegas da escola presentes no grupo. Durante a semana, visitei a sala do Educador 02 acompanhada da psicóloga da Escola Especial, pois a mesma estaria participando do próximo encontro para subsidiar as questões teóricas. Verificamos que o ambiente estava muito agitado, chovia e havia ensaio da fanfarra no pátio coberto da escola, provocando muito barulho. O aluno sentiu-se incomodado pela nossa presença (os alunos não haviam sido avisados da nossa visita) e chegou a manifestar atitudes agressivas para com o professor. Permanecemos pouco tempo na sala e depois conversamos com o professor de apoio pedagógico (Educador 12) e com o orientador educacional (Educador 18). Esta visita nos deu algumas pistas sobre como conduzir o estudo de caso, a partir de uma situação real.

Assim, na seqüência dos encontros e após o estudo da legislação, o Educador 02 leu um relatório sobre o seu aluno, pontuando as dificuldades e trazendo as suas angústias para o grupo, o qual contribuiu com colocações e questionamentos. A psicóloga da Escola Especial mediu as discussões com referencial teórico pertinente. O grupo optou por continuar estudando sobre o autismo no encontro seguinte, principalmente sobre como conduzir as atividades pedagógicas com alunos autistas. Ao final da reunião, cada participante avaliou o encontro e o Educador 02 falou sobre o quanto estava angustiado e que ao sair de casa havia comentado com um familiar que estava pensando em desistir da sua turma caso não conseguisse algumas orientações para conduzir a sua prática pedagógica com o seu aluno autista. Assim, veio para o encontro com a expectativa de que pudesse ser ajudado pelos

²⁵ A partir do 7º encontro, os dois grupos acabam convergindo em um único grupo.

colegas e afirmou que após as contribuições do grupo se sentia mais confiante, apesar de precisar de muito mais subsídios teóricos/práticos. Foi entregue aos participantes um texto de Garcia (1999): A Educação de Sujeitos Considerados Portadores de Deficiência: Contribuições Vygotskianas, para estudo complementar.

O terceiro encontro com o Grupo I continuou tendo o autismo como enfoque. Para conduzir a parte teórica, agora mais voltada para o processo ensino/aprendizagem, eu pude contar com a presença de duas professoras da Universidade do Vale do Itajaí. O Educador 02 chegou chorando neste encontro, pois um membro da sua família estava com um problema sério de saúde, porém, considerou que não poderia faltar, pois se sentia comprometido com o estudo.

O Grupo II, no segundo encontro, direcionou as discussões mais para a área da surdez, pois os dois professores de salas (Educador 28 e Educador 29) atendiam alunos surdos no 2º ciclo²⁶ (3ª série) e na 4ª série respectivamente. Assim, ficou definido o estudo de caso da aluna surda (4ª série) do Educador 29. O segundo encontro teve então dois momentos: o estudo da legislação e o estudo de caso. O educador 29 leu um relatório sobre a sua aluna surda. No decorrer desta leitura, pude perceber que o educador trouxe muitas de suas dúvidas já solucionadas para a reunião, pois ao organizar o estudo, discutiu, com colegas da escola e com a fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação, possibilidades em relação ao trabalho com a aluna e sobre a forma de envolver a família no processo. O Educador 29 comentou que descobriu que sua aluna surda, estudante da 4ª série, não estava alfabetizada. Este fato gerou discussões, pois a aluna havia estudado no ano anterior em outra escola e no processo de transferência não constava tal dado²⁷. Comentou-se muito sobre a importância do estabelecimento de critérios para avaliar o aluno. O referencial teórico foi apresentado pela fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação. Também foi entregue aos participantes o texto de Garcia (1999). O terceiro encontro deu continuidade ao estudo de caso sobre surdez, com a mesma palestrante, atendendo as solicitações dos educadores deste grupo.

O quarto encontro voltou-se para o estudo de casos de alunos com Síndrome de Down²⁸ matriculados na rede regular de ensino, sendo a mesma temática abordada pelos dois grupos. Os educadores, que atendem alunos com Síndrome de Down, falaram sobre como está ocorrendo o processo de escolarização dos mesmos, principais dificuldades e as possibilidades. Depois, apresentei o referencial teórico referente à Síndrome de Down.

Para participar dos dois grupos, convidei a professora da Escola Especial, que trabalha com cinco alunos com Síndrome de Down (acompanhamento pedagógico), todos também matriculados na rede regular de ensino. Esta troca possibilitou compreender como o aluno se situa em contextos diferentes e o que cada contexto espera dele. Em muitas situações, as expectativas mostraram-se diferentes. Durante os encontros, esteve presente, em alguns momentos, uma aluna de 27 anos, portadora da Síndrome de Down (sem vínculo com a Escola Especial) e estudante da 3ª série do Ensino Fundamental. Chamou-me muito a atenção o interesse dos educadores em saber informações sobre a trajetória escolar da aluna: como foi alfabetizada, como aprendia melhor...

Ainda durante o quarto encontro, estiveram presentes nos dois grupos os pais de uma menina com Síndrome de Down (06 anos, estudante de Escola Regular – Rede Particular) e membros fundadores da Associação Down na região. Eu havia realizado o convite ao casal,

²⁶ Nesse período, estava sendo implantado na Rede Municipal o sistema de ciclos; durante o processo de transição observa-se que uma escola adota o ciclo, enquanto outra permanece no sistema de seriação.

²⁷ Esta discussão extrapolou o contexto do grupo, envolvendo também a escola anterior da aluna, conforme fui informada pela Integradora de Educação Especial, com cobranças em relação à avaliação, ao papel da fonoaudióloga da escola...

²⁸ A Síndrome de Down é uma anomalia genética, que ocorre pela existência de um cromossomo extra no par 21 e tem como uma das características o atraso mental.

que prontamente aceitou. Os principais aspectos abordados por eles foram: a história de vida de ambos, diagnóstico da filha, falta de preparo dos profissionais da saúde em orientar a família ao nascer um bebê com deficiência, as dificuldades e as conquistas em relação à filha e o que a família espera do professor e da escola. O contato dos educadores com os pais foi um momento profícuo, com muitas trocas. Pude observar que vários educadores se emocionaram durante o relato dos pais.

Estes encontros, no meu entender, trouxeram muitas contribuições, pois a partir de uma mesma situação, os educadores tiveram diferentes olhares: do professor da Escola Especial, da aluna com necessidades educacionais especiais e da família de um aluno com necessidades educacionais especiais.

O Grupo I optou estudar sobre a surdez no quinto encontro, enquanto que o Grupo II escolheu o tema autismo. Este revezamento de conteúdos deve-se ao fato de que os participantes de cada grupo mantinham contato com o outro grupo e comentavam sobre as discussões e acabavam influenciando na escolha dos temas para estudo. Esta situação me dá pistas de que havia comentários positivos a respeito dos assuntos abordados, caso contrário, não haveria interesse dos educadores em estudá-los também.

A realização do quinto encontro aconteceu no final do mês de novembro de 2001 e, como foi o último encontro do ano, optei por aplicar um questionário para avaliar os encontros e auxiliar nas minhas análises, buscando possíveis transformações nas concepções dos educadores. A princípio, os Grupos de Estudo em Educação Inclusiva tinham o mês de novembro como data prevista para o término das atividades, mas devido às solicitações dos educadores para que os grupos de estudos continuassem, eu e a Integradora de Educação Especial concordamos em estender os trabalhos por mais alguns meses.

Os dados obtidos na aplicação deste questionário auxiliaram na análise dos dados, pois trouxeram contribuições no sentido de acompanhar possíveis ressignificações dos educadores acerca da Educação Inclusiva.

O sexto encontro ocorreu depois do recesso escolar e a direção de uma escola substituiu dois dos participantes do Grupo I, argumentando que os mesmos não estavam mais atendendo alunos com necessidades educacionais especiais. Este fato me forneceu indícios de que a escola investe nas questões que são urgentes e não em um trabalho de formação contínuo. Como o grupo não se encontrava há certo tempo, devido ao recesso escolar, e considerando que havia ocorrido algumas mudanças nas escolas por ser início de novo ano letivo, eu conduzi os encontros dos dois grupos. A princípio cada educador falou sobre a sua situação atual (após o recesso escolar) e depois eu orientei os estudos sobre Defectologia a partir do texto de minha autoria e da Prof^a Dra. Luciane M. Schindwein: O Currículo na Perspectiva da Educação Inclusiva: Um Estudo de Caso²⁹. O sexto encontro aconteceu com cada grupo separadamente e, a partir deste, os grupos optaram por unir-se.

Então, o sétimo encontro aconteceu com a união dos dois grupos e o assunto sugerido foi a deficiência visual. O assunto foi conduzido por uma professora responsável pela Sala de Recursos na área da deficiência visual. Em um segundo momento, eu abordei referencial teórico relacionado ao Projeto Político-pedagógico, Currículo e Adaptações Curriculares. Dentro deste grande tema, foram discutidas questões importantes como: avaliação, estabelecimento de critérios, funções do professor de sala, do professor de apoio, enfim, da escola como um todo e da comunidade da qual a escola faz parte. O referencial teórico usado para este encontro foi: Inovação e Recursos Educacionais na Sala de Aula (BLANCO, 1995) e Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (MEC/SEF/SEESP, 1999).

Para o oitavo encontro foi solicitado, pelos participantes, a discussão sobre a sexualidade do aluno com necessidades educacionais especiais. Em alguns momentos, durante

²⁹ Este trabalho foi apresentado no V Colóquio Sobre Questões Curriculares – 1º Colóquio Luso Brasileiro, Braga, Portugal, em 06 de fevereiro de 2002.

os grupos de estudo, a questão da sexualidade emergiu nas discussões, marcada por muitos mitos, como, por exemplo, que é mais exacerbada nestes alunos e que foge ao controle deles. Apesar de minhas intervenções no sentido de desvelar estes mitos, percebo que o assunto não ficou suficientemente esclarecido e que os educadores sentiram a necessidade de aprofundar os estudos acerca desta temática. Para tanto, convidei um médico pediatra que desenvolveu uma pesquisa nesta área e uma psicóloga (orientadora sexual) para conduzirem as discussões. Os debates, ao mesmo tempo em que abordaram a sexualidade do aluno, também foram permeadas por histórias pessoais dos educadores. Como este encontro foi realizado em um espaço amplo e houve a participação de alguns pais (convidados pela Integradora de Educação Especial), não foi possível gravar as falas. Apenas registrei no meu caderno de bordo os dados significativos.

O nono e último encontro foi uma visita à Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE (São José/SC). A Diretora de Assistência ao Educando recebeu o grupo e falou sobre a estrutura e funcionamento dessa Fundação. Depois visitamos o setor de adaptações de materiais e o setor de deficiência visual, onde foi possível conhecer o trabalho que vem sendo desenvolvido para auxiliar o aluno cego nas escolas do Estado de Santa Catarina, principalmente a transcrição de livros e materiais em Braille.

3.6 Categorias de análise

Para iniciar uma análise dos dados é preciso considerar a história, o movimento de cada um dos grupos e tentar analisar as palavras dos educadores nesse contexto de significação. Significação entendida não como o efeito da palavra, mas da interlocução; é o elemento que circula nas diferentes formas de agir, do falar e do pensar. Cada momento analisado revela a individualidade de cada participante e, ao mesmo tempo, a história de cada um dos grupos, que é singular, mas que também reflete proximidades com o outro grupo. Desta forma, torna-se possível realizar a análise considerando os dois grupos.

Ainda assim, as palavras não desvendam o imediato, o que está posto, mas desvelam a forma como a realidade histórica e social está configurada internamente em cada participante. Então, o movimento pretendido na análise, a partir das palavras/signos (entendidas como significação) articuladas no discurso é apreender transformações significativas dos educadores inseridos nos grupos de estudo sobre a problemática da inclusão.

O passo inicial em direção da análise foi tentar reconstruir a trajetória de cada um dos grupos a partir das minhas anotações no diário de bordo, das transcrições das fitas e com o auxílio dos questionários, organizando a história de cada grupo, de acordo com a sequência dos acontecimentos.

Em um segundo momento, eu li exaustivamente o material e percebi que algumas questões apareciam com mais frequência e que acabavam canalizando as discussões e que são muito próximas de um grupo para outro. Assim, posso perceber algumas significações proeminentes, as quais incluo nas seguintes categorias: significações sobre si mesmo, significações sobre o instituído³⁰, significações sobre o aluno e significações sobre o grupo.

Em cada categoria, pontuo os conceitos principais e procuro identificá-los no início, no meio e no final dos grupos de estudo, no sentido de acompanhar as transformações nas concepções dos educadores acerca da Educação Inclusiva.

³⁰ Utilizo o termo “instituído” para caracterizar as significações que são tidas como realidades estabelecidas, naturalizadas e não consideradas como processos historicamente constituídos, portanto, são aceitas como dadas e não são questionadas.

Caracterizo a categoria “significações sobre si mesmo” como os sentimentos, as dificuldades, as vivências particulares e as concepções dos educadores sobre a Educação Inclusiva, que despontam nos grupos já no momento inicial dos estudos e que, ao meu entender, têm uma estreita relação com o trabalho desenvolvido com o aluno com necessidades educacionais especiais.

Na categoria “significações sobre o instituído”, incluo as significações dos educadores acerca de elementos que são aceitos como “naturalizados” e que não são questionados: a legislação, a questão da deficiência, o diagnóstico.

Na categoria “significações sobre o aluno”, incluo as questões pertinentes à aprendizagem do aluno: processo de escolarização, comportamento, dificuldades e conquistas.

As “significações sobre o grupo” refletem o percurso do grupo, as mediações, as trocas sociais entre os participantes, no sentido de promoverem transformações acerca da Educação Inclusiva.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Significações sobre si mesmo

O Grupo de Estudos em Educação Inclusiva surgiu com a proposta de partir de situações reais vivenciadas pelos educadores em seu cotidiano escolar. O passo inicial dos Grupos de Estudo foi a realização de uma dinâmica de apresentação dos participantes. A proposta foi de que cada educador falasse seu nome, local de atuação profissional e a sua situação e da sua escola em relação ao processo de inclusão. Todos os educadores posicionaram-se favoráveis à inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na Escola Regular. As falas dos participantes evidenciaram a aceitação do aluno com necessidades educacionais especiais, especialmente no que se refere ao direito de frequentar; as dificuldades enfrentadas pelos educadores nos cotidianos pedagógicos e a necessidade de formar o professor para uma Educação Inclusiva. Questionei-me, por alguns momentos, neste primeiro dia, se eu não estaria equivocada ao querer pesquisar a temática, pois o discurso dos educadores parecia-me muito coerente e adequado.

Após uma análise mais minuciosa, comecei a perceber preocupações e concepções que estavam camufladas por trás deste “discurso coerente”. O educador trazia para as discussões os seus sentimentos, o seu olhar sobre o processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, apoiado em situações concretas vividas por ele ou por colegas em sua escola. Acompanhando esse movimento, percebo que emerge, na maioria das falas, um sentimento de incapacidade, trazido à tona pela palavra angústia, como pode ser percebido nas seguintes falas:

Educador 02: Uma criança andando na sala de aula, uma criança daquele tamanho, os outros todos pequenininhos, então realmente é um trabalho muito difícil, sabe, é uma **angústia** assim muito grande, porque tu queres fazer alguma coisa e tu não sabes o que fazer (professor de sala).

Educador 32: Eu trabalho no apoio [pedagógico] e a minha **angústia** é que nós temos uma menina surda e muda. Eu sinto uma **angústia** tão grande quando aquela criança vem falar comigo, porque ela é uma criança, eu sou adulta e eu não consigo chegar nela. Ela não consegue, quer dizer, eu não

consigo entendê-la! Não consigo, eu trabalho apoio com ela, mas eu não sei o aprendizado dela, até onde tá, né? Sou completamente ignorante nessa questão e gera uma **angústia** tão grande em mim!

Educador 30: Eu acho que no fundo a gente fica **angustiada**, há uma certa **angústia**: O que eu estou fazendo mediante essa criança, como eu estou contribuindo com ela? (Professor de apoio pedagógico).

Educador 21: Sou supervisora e temos sentido muito a **angústia** dos professores e a gente não sabe como ajudar.

Educador 23: Sou a favor da inclusão sabe, né, que assim, oh, eu tenho pena dos professores, eu vejo a **angústia** deles em querer trabalhar, em querer funcionar e não conseguirem (supervisora escolar).

Educador 27: A minha **angústia** maior é porque eu sou sozinha na Rede [Rede Municipal de Ensino] e as pessoas cobram de mim uma solução, eu não tenho a solução, gente! A minha **angústia** é maior de que a de todas vocês, vocês tem na sala, eu, me botaram uma responsabilidade de inclusão, de fazer cada uma aceitar a inclusão, é muito difícil, porque a aceitação vem de si próprio, eu tento provar por A mais B que ela dá certo (Secretaria Municipal de Educação).

A palavra “angústia” não havia sido mencionada por mim ao sugerir a dinâmica das apresentações, ela surge no contexto dos grupos de estudo. Essa palavra aparece por diversas vezes nos dois grupos, com ênfase maior no Grupo II. Entretanto, não são todos os educadores a mencionarem a palavra angústia, mas os que não a mencionam, não contestam o colega quando ele fala sobre a sua angústia. Assim, essa significação, ao mesmo tempo em que é singular, é também coletiva, compartilhada. Em alguns casos, a palavra angústia não foi pronunciada, porém, o sentimento está presente na fala do educador, como pode ser percebido na seguinte fala:

Educador 34: Meus Deus, essas crianças estão indo para a escola, mas antes, olha, de coração gente, melhor que estivessem em casa, pelo que a gente vê, é melhor que essa criança estivesse em casa, não passasse tudo o que ela está passando dentro da escola. Que bom a gente estar aqui para aprender, para discutir, que bom! Porque é isso que a gente precisa. Por Deus, tem hora que a gente diz: Se fosse meu filho eu preferia que ele estivesse em casa, porque estar passando pelo que ele está passando.

A angústia manifestada pelos educadores não é característica de um único segmento; está presente nas falas dos professores de sala, professores de apoio pedagógico, especialistas (orientadores educacionais, orientadores pedagógicos e supervisores escolares) e membros da Secretaria Municipal de Educação.

O Educador 02 revela a angústia do professor de sala que tem em sua classe um aluno com necessidades educacionais especiais e diz que não sabe como agir: “sabe, é uma **angústia** assim muito grande, porque tu queres fazer alguma coisa e tu não sabes o que fazer”. O professor, ao afirmar que tem o desejo de fazer alguma coisa e de não saber o que fazer em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, demonstra o quanto tem se sentido sozinho no processo. A sua ação pedagógica, em relação a este aluno, está apoiada em resolver situações problemas emergentes (e urgentes) e não em uma prática pedagógica com intencionalidade e com objetivos claros. Por outro lado, o professor de apoio pedagógico, que tem como função desenvolver um trabalho para com os alunos com dificuldades de aprendizagens e/ou com necessidades educacionais especiais, junto com o professor de classe

e, se necessário no contra-turno, também fala de suas angústias, pois também não sabe como desenvolver seu trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.

Posso perceber, na fala do Educador 32, que a falta de uma forma de comunicação entre professor e aluno, provoca uma angústia muito grande no professor: “Eu sinto uma **angústia** tão grande quando aquela criança vem falar comigo, porque ela é uma criança, eu sou adulta e eu não consigo chegar nela, ela não consegue, quer dizer, eu não consigo entendê-la!”. Uma questão importante a ser considerada é que, nesta fala, o educador desvia o foco da criança e traz para si a incapacidade e a falha da comunicação: “ela não consegue, quer dizer, eu não consigo entendê-la!”. Este mesmo educador afirma que trabalha o apoio pedagógico com a aluna, “mas eu não sei o aprendizado dela” assim, demonstra que não tem dados sobre o trabalho realizado com a aluna. Surge, então, uma questão: Como realizar um trabalho de apoio pedagógico, se não há uma forma de comunicação entre aluna e professor? Como o professor vem realizando o trabalho de apoio pedagógico se não sabe o nível de aprendizado da aluna? O que é trabalhado então com esta aluna?

Um questionamento também está na fala do Educador 30: “O que eu estou fazendo mediante essa criança, como eu estou contribuindo com ela?”. Assim, o professor de apoio pedagógico também dá pistas de que o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais que vem sendo realizado nas escolas é um trabalho isolado, sem articulação entre os profissionais. O professor de apoio não tem o *feedback* se o trabalho pedagógico que vem desenvolvendo com esses alunos está sendo eficaz ou não.

O Educador 34, também professor do apoio pedagógico, demonstra a sua preocupação em relação ao aluno e coloca a sua percepção a partir de um caso real vivenciado em sua escola: “[...] pelo que a gente vê, melhor que essa criança estivesse em casa, não passasse tudo o que ela está passando dentro da escola”. Ao mesmo tempo em que o educador faz esta denúncia, não culpa ninguém, mas se inclui na problemática, o que é percebido quando manifesta a sua satisfação pelo Grupo de Estudo: “Que bom a gente estar aqui para aprender, para discutir, que bom! Porque é isso que a gente precisa”.

Na seqüência das análises, percebo que os especialistas, que teriam como função, na escola, a de orientar e apoiar o processo pedagógico, surpreendem ao trazer para o contexto a sua angústia e evidenciando as suas dificuldades, como fica claro nas falas dos Educadores 21 e 23, quando afirmam que sentem a angústia dos professores, mas não sabem como ajudar. Caberia a estes profissionais justamente o papel de apoio aos professores, buscando alternativas para o cotidiano pedagógico inclusivo. A constatação destas dificuldades mencionadas pela maioria dos especialistas me fez ampliar a pesquisa que até então estava voltada para os professores.

A palavra “angústia” também é relatada pelo Educador 27 (responsável pela Educação Especial no Município) que se sente cobrado pelas escolas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados nas escolas regulares pertencentes à Secretaria Municipal de Educação. O educador afirma que a sua angústia é maior do que a angústia dos demais educadores, pois estes têm os alunos em suas salas, escolas, enquanto que ele tem a responsabilidade de fazer cada um deles aceitar a inclusão. Assim, percebo que a sua angústia tem uma causa diferente, não é a dificuldade em desenvolver um trabalho com o aluno com necessidades educacionais especiais, mas a dificuldade que encontra em provocar mudanças nos educadores a partir de suas orientações (trabalho que desenvolve na Rede Municipal). O Educador afirma: “A minha **angústia** maior é porque eu sou sozinha na Rede”, e, frente a esta afirmativa fica evidente a lacuna em termos de um trabalho partilhado e/ou em equipe.

É necessário pontuar que alguns poucos educadores não falam ou compartilham do sentimento de angústia, porém, não discordam das falas dos colegas, ao contrário, trazem contribuições para os grupos com as suas experiências com o processo educacional do aluno

com necessidades educacionais especiais. Assim, tenho pistas de que a angústia, para eles, já foi superada, pelo menos nesta significação. O papel destes educadores trouxe muitas contribuições para os grupos. Esta análise será feita posteriormente.

Para início da análise desta categoria, optei por buscar o significado dicionarizado da palavra “angústia”, que é definida como ansiedade ou aflição intensa; ânsia, agonia. E no contexto dos grupos de estudo, quais as significações dos educadores a respeito da palavra angústia? Ao meu entender, a palavra angústia revelava incapacidade, vontade de ajudar o aluno e não saber agir. Mas o que estaria impedindo os educadores de buscarem informações para melhorar a sua ação pedagógica para com os alunos com necessidades educacionais especiais? Neste caminho, comecei a procurar pistas para compreender as significações em torno da palavra “angústia”. Em uma discussão sobre o atendimento especializado, o Educador 28 relata ao grupo a sua experiência como professor de uma aluna surda e seu contato com o serviço especializado ao ir buscar informações sobre como trabalhar com sua aluna. Neste relato, evidenciou-se o que não estava posto, emergindo na sua fala:

Educador 28: Então o discurso de educador especial é o mesmo discurso do educador de sala regular? A única coisa que muda é a maneira de falar. Então, às vezes, a gente não entende! Quando ela [a pessoa do serviço especializado] veio me explicar da Ananda³¹ (aluna surda), eu não estava entendendo o que ela estava falando e eu fui perguntando, falando: Espera aí, o que vocês estão querendo dizer? [...] O discurso é o mesmo, falta tu parar para tentar interpretar e voltar para tua realidade, para o discurso que tu conheces. Sabe, eu acho que é isso que está faltando na hora do discurso. Porque é a mesma coisa que se está falando, tô batendo boca e tô falando a mesma coisa.

Neste momento, surgem muitas falas paralelas entre os participantes, evidenciando certa surpresa com o atendimento especializado, no sentido de que parte deste atendimento também é possível ser realizado por eles. No relato acima, fica explícito que foi criada uma imagem do “atendimento especializado” que amedronta o educador, julgando-o incapaz de poder participar do processo escolar do aluno com necessidades educacionais especiais. E esta “incapacidade” o angustia. Mas quando o educador percebe que o atendimento especializado não corresponde à imagem mitificada que foi criada acerca do termo, - ou seja, que são técnicas, procedimentos, adaptações muito complexas, que exigem conhecimentos muito profundos e específicos – e que o atendimento especializado é algo que ele também pode ser capaz de fazer, começa a sentir-se menos angustiado e passa a pensar em possibilidades educacionais para este aluno.

O Educador 28, ao relatar a sua experiência, traz uma importante contribuição para o grupo e começa a desvendar um mito sobre atendimento especializado, que se constituiu com muita força nos discursos das Escolas Especiais. O termo “especializado” também vai sendo desmistificado à medida que são discutidos os “casos” de alunos com necessidades educacionais especiais e que são apontadas sugestões de atividades (tanto por mim, como pela Integradora, com experiências bem sucedidas para dividir com o grupo), as quais, na maioria das vezes, não diferem tanto das atividades realizadas com os demais alunos. Cabe aqui uma reflexão no sentido de questionar o discurso, por vezes muito específico, que a Escola Especial e/ou os serviços especializados adotam, dificultando sobremaneira a compreensão do educador da Escola Regular.

Encontro em Mantoan (2002) respaldo para esta questão, pois ela afirma:

Os professores do Ensino Regular consideram-se sem competência para atender às diferenças nas salas de aula, especialmente aos alunos com deficiências nas suas salas de aulas, pois seus colegas especializados sempre

³¹ Para preservar a identidade dos alunos, os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios.

se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (MANTOAN, 2002, p. 06).

A autora também afirma que a dicotomização entre Ensino Regular e especial define mundos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores e que esta divisão perpetua a idéia de que ensinar alunos com deficiências e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiências que não estão à altura dos professores de escolas regulares e que há um exagero em tudo o que se relaciona à Educação Especial e que desqualifica o Ensino Regular e os professores por não terem a habilidade de ensinar a esta clientela.

Em meu entender, além da imagem mitificada que foi criada acerca do “atendimento especializado”, duas outras questões devem ser consideradas como fatores que implicam angústia no educador: a falta de interlocuções entre os educadores nas escolas a respeito do processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, tornando o fazer pedagógico um ato isolado, e a concepção do educador sobre este aluno, ou mais especificamente, a concepção do educador sobre a deficiência. Percebo que os educadores, em sua grande maioria, têm uma concepção de aprendizagem orientada para a deficiência. Nesta orientação, é fundamental para o educador conhecer as diversas patologias que causam as deficiências e as suas características, valorizando mais os aspectos biológicos. O fato de desconhecer estes aspectos deve ter contribuído com sentimentos de angústia.

Para aprofundar a análise, recorro aos escritos de Rego (1995), que explicita as distintas formas de entender a origem das diferenças na singularidade humana na visão de educadores e aborda as implicações desta visão no trabalho efetivo com o aluno.

Essas visões sugerem, ainda que de modo implícito, determinadas concepções de homem e de mundo, e, como consequência, dão-nos pistas para compreender qual a idéia que o professor tem do aluno, e, principalmente, de suas possibilidades de aprendizagens e transformações. Em outras palavras, revelam qual é, na opinião do professor, o papel da educação. Entendemos que a compreensão dos pressupostos dos educadores é importante já que eles influenciam o seu modo de ensinar, relacionar-se com as crianças, entender as razões do sucesso ou do fracasso na escola (REGO, 1995, p. 89).

Segundo a autora, alguns educadores atribuem a origem da constituição da singularidade humana a fatores internos, ou seja, acreditam que características básicas de cada ser humano já estariam definidas desde o nascimento, não sofrendo praticamente nenhuma alteração ao longo da existência da pessoa, ou presentes potencialmente, desenvolvendo-se com a maturação. Neste caso, o mundo externo tem a reduzida função de subsidiar o que está determinado previamente no sujeito. Esta concepção é coerente com os pressupostos da abordagem inatista e limita significativamente o papel da educação para o desenvolvimento do sujeito, na medida em que considera o desempenho individual dependente de suas capacidades inatas. Nesta perspectiva, os problemas relativos ao fracasso escolar e dificuldades de aprendizagens são de responsabilidade exclusiva do aluno.

Rego (1995) complementa, destacando que outros educadores atribuem a origem da constituição da singularidade humana a fatores externos, valorizando a experiência. Nesta perspectiva ambientalista, o ser humano é concebido como o produto da ação modeladora do meio ambiente. As causas das dificuldades dos alunos são atribuídas ao universo social, como a pobreza, a desnutrição, a composição familiar, o ambiente em que vive.

A autora considera que a maior parte dos educadores explica a questão da origem das características humanas a partir da combinação de fatores internos e externos, mas,

diferentemente de uma perspectiva interacionista, eles pressupõem uma somatória ou justaposição entre fatores inatos e adquiridos.

As falas iniciais dos participantes da pesquisa evidenciam que a maioria dos educadores ainda tem uma concepção orientada para a deficiência, atribuindo exclusivamente ao aluno as dificuldades no seu processo de escolarização. Esta postura pouco favorece a intervenção do professor, no sentido de ele admitir que transformações significativas podem ocorrer no processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para a Psicologia Histórico-Cultural, “o que ocorre não é uma somatória nem tampouco uma justaposição entre os fatores inatos e os adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere” (REGO, 1995, p.85). Assim, outros fatores passam a ser considerados importantes, como por exemplo, as interações entre os alunos e destes com o professor.

No início da pesquisa, os educadores se apoiavam numa visão mais clínica que conduz a angústias, pois, nesta visão, as possibilidades de aprendizagem estão subjacentes ao biológico. Porém, a partir dos estudos, orientados pela perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente pela Defectologia (como explicitado no Capítulo III), começam a ocorrer transformações. Uma pista destas transformações pode ser evidenciada pela diminuição de uso da palavra “angústia” pelos educadores nos grupos de estudo. O termo não aparece no segundo encontro (em nenhum dos grupos) e torna a aparecer no terceiro encontro (somente no Grupo I), durante uma dinâmica de apresentação, sugerida e orientada pelas Professoras da Disciplina de Educação Especial da UNIVALI, nas seguintes falas:

Educador 02: Eu tenho duas crianças com necessidades especiais. E, assim, não sei se é porque eu não tive resistência à inclusão, eu nunca vi como algo tão complicado. Recebi muito bem, elas fazem parte constante do grupo, é um ótimo relacionamento tanto comigo quanto com as outras crianças. [...] A aprendizagem é aquela coisa, né, a gente sente que por ser professora a gente sempre tem aquela **angústia** com todas as crianças, a esse não estar conseguindo o que ‘eu’ queria. Só que aí a gente pára e pensa, não é o que ‘eu’ queria, é o que ela conseguiu. Pode ser pouco perto de outras crianças, mas para ela foi um avanço enorme. Então, é a frustração, a princípio, que gera isso. Quando a gente pára, pensa e vê o progresso que elas fizeram é uma grande alegria. Eu acredito que aqui com vocês eu vou, com essa troca de experiências, eu vou aprender bastante coisa, que vai ser muito rico no meu dia-a-dia.

Educador 09: Eu, como professora de apoio, a minha preocupação é assim, oh: a escola aceita a inclusão, tudo, mas o professor que está quatro horas na sala de aula, ele tem muita dificuldade e ele está pedindo socorro, socorro, socorro! Então, assim oh: o que pode ser feito pelo professor, porque assim eu sou professora de apoio, eu não, eu vou lá na sala da professora, mais eu passo muito pouco tempo e as **angústias** das professoras são muitas, porque assim, elas não dão conta.

O Educador 02 afirma não ter tido dificuldades quanto à aceitação e relacionamento com as suas duas alunas com necessidades educacionais especiais, mas fala da sua angústia, enquanto professor, quando não consegue resultados que “ele quer conseguir” a respeito da aprendizagem de todos seus alunos e não só das alunas com necessidades educacionais especiais. A sua angústia focaliza a questão da aprendizagem do aluno. Ainda assim, não posso afirmar que este educador vem transformando suas concepções, mas possivelmente

deve estar contribuindo com sua experiência para provocar mudanças nas concepções dos colegas.

O Educador 09 não mencionou sua angústia durante o primeiro encontro, ao contrário, relatou experiências positivas de sua escola. Agora, traz a sua angústia para o grupo, porém, ao meu entender, esta angústia tem outra vertente. Ela surge porque o Educador 09 representa a sua escola no encontro, com o Educador 24 (que exerce uma função de responsabilidade pelo processo inclusivo em sua escola) e tem como função (designada pela Integradora) de realizar o repasse dos conteúdos trabalhados nos encontros em sua escola. Assim, ao falar da angústia dos professores, vem implícito o pedido de possibilitar a participação deles nos Grupos de Estudo. A Integradora, entendendo a situação, pontua que cabe ao Educador 09 multiplicar os conteúdos em sua escola, pois as escolas não podem parar as atividades para participar de cursos de capacitação. Assim, percebo que o educador traz a angústia dos professores que não fazem parte dos grupos, mas que solicitam suas orientações, já que ele tem a incumbência de multiplicar os conteúdos abordados nos encontros.

A partir do terceiro encontro, a palavra “angústia” torna a aparecer somente no sexto encontro, no relato de três educadores, quando da aplicação do segundo questionário, que teve como objetivo fazer uma avaliação dos grupos de estudo. O Educador 22, ao avaliar a sua participação no grupo, afirma: “Participei só de alguns encontros, porque estava em licença. Mas os (encontros) que eu participei achei bom. Acho importante estar orientando os professores que trabalham com estas crianças. Com isto eles se sentem mais seguros e podem resolver suas **angústias**”. O Educador 32, por sua vez, afirma que os temas abordados nos encontros “vêm ao encontro das necessidades e **angústias** dos professores” e o Educador 21, ao avaliar a relação entre os participantes, fala: “penso que existe respeito, ansiedade, **angústias**, mas muito interesse pelos conteúdos”. A palavra “angústia”, nas duas primeiras falas, faz referência ao movimento dos encontros e, no caso do Educador 21, refere-se ao relacionamento entre os participantes, aos sentimentos que permeiam os encontros e também ao interesse pelo estudo.

E, depois da aplicação do segundo questionário, o termo “angústia”, não torna a aparecer nos dois grupos³². Este fato sinaliza que os educadores sentem-se mais seguros em relação à Educação Inclusiva após a participação nos grupos de estudo. Assim, percebo que a significação inicial que estava pautada nas angústias dos educadores transforma-se em outros sentimentos, não mais de incapacidade, mas de possibilidades.

Em muitas situações, durante os grupos de estudo, os educadores trazem, para o contexto de discussões, vivências particulares – muitas delas têm relação com alguém da família ou alguém muito próximo que tem alguma deficiência, ou então, o próprio educador. Para ilustrar, cito o Educador 36, que é portador de uma deficiência física e por diversas vezes trouxe a sua vivência particular para as discussões. No sexto encontro (Grupo II), quando estávamos estudando sobre a Defectologia (Vygotski), mais especificamente sobre a importância da mediação, o educador traz para o contexto o seu exemplo no seguinte episódio³³:

Educador 36: [...] eu ouvia meu pai sempre dizer que eu não era normal, normal: ‘não pode ir lá, que não é uma criança normal’. Sempre escutei

³² Para fazer esta afirmação, eu parto das transcrições das fitas de áudio. Entretanto, pontuo que algumas falas ficaram prejudicadas pela própria dinâmica dos encontros, pelos barulhos dos recreios (já que os encontros eram realizados em escolas), pelo baixo tom de voz de alguns educadores...

³³ A análise de cada um dos encontros resultou em vários episódios.

isso! Não vou dizer que estas coisas não criaram probleminhas dentro da minha cabeça. Criaram sim! Tem coisas assim que, às vezes, eu me pego, que eu sinto que são coisas da minha infância, da minha família, que criou isto na minha cabeça. Então, isto não faz bem, lógico que não faz bem, só que eu sempre lutei contra, sou muito assim, tudo o que eu não posso eu pego e faço.

Educador 41: Lutar contra aquilo!

Educador 36: Eu sei que muitas vezes, o que me ajudou a sair desta agonia... [interrompida].

Educador 04: Provavelmente alguém da tua família, perto da tua casa ou de teu tio, ou alguém que era desafiador, alguém que era mais aventureiro.

Educador 36: Eu tinha uma prima que dizia; tu vais poder fazer tudo!

Educador 04: Referencial!

Educador 36: Sabe, os amigos, as pessoas: tu é capaz, vai e faz, vai fazer vestibular, faculdade! Meu pai disse que não podia entrar no ônibus, que ia cair da Praiana³⁴ e quebrar uma perna. Então sempre aquela paranóia na tua cabeça. As pessoas vetando. Então, eu concordo plenamente, o meio faz com que as crianças têm mais limites do que eu tenho...

O Educador 36, ao revelar a sua vivência particular para ilustrar a importância do contexto social e da mediação, ou seja, de alguém que intervém e estabelece relações, trouxe muitas contribuições para o grupo. Assim, os conteúdos trabalhados na Defectologia (assunto do encontro) foram sendo exemplificados por um caso real. A partir da sua vivência, o educador foi pontuando a importância do olhar do outro, tanto para limitar (no caso, o pai) quanto para abrir novas possibilidades (a prima), e afirma: “Então, eu concordo plenamente, o meio (social) faz com que as crianças têm mais limites do que eu tenho”, referindo-se aos alunos com necessidades educacionais especiais. Este exemplo, no meu entender, foi muito oportuno, porque o conteúdo da Defectologia estava também discorrendo sobre a deficiência secundária, ou seja, a deficiência socialmente construída. Assim, o referencial teórico discutido foi tão relevante para o Educador 36 quanto para o grupo, pois no contexto de significação estão envolvidos, além dos aspectos lingüísticos da fala, todos os sentidos que o educador e cada um dos presentes alocaram à palavra e a relação que cada um estabelece com a sua história particular, bem como uma significação coletiva produzida no momento.

A respeito desta questão, Bakhtin (1990) afirma:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes e triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as

³⁴ O termo Praiana refere-se a uma empresa de ônibus da região.

palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1990, p. 95).

Os sentidos elaborados no contexto são o efeito da interação entre os educadores. Neste movimento, que é polifônico, valores sociais entram em discussão, aproximando-se ou distanciando-se na própria palavra. Sentidos consolidados e novos sentidos que surgem nas enunciações confrontam-se, evidenciando a dominância de alguns sentidos sobre outros, em condições concretas da enunciação. Segundo Bakhtin (1990), a apreensão do discurso do outro é um processo dialógico de confrontação entre as palavras alheias e as palavras já elaboradas pelo sujeito. A palavra enunciada provoca uma contrapalavra, uma réplica. Assim, os sentidos elaborados por cada um dos educadores são em parte “deles” e em parte do “outro”, num movimento que refrata, confronta vozes e que possibilita ou não ressignificações, dependendo do lugar social ocupado por aquele que apreende e elabora a palavra do outro. Na análise da fala do Educador 36, percebo que há aceitação do grupo pelas suas colocações, inclusive por ele exemplificar com a sua história o que a teoria orienta. Seu exemplo serviu para pontuar que, apesar de ser portador de deficiência física, ele teve acesso à escolarização e hoje o lugar social de onde fala não é mais o lugar de alguém impossibilitado pela deficiência física, mas o lugar social de um profissional da educação.

4.2 Significações sobre o instituído

A categoria “significação sobre o instituído” inclui as significações dos educadores acerca de elementos que são aceitos como “naturalizados”, ou seja, que são tidos como realidades estabelecidas e não são considerados como processos historicamente constituídos, portanto, são aceitos e não são questionados: a legislação, o diagnóstico, a questão da deficiência.

Os Grupos de Estudo em Educação Inclusiva tinham como proposta que os educadores escolhessem os assuntos a serem discutidos nos encontros. Então, os dois grupos decidiram, para o segundo encontro, estudar a legislação pertinente ao processo inclusivo e cada grupo optou, também, por um “estudo de caso” (situação real vivenciada por um professor em sua escola).

A unanimidade dos educadores pelo estudo da legislação suscita reflexões acerca dos motivos desta escolha. A análise dos dados me permite constatar que os educadores aceitam o instituído, no caso a legislação, sem questionamentos e sem considerar os fatores que contribuíram para sua formulação. Entretanto, esse “aceitar” está fazendo referência somente à permanência do aluno com necessidades educacionais especiais em sala, como pode ser percebido na fala do Educador 30 (Grupo II), durante o primeiro encontro:

Educador 30: [...] eu acredito nesse momento (referindo-se ao grupo de estudo), que muito irá contribuir, né, até na nossa prática em sala e até para

conhecimento nosso mesmo. Com certeza, eu acho que a coisa vai, porque nós temos que tomar um caminho, temos que tomar uma posição, né. **A lei existe! A criança tem que estar em sala, né!** Então, eu me coloco assim: Como se fosse eu que tivesse um filho, com essa deficiência, com uma deficiência, eu gostaria que ele fosse, que a escola recepcionasse ele, só que assim, oh! Como já houve comentários: como trabalhar? Deixar lá num canto da sala, sentado? Sem fazer nada? Também não é o caminho! Eu acho que o caminho é bem mais sério do que a gente imagina que ele seja, as providências que temos que tomar, as atitudes nossas, vão ter que ser, assim, oh! Nós vamos ter que buscar mesmo e querer mesmo essa mudança, então parte daí mesmo, é esse querer nosso em buscar algo, né.

Analisando a fala do Educador 30, percebo que a legislação, que estabelece a matrícula de alunos com necessidades educacionais na Escola Regular, não é compreendida no contexto histórico, como resultado de movimentos, estudos e reivindicações. Ao contrário, é vista como algo imposto e que precisa ser seguido. O educador, ao afirmar que “A lei existe! A criança tem que estar em sala!”, evidencia que a legislação determina e que é preciso segui-la, mesmo sem ter a compreensão dos fatores que originaram a elaboração dessas leis. Assim, o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais não é mais problema nas escolas da Rede Municipal. Entretanto, ao afirmar: “Como já houve comentários: como trabalhar? Deixar lá num canto da sala, sentado? Sem fazer nada? Também não é o caminho!”, o educador traz para o contexto do grupo situações vivenciadas nas escolas e que confirmam que, apesar do acesso, não está sendo realizado, efetivamente, um trabalho pedagógico com esses alunos. E este não é um fato isolado, como fica claro na fala do educador, ao reforçar que este assunto já havia sido comentado. Esta fala me dá pistas de que o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares está garantido, mas também denuncia a precariedade deste atendimento. O educador está pontuando que não basta o acesso do aluno à escola, mas que é preciso que os educadores promovam mudanças em suas concepções para poderem desenvolver práticas mais inclusivas com esse aluno.

A partir do momento em que discuto com os grupos a trajetória da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais e que afirmo que o processo educacional desses alunos em Escola Especial também ficou aquém do esperado, percebo certa surpresa no grupo, que culmina com o questionamento do Educador 28: “Por que este assunto, tão relevante, nunca foi comentando antes?” O fato de a Escola Especial (a maioria delas, inclusive a Escola Especial do Município) não estar conseguindo dar uma resposta educacional adequada a esta população de alunos não era do conhecimento da maioria dos participantes. Pontuei sobre a importância das interações sociais, na maioria das vezes pobres na Escola Especial, e da necessidade de um ambiente mais desafiador para promover a aprendizagem destes alunos.

Entendo que esta minha mediação inicial trouxe duas consequências importantes: a primeira foi o estabelecimento de uma “cumplicidade” entre mim e os participantes: enquanto participante da equipe técnica da Escola Especial, eu estava desvelando o que até então

tinha ficado escondido por detrás do discurso do serviço especializado, ou seja, estava falando das limitações do meu trabalho e da minha escola, geradas pela fragilidade das interações entre os alunos. Este fato contribuiu para que se iniciasse uma relação de confiança, que foi uma das características marcantes em todos os encontros. A segunda consequência foi a percepção dos educadores de que os alunos não estavam saindo de uma escola onde tinham sucesso escolar, mas sim de uma escola que, no momento, lhes oferecia poucas possibilidades educacionais, de modo que sua inclusão no Ensino Regular objetivava a aprendizagem e desenvolvimento e não somente a “socialização” (termo comum no discurso dos educadores, principalmente em relação aos alunos com deficiência mental, que faz referência ao estar junto com os colegas, mas que exige a questão da aprendizagem).

O Educador 01 (Gupo I), no segundo encontro, ao expor para o grupo o seu “caso” (estudo de caso sobre autismo) retoma a questão da legislação ao afirmar:

[...] no início do debate aqui eu estava prestando atenção e aquela Declaração lá de Salamanca que diz assim: acesso e qualidade para crianças especiais. Então, eu, na minha opinião, eu vejo assim: acesso existe, está existindo em todas as escolas, mas será que a qualidade, nós estamos dando conta da qualidade? Para essas crianças? Eu sinto que no meu caso fica muito a desejar!

Neste sentido, o educador avança em relação à temática, pois sociabiliza a sua vivência, fala de suas conquistas com o aluno com necessidades especiais, enfatizando as dificuldades que encontra no cotidiano escolar. Assim, expõe suas dúvidas e manifesta o interesse de buscar mais qualidade na sua ação pedagógica.

Outra significação produzida pelos educadores refere-se à questão do diagnóstico neurológico - geralmente visto como algo essencial, cristalizado, com poucas possibilidades de intervenções educacionais - do aluno que vem apresentando dificuldades na escola e a valorização deste diagnóstico para os alunos que já o tem.

Durante o primeiro encontro, no Grupo II, o Educador 30 afirma que em sua escola há um número significativo de crianças que vêm apresentando dificuldades de aprendizagem. Descrevo o episódio que aborda a questão:

Educador 30: [...] aparentemente não apresentam alguma necessidade, alguma deficiência, mas elas têm algo por trás disso, tu consegues compreender que elas têm alguma coisa que dificulta a aprendizagem delas. Eu vejo assim: tu repetes, tu mostras, tu falas e elas não conseguem. Então eu acho assim: aparentemente não têm uma necessidade, mas elas têm uma deficiência.

Continuando a sua fala, o educador aborda, com intervenções de outros participantes, a questão da resistência da família em buscar e/ou aceitar o diagnóstico do filho. Para exemplificar, ele cita o exemplo de uma mãe, cujo filho, aluno da 1ª série do Ensino Fundamental, tem deficiência visual e a escola acredita que também tenha uma deficiência mental.

Educador 30: [...] tem uma criança na 1ª série que é deficiente leve, mas tem visual [deficiência visual]. Isso a mãe já consegue acreditar, diz: ‘não, meu filho tem uma dificuldade visual’, agora além dessa dificuldade, a gente acredita que essa criança também tenha uma dificuldade mental, só que a mãe não aceita que seja real. Para ela já está interiorizada a necessidade

visual, agora o mental, para ela, ela ainda não consegue e a professora já chegou, tentou conversar com ela, questionar se ela já procurou um médico, alguma coisa: Não, não! Só visual!

Pesquisadora: Ela já foi encaminhada para um médico?

Educador 30: Já! Já foi encaminhada. Isso! Inclusive o médico já deu o diagnóstico.

[Várias falas ininteligíveis]

Educador 30: Então, assim, a nossa esperança é que com essa avaliação o médico vai repassar que o pessoal aqui, a gente, a encaminhou, né! Ela veio até aqui [a criança] e daqui foram tomadas todas as providências. Então, eu acho que daí ela [a mãe] vai começar a admitir um pouco e trabalhar com essa criança de uma forma diferenciada. Porque ela precisa de uma forma diferenciada, essas crianças...

Analisando o episódio, posso perceber que a escola tem valorizado excessivamente a questão do diagnóstico em detrimento das questões educacionais. Esse fato faz com que o diagnóstico seja determinante na ação pedagógica do professor e que junto a ele a família emerge como responsável pelo desenvolvimento do aluno e a escola se isenta completamente. Constatado, na fala do Educador 30, quando afirma: “tu repetes, tu mostras, tu falas e elas (as crianças) não conseguem”, que a escola busca uma causa orgânica para justificar as dificuldades da criança e não adota estratégias pedagógicas para promover o aprendizado.

Considero que os procedimentos em relação ao diagnóstico merecem alguns cuidados: se por um lado, o conhecimento do diagnóstico de um aluno pode trazer algumas contribuições ao processo de ensino/aprendizagem, por outro pode reforçar a própria deficiência, dependendo das ações que serão realizadas com o aluno a partir do diagnóstico.

Smolka (1989, p.17) amplia estas questões: “Mas o que é pedagógico e o que é patológico? Como distinguir? Como diagnosticar? Quem faz ou pode fazer este diagnóstico? O patológico é sempre originário na criança? Ou pode ser produzido pelas condições sociais e pela inculcação pedagógica?”

Na educação, há uma tendência para supervalorizar o diagnóstico médico, o que contribui para isentar a escola do fracasso escolar. “A biologização – e conseqüentemente patologização – da aprendizagem escamoteia os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida” (MOYSÉS e COLLARES, 1992, p.32). Assim, as dificuldades na escola costumam ser vistas como consequência de um corpo biológico e não como construção social.

Entretanto, noto transformações acerca da questão do diagnóstico no quarto encontro (Grupo I), quando foi realizado o estudo de caso sobre os alunos com Síndrome de Down. As discussões fazem referência a dois alunos com Síndrome de Down, estudantes do Pré-Escolar, da mesma escola:

Educador 23: E nós reduzimos o tempo dele [do João] na escola. Então ele vai, 2ª, 4ª, e 6ª. Mas é apertado. Tem dias que é legal, tem dias que ele não tá bem, que é difícil segurar ele na sala. Porém, ele está bem diferente de quando iniciou o ano, tá? Só que, não assim, ah! Não sei, o que é correto, né? Em questão de aprendizagem? Ele não se apropriou ainda, do lápis, lugares, nomes, nada. Ele, nada!

Educador 07: Eles não se situam, eu acho.

Educador 20: Diferente da Maria, né?

Educador 23: Porém, a Maria...

Educador 07: É a Maria...

Educador 23: Que tem outro potencial, está no Pré. Ela entra na sala, ela senta, ela participa de tudo!

Educador 07: Faz as atividades.

Educador 23: Dentro do ritmo dela, né? Faz as atividades. O nome dela ela já copia. “Maria! M, M. Esse é o M, faz o M! Ela vai lá e faz o M. Oh é o A, faz no quadro!” Ela vai lá e faz do ladinho o nome dela, tá? Entendeu?

Educador 07: Ela só tem dificuldade...

Educador 23: É!

Educador 07: Na fala, né?

Educador 23: E ela tem muita dificuldade é na fala, mas participa de todas as atividades; recortar, de rasgar, de pintar, de montar, de tudo. Maria é o oposto do João.

Educador 07: E é muito rápida. Na prática da Educação Física ela faz certinho e ela é muito rápida, ela percebe as coisas. Na dança das cadeiras que uma vez eu dei para eles, ela muito... Era a mais rápida, ela acabou ficando, sabe? [...] E ela foi... Ela ficou por último. Ela tem uma agilidade muito boa e percebe, ela é disciplinada.

No debate, os educadores começam a perceber que, apesar do diagnóstico, esses alunos não têm a mesma produção na sala, não se comportam da mesma maneira, enfim, são diferentes. Fica evidente, na fala do Educador 23, que o aluno João resiste em permanecer na sala de aula e teve sua frequência reduzida na Escola Regular, em virtude de seu comportamento difícil. Este fato, possivelmente, contribuirá para agravar o problema de comportamento do aluno, pois esta redução foi aplicada no sentido de beneficiar os demais alunos e não como uma estratégia para auxiliar João. O educador também menciona as dificuldades que o aluno vem apresentando em sua aprendizagem, ou seja, ela afirma que ele ainda não se apropriou de nada. O Educador 07, ao afirmar que “eles não se situam”, está fazendo referência aos alunos com Síndrome de Down, mas é contestada pelo Educador 20, que começa a perceber as diferenças entre os dois alunos citados no episódio: “diferente da Maria, né?”. A partir desse momento, os educadores começam a estabelecer as diferenças entre ambos.

Assim, percebo que a questão do diagnóstico passa por transformações, pois, até então, a maioria dos educadores considerava o diagnóstico como determinante, e neste episódio, trazem para a discussão experiências com dois alunos com o mesmo diagnóstico, mas com desempenho escolar diferente. E esta experiência passa a ser generalizada para outros casos, como pode ser percebido na seqüência do episódio:

Educador 20: Nós já tivemos quatro casos na escola... [muitas vezes ao mesmo tempo/ininteligível]... Síndrome de Down. Um completamente diferente do outro.

Educador 07: É!

Educador 20: É visível assim, é visível, a diferença entre eles!

Educador 23: É!

Muitas vezes/ininteligíveis - É muito grande!

Se apesar do mesmo diagnóstico, no caso a Síndrome de Down, os alunos apresentam muitas diferenças, outros fatores passam a ser considerados pelos educadores, além da questão orgânica, ligados ao contexto social do aluno. Durante o mesmo encontro, a presença da aluna de 17 anos, estudante da 3ª série do Ensino Fundamental, portadora da Síndrome de Down, contribuiu com sua história para mostrar que apesar da Síndrome, ela é alfabetizada, tem amigos, namora, passeia, enfim, tem uma vida particular como qualquer outra pessoa. Para os educadores é um sinal de que a deficiência não é tão determinante quanto foi pensada por eles no início dos grupos de estudo e eles, enquanto mediadores, poderão colaborar muito no processo ensino/aprendizagem destes alunos.

4.3 Significações sobre o aluno

Neste capítulo, o foco das análises volta-se para as significações dos educadores acerca das questões ligadas ao processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais e as transformações ocorridas ao longo dos estudos, no sentido de promover melhores resultados.

As significações iniciais dos educadores sobre o aluno com necessidades educacionais especiais, na maioria dos casos, abordavam a sua adaptação à escola e à sua socialização (no sentido de estar presente). Nesta orientação, o trabalho pedagógico desenvolvido com este aluno, freqüentemente, estava direcionado para aquilo que ele já sabia fazer, mesmo que isto o afastasse das atividades desenvolvidas pelos colegas. Reforçava-se sempre a deficiência, como pode ser percebido na seguinte fala:

Educador 01: [...] estava escrevendo (o aluno), rasgava a folha, arrancava a folha, jogava a folha fora. Não, não é assim, eu dizia. [...]. Hoje, eu já falei com a Integradora, eu não preciso mais de ti, achei um jeito de trabalhar com o aluno. Sabe o que eu fiz? Eu trato dele, eu pego ele, aonde eu vou, vou abraçada com ele, daí ele fica contente, ele está feliz! Ele não quer que solte dele (risos). [...] eu fico dando, agora, atividades para os meus outros alunos e eu estou fazendo atividade com ele. [...] pra encaixar, jogar bolinha, nem que for no meio da sala, ele sentado no chão, eu e ele.

Este episódio acontece no primeiro encontro (Grupo I), durante a dinâmica de apresentação inicial e indica que a visão do educador orientada para a deficiência contribui para a formação de um currículo paralelo aos demais alunos. Na situação, o foco não é a aquisição de novos conhecimentos, mas sim o reforço daquilo que o aluno já consegue fazer.

Para a análise desta fala, apóio-me em Vygotski (1997), que adverte ser errôneo afirmar que todos os sintomas podem ter uma relação direta com a deficiência, mas que os mesmos podem ser consequência da mediação que se estabelece com este aluno. Este fato pode ser observado na fala do Educador 01, que atribui à deficiência o fato do aluno rasgar e jogar a folha e, assim, não faz uma mediação que possa promover a aprendizagem, mas investe nas atividades que o aluno já realizava, sendo, portanto, ineficaz para o seu desenvolvimento.

Outro fator a ser considerado é o afastamento do aluno do grupo, desconsiderando a importância da coletividade. Sobre este assunto, o autor também afirma que a apropriação, pelo sujeito, das conquistas e conhecimentos historicamente construídos, ocorre na e pela

interação social. É a “reconstrução interna de uma atividade externa” e está intimamente ligada com a constituição do sujeito, pois,

[...] todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas [interpsicológica] e, depois, no interior da criança [intrapsicológica]. Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKI, 1998, p.75).

Portanto, ao procurar “deixar o aluno feliz”, o educador poderá impossibilitar situações promotoras de aprendizagem e desenvolvimento. De certa forma, ele estará contribuindo também para que os demais alunos desenvolvam preconceitos em relação ao colega com necessidades educacionais especiais, pois eles vivenciam situações que levam a crer que este aluno não tem condições de desenvolver as mesmas atividades que os colegas e que ele precisa ser tutelado o tempo todo. Assim, passa a ser visto como alguém estranho, como alguém à parte do grupo.

Outra questão que precisa ser abordada diz respeito ao papel, especificamente, do professor que é cobrado, pela própria estrutura da escola, em manter a disciplina na sala de aula. Neste sentido, torna-se mais fácil permitir que o aluno com necessidades educacionais especiais, principalmente aquele com dificuldades comportamentais, escolha a atividade que mais gosta, geralmente brinquedos e/ou outros materiais concretos, do que propor as mesmas atividades colocadas para os colegas, o que possivelmente poderá causar protestos deste aluno. Ao trabalhar nesta orientação, o professor está colaborando para a consolidação da deficiência secundária, ou seja, a deficiência construída socialmente.

A análise dos dados mostra também que, em momentos iniciais de estudo, os educadores direcionam a responsabilidade pelo processo de ensino aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais à família, isentando-se do processo, atribuindo a ela o sucesso ou fracasso deste aluno na escola. Esta significação ainda se fez presente no decorrer dos grupos de estudo, como pode ser percebido nas seguintes falas, surgidas no quarto encontro (Grupo I) quando o estudo de caso foi sobre a Síndrome de Down:

Educador 02: Eu não tenho grandes dificuldades, porque ela [a aluna com Síndrome de Down] é uma criança muito estimulada pela família.

O Educador 02 atribui os resultados obtidos na trajetória escolar da sua aluna ao papel da família e não se coloca como co-participante do processo. O próprio termo “criança estimulada” remete a um sujeito passivo que reage às influências recebidas do meio, no caso a família. Cabe aqui uma reflexão: o desempenho escolar da aluna não poderia estar relacionado também com a qualidade das mediações do professor e dos colegas?

Em outro momento, no mesmo encontro, ao conversarmos sobre outra aluna com Síndrome de Down, as dificuldades da aluna em relação à linguagem oral também são atribuídas à família:

Educador 27: A família nunca estimulou [...] será que alguém conversa com ela em casa? Porque a mãe é bem ausente.

Educador 23: Talvez por isso que ficou tão defasada a questão da linguagem.

Considero que o educador não associa o “bom desempenho” e o “mau desempenho” do aluno à sua atuação educacional, mas à família.

Ainda no mesmo encontro, estiveram presentes (nos dois grupos) os pais de uma criança de seis anos, com Síndrome de Down (estudante de Escola Regular – Rede Particular) e que são membros fundadores da Associação Down na região. O casal relatou a sua experiência enquanto pais de uma criança com Síndrome de Down e denunciou o despreparo dos profissionais da saúde em orientar a família quando do nascimento de uma criança com deficiência e as dificuldades que a família também enfrenta, por não saber como lidar com essa situação.

Os pais relataram que a filha, quando estava com seis meses, pesava somente cinco quilos, fato este que os deixou preocupados. Então, levaram-na para consultar com um médico cardiologista, que detectou um sério problema cardíaco³⁵ e indicou com urgência uma cirurgia. Os pais relataram as emoções vivenciadas pela família no sentido de salvar a filha e afirmaram que a cirurgia foi feita com sucesso.

No decorrer das falas, pude observar que muitos educadores se emocionaram, em alguns momentos, por situações tristes, em outros, com risos por situações engraçadas narradas pelos pais. Posteriormente, os pais direcionaram as falas para a questão da escolarização e afirmaram que a escola se encontra despreparada para atender alunos com necessidades educacionais especiais, mas que a família também passa por uma situação parecida ao nascer uma criança com uma deficiência e precisa buscar caminhos frente a este desafio, como manifesta a seguinte fala:

Mãe da criança com Síndrome de Down: Eu sei que o esforço, a insegurança, de quem não quer uma criança na sala de aula é compreensivo, porque a gente também não estava preparada, a gente não tem um manual de instrução, a gente tem que buscar. Então a gente tem que modificar e acreditar que ele seja modificado e vai embora. Não tem como tu achar que é uma parte clínica ali, eu vou dá uma aguinha de vez em quando pra não morrer...

Os pais falam da expectativa deles em relação à filha:

Mãe: Pra mim hoje ela não tem limitação, não vejo ela como uma pessoa limitada: se ela não for fazer isso, que não vou ensinar a ler, porque ela não vai aprender, não vou ensinar as cores porque ela não vai aprender. Não! Tudo ela vai poder fazer!

Pai: Ela vai ter o limite dela!

Mãe: Eu acho assim, tem que dar o espaço: não, daqui eu não vou mais! Então eu acho que na escola também é isso: é acreditar que vai, que tem um potencial, descobrir o potencial e continuar. [...] A alegria dela no final do ano quando ela veio pra casa com os trabalhos, vocês não imaginam!

Não se pode negar a importância da família na constituição deste sujeito, mas a escola precisa reconhecer e assumir o seu papel no processo de escolarização e não simplesmente aceitar e atribuir o sucesso ou o fracasso à família. Entretanto, devo considerar que muitos dos alunos com necessidades educacionais especiais têm dificuldades, oriundas do contexto familiar, que são construídas, portanto sociais, e que não são consequência direta da deficiência. Assim, a família exerce um papel fundamental no processo de inclusão. A criança, antes mesmo de nascer, já é objeto de discurso de seus familiares. Porém, com o nascimento e a confirmação de um diagnóstico de deficiência, surgem novas posições e

³⁵ Em torno de 40% das crianças com Síndrome de Down apresentam problemas cardíacos congênitos que podem ser corrigidos por cirurgia ou tratados por especialistas da área médica.

expectativas da família em relação ao filho, podendo ser elas de superproteção, negação, culpa, impotência, cobrança. Neste processo de ressignificação das expectativas anteriores ao diagnóstico é que vai se estabelecer o papel que esta criança ocupará na família.

Neste sentido, a Escola Regular cobra uma maior participação da família e a responsabiliza pelo “bom ou mau” desempenho do filho na escola. Mas existe uma lacuna entre o que a escola exige e o que a maioria dos pais faz. Muitas dessas crianças e adolescentes foram ou são alunos da Escola Especial, desde os primeiros meses de vida, e uma das atribuições da Escola Especial é orientar os pais. Então, cabe aqui um questionamento: em que aspectos esta orientação está falhando? Assim, se a família deve ter uma efetiva participação na formação e construção da história deste aluno, a escola não pode, entretanto, ficar alheia ao seu compromisso com a aprendizagem de sua clientela.

Os educadores fazem muitas referências à dificuldade que muitos destes alunos têm para respeitar limites. Atribuem este fato à própria deficiência do aluno ou à educação que recebem na família. Assim, o cotidiano escolar permanece como que impotente para provocar mudanças. Muitas pistas sobre como possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno podem ser encontradas no próprio contexto escolar. É necessário que o educador, mais especificamente o professor, faça pesquisa em sua sala de aula, no sentido de buscar soluções para as dificuldades que forem surgindo no próprio ambiente da sala de aula. André (2001) corrobora este pressuposto quando diz que:

É extremamente importante que ele (o professor) aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação têm um papel importante: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza (ANDRÉ, 2001, p.59).

Então, muitas vezes, o professor pode encontrar respostas às suas dúvidas, observando e analisando sua prática, as relações mantidas com seus alunos e as de seus alunos entre si. Neste caminho, talvez o professor de apoio pedagógico e o especialista (orientador educacional ou supervisor escolar) possam auxiliar o professor.

Após o depoimento dos pais, durante os demais encontros, percebo que os educadores colocam-se também na situação da família durante as falas. Durante o sétimo encontro (união dos dois grupos), ao conversarmos sobre o projeto político da escola, a discussão focalizou uma escola do município que vem desenvolvendo um projeto-piloto para alunos surdos³⁶ e sobre uma mãe que, a princípio, foi resistente ao encaminhamento de sua filha surda para esta escola:

Educador 36: [...] que nem a Diva, que é uma deficiente auditiva, aí a mãe não quis, se negou ir lá (matricular a filha na escola onde está sendo desenvolvido o projeto), ela pegou e disse assim: Ah, mas a minha filha está ótima! Espera aí, senta aqui! A tua filha tem limites, foi trabalhado uma série de coisas com ela, mas ela não é assim! [...] Então foi falado uma série de coisas. Parece que agora ela (a mãe) vai se movimentar para levar para lá.

Educador 27: Que bom!

³⁶ O Projeto-piloto para Surdos vem sendo desenvolvido em uma única escola da Rede Municipal. Nesta fase inicial, a Secretaria Municipal de Educação optou por centralizar todos os surdos em uma escola, pela facilidade em capacitar um número mais reduzido de profissionais para futuramente estender o Projeto a todas as escolas.

Educador 36: Mas foi difícil para nós, escolinha [convencer a mãe]. Mas, a menina melhorou nos limites, né, tá mais concentrada [...]

Educador 33: Mas ela não está alfabetizada!

O Educador 36 cobra uma postura da mãe para encaminhar a filha para a escola aonde vem sendo desenvolvido o projeto-piloto para surdos e a mãe afirma: “a minha filha está ótima!”, no sentido de querer que a filha permaneça na escola que está freqüentando. O educador protesta, quase que negando esta afirmação: “A tua filha tem limites, foi trabalhado uma série de coisas com ela, mas ela não é assim!”. O educador reconhece o trabalho realizado com a aluna, mas não concorda que ela está “ótima”. No meu entender, o enfrentamento do educador com a mãe dá pistas de que há uma preocupação do educador quanto à aprendizagem da aluna, pois os professores da escola indicada trabalham com Língua Brasileira de Sinais - Libras.

O Educador 33, ao afirmar que a aluna não está alfabetizada, também revela que há uma preocupação da escola quanto a isso e que a indicação para o encaminhamento desta aluna para a escola-piloto deve-se à busca de melhores possibilidades de aprendizagens para ela. Convém ressaltar que os dois educadores não são professores, mas especialistas³⁷, o que sugere um envolvimento melhor deste segmento no processo inclusivo. Porém, ao mesmo tempo em que o Educador 36 adota uma postura firme (e até autoritária) com a mãe, também se coloca na situação dela, como fica explícito nesta fala: “Mas não é fácil para uma mãe também, né!”

Este episódio também me dá pistas de que as expectativas da escola em relação ao aluno vêm sendo transformadas. Ao que me parece, a aluna vem tendo alguns progressos, mas os educadores buscam mais possibilidades, no caso, a alfabetização. Entretanto, a própria escola poderia assumir este desafio e a criança não precisaria ir para outra escola, até porque a mãe tem o direito de não aceitar esta sugestão. Mas, neste caso específico, há um movimento na Secretaria de Educação para centralizar todos os alunos surdos na mesma escola, pelo menos nesta fase inicial, argumentando que assim poderá atendê-los com mais qualidade³⁸.

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Regular já começa a fazer surgir um outro movimento, ligado a uma melhoria na qualidade da educação para todos, como fica claro na seguinte fala da professora de uma aluna surda:

Educador 28: Antes de qualquer coisa a Ziza, ela esteve afastada da minha escola, ela foi embora pra Florianópolis no final do semestre passado e voltou agora de novo, graças a Deus! Mas eu fiquei um mês em sala de aula sem a presença da Ziza, vi que o que foi dado em conteúdo foi ótimo, foi mais tranqüilo, consegui passar coisas mais facilmente, porque ela estando, tem que falar com mais calma tem que virar pra ela. Quando ela não estava

³⁷ No primeiro semestre de 2002 foi oferecido um curso (40 h/a) de Libras (Língua Brasileira de Sinais), no período noturno, preferencialmente para educadores da escola do Projeto-piloto para Surdos. Um número significativo de educadores participantes dos grupos (mesmo trabalhando em outras escolas) também fez o curso, inclusive os dois educadores envolvidos neste episódio. Mas como foi um curso básico, ambos não sentem a segurança para orientar o professor e/ou auxiliar na alfabetização da aluna e preferem que ela estude na escola que vem desenvolvendo o Projeto-piloto, onde afirmam que há uma melhor estrutura.

³⁸ A Lei nº 1.162, de 30 de novembro de 1993, e o Decreto nº 3.097, de 20 de julho de 1998, asseguram a gratuidade do transporte público para pessoas portadoras de deficiências e, se for necessário, também para o acompanhante, o que facilita o acesso do aluno à escola.

eu virava pro quadro e ia escrevendo alguma coisa, ia montando com eles e com ela em sala de aula não. Eu tenho que virar, falar, aí vira pro quadro, escrevo, volto de novo, falo. Tu perdes um certo tempo, é mais fácil sem ela né? **É, mas mesmo assim, eu prefiro ter ela de volta, porque ela enriquece o meu trabalho também!** (grifo meu).

O educador fala de certos aspectos que precisam ser cuidados quando se tem na sala um aluno surdo, o que exige mais tempo, mais atenção do professor. Mas, a contribuição do educador surpreende ao afirmar: “É, mas mesmo assim, eu prefiro ter ela de volta, porque ela enriquece o meu trabalho também!” Durante todos os encontros a mediação do Educador 28, privilegiou atividades, estratégias que são eficazes para o aluno surdo, mas que também são eficazes para os demais alunos. Com os seus depoimentos e interlocuções, possivelmente ela deverá ter contribuído para novas ressignificações dos educadores, principalmente em relação ao aluno surdo.

4.4 Significações sobre o grupo

A categoria “significações sobre o grupo” envolve o percurso do grupo, as mediações, as trocas sociais entre os participantes, no sentido de promoverem transformações acerca da Educação Inclusiva.

A dinâmica dos encontros sempre foi conduzida no sentido de privilegiar as vivências dos educadores, permitindo que seus sentimentos, suas dificuldades, suas conquistas tivessem um espaço onde fosse possível compartilhar estes aspectos com os demais participantes dos grupos, sem cobranças. Afirmo isso, porque o medo de opor-se à legislação (que garante o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Regular), colabora para que, principalmente os professores, sintam-se cobrados constantemente por suas atitudes, no sentido de manter o aluno na sala, apesar de não serem apoiados e orientados suficientemente sobre como agir com este aluno.

O Educador 25 (Grupo I), no primeiro encontro, aborda este aspecto: “Às vezes, o professor, aquele que precisa de ajuda, acha que está sendo incompetente”. Assim, falar sobre as dificuldades, solicitar auxílios e orientações, parece ser uma forma de demonstrar que está sendo um profissional “incompetente” e falar sobre estes fatores pode resultar em um entendimento de recusa ao aluno, até porque existe o discurso no meio educacional: “É lei, nós temos que aceitar!”. Então, muitas vezes, o silêncio camufla as dificuldades.

Em contrapartida, os Grupos de Estudo em Educação Inclusiva surgiram justamente com o objetivo de ouvir os educadores e estudar os aspectos teóricos a partir das suas necessidades. Estes aspectos foram esclarecidos logo no início dos encontros. Neste sentido, os grupos se constituíram em espaços legitimados para estas discussões, fato que deixou os

educadores muito à vontade e uma relação de cumplicidade foi sendo construída entre todos os participantes.

Um dos fatos que contribuiu, no meu entender, para produzir novas significações acerca do aluno com necessidades educacionais especiais, foi a apresentação de experiências bem sucedidas de alguns educadores participantes dos grupos e que faziam as intervenções no sentido de mostrar possíveis caminhos e/ou estratégias que usaram e que foram eficazes na aprendizagem e desenvolvimento destes alunos. Principalmente dois destes educadores produziram mediações muito significativas: o Educador 24 do Grupo I e o Educador 28 do Grupo II.

O Educador 24 trabalhava em uma escola que atendia 15 alunos com necessidades educacionais especiais no início da pesquisa. A sua função era orientar os professores sobre como atender estes alunos. Durante os relatos, ele sempre mencionava as experiências de sua escola e comentava que o trabalho era desenvolvido em equipe. O Educador 09, professor de apoio pedagógico da mesma escola, mencionava que ainda tinham dificuldades, mas que estavam tendo muitos progressos com a orientação do Educador 24. Porém, durante o recesso escolar, o Educador 24 foi afastado da escola e não mais participou do Grupo de Estudo. Não consegui informações sobre os motivos do seu afastamento. Surgem alguns questionamentos: será que o fato do educador estar desenvolvendo um bom trabalho, conforme relato e depoimento do Educador 09, pode ter alguma implicação com o remanejamento dele para outra escola? Mesmo atuando em outra escola e com outra função, por que não mais participou dos encontros? Existe alguma relação de poder permeando esta situação? Estes questionamentos, infelizmente, permanecem em aberto.

O Educador 28, professor de uma aluna surda, afirma que está preparado para atender alunos com necessidades educacionais especiais, mas acha que o professor precisa ter o seu tempo para aceitar alunos com este perfil, como pode ser percebido em sua fala, durante o primeiro encontro:

Educador 28: Acredito na inclusão, acredito. Só que antes, eu acho, não dá pra ti chegar numa escola com um deficiente auditivo, ou visual, sei lá o que! Dizer oh, 'professora esse aluno é teu'. Espera! Mais eu não sei nada ainda, eu não tô a fim, eu não tô querendo agora! 'Mesmo assim tu vais ficar com essa criança'. Eu acho que o caminho não é por aí! Na minha sala, na minha escola são três professoras de pré-escola. Vêm as meninas: 'Você fica?' Fico! Porque eu quero ficar! Eu não poderia jogar essa menina de repente pra um professor que não quisesse, é a minha responsabilidade enquanto profissional e educador também. E eu tenho que aprender a respeitar a limitação do meu amigo também, o meu companheiro de profissão. Porque ele também tem limitações, enquanto ele não aprender a

lidar com isso. Não tô dizendo que sempre vai ter que ser assim, uma hora todo o mundo vai ter que aprender a lidar com isso, mas não dá prá ti agora, chegar e jogar. Eu penso assim: sempre tem um ou outro na escola que tá mais aberto um pouco ou com menos medo do que o outro menos pior, digamos assim, né.

Durante o sexto encontro, o Educador 28 traz à tona o mesmo assunto:

Educador 28: Eu era da seguinte, e sou ainda da seguinte opinião: não adianta vocês dizerem que tem...e jogar na sala daquele professor e dizer “te vira”. A coisa não vai funcionar [...]. Tem dois professores de 2ª série. O aluno vai para aquela escola prá 2ª série, qual dos dois se prontifica, em primeiro lugar, a receber esta criança? Tu te prontifica, não tem problema? Não, não tem problema. É o primeiro passo: o professor tá pronto...se prontifica. Aí essa criança vem e eu não sei nada. Como eu não sabia nada, então eu tinha que me virar. Eu conversei com a escola, eu organizei o horário da escola, eu fui para Univali atrás de informação, eu adquiri material, eu enchi o saco da fonoaudióloga, enchi o saco do pessoal da educação, a Integradora quando chegou eu fui atrás da Integradora: me passa, eu preciso saber. Muita coisa eu aprendi sozinha. O perceber, o ficar olhando, ficar observando, ficar analisando. Vai para escola... É um aluno como outro qualquer. Tem ali a limitação dele. A gente vai aprender a respeitar. Mas tem tanta criança na sala que não consegue ler, não consegue somar, não consegue dividir e você está lutando com aquela dificuldade daquela criança, abre outro caminho para aquela criança. Então cabe muito do professor. **Hoje eu penso assim também, só que o espaço que aquele outro professor que disse não, eu não tenho condição de ficar com esse aluno, que ele tem pra estar buscando conhecimento...pra um dia receber esse aluno, está acontecendo agora. Daqui a pouco ele não vai ter mais essa opção de dizer eu não posso. Eu penso assim. É respeitar o tempo...do professor...Mas agora está acabando esse tempo. Ele já tem espaço para estar correndo atrás e se preparando, amanhã ou depois vai chegar esta criança.** Eu, como professora, eu fiz assim. E a questão que você falou de socialização, eu não vejo a escola com o papel de socialização [argumentando com o educador 35 que afirmou que a escola tem o papel de socializar] (grifo meu).

O Educador 28 argumenta que o professor também precisa de um tempo para passar a aceitar, em sua sala, alunos com necessidades educacionais especiais. Esta sua opinião é manifestada no início dos grupos de estudo e permanece no sexto encontro, porém com alterações. Ele aponta o contexto do Grupo de Estudos como a oportunidade do professor buscar conhecimentos para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais e afirma: “Mas agora está acabando esse tempo”, referindo-se ao processo de estudos do grupo. O educador não é contestado pelo demais presentes. Possivelmente, este silêncio pode ser interpretado como um consenso do grupo frente à questão.

O educador também reafirma a questão do professor buscar subsídios para o seu trabalho e a importância da pesquisa no contexto de sala de aula: “o perceber, o ficar olhando, ficar observando, ficar analisando”. A sua fala volta-se para a questão da aprendizagem do aluno (neste sentido discorda do colega que afirmou que a escola tem o papel de socializar) e da importância do professor buscar novos caminhos para o aluno que apresenta dificuldades na sua aprendizagem.

Possivelmente, as mediações efetuadas pelo Educador 28 contribuíram para produzir ressignificações dos educadores acerca do processo inclusivo. Este fato, ao meu entender, se

deve a dois fatores: primeiro, ele entendeu e respeitou o momento do colega que estava angustiado com a situação (depois afirma que ele já teve o espaço para buscar conhecimentos, ou seja, o Grupo de Estudo) e segundo, porque ele trouxe a sua experiência, enquanto professor de uma aluna surda, pontuando sempre as possibilidades do fazer pedagógico, inclusive no sentido de melhorar a qualidade do ensino em sua aula para com todos os alunos.

A dinâmica do estudo de caso fez com que os educadores pensassem e discutissem em suas escolas sobre o “caso”, antes de discuti-lo no grupo. Isto aconteceu com o Educador 29 (Grupo II) que, ao apresentar, no segundo encontro, seu estudo de caso, referente a uma menina surda, já trouxe as soluções para as dificuldades relacionadas ao processo educacional de sua aluna. Ao organizar seu “caso”, o educador envolveu colegas da sua escola (participantes e não participantes do grupo), a fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação (participante do grupo) e a família da aluna. Assim, conseguiu estabelecer uma boa comunicação entre família e escola e articulou para que a aluna tivesse um atendimento especializado, em horário não coincidente com o do Ensino Regular, para aprender Libras, e mobilizou a sua escola no sentido de estabelecer critérios para avaliação do aluno surdo.

Com base nos momentos iniciais de reflexão e de estudos, percebo que novas questões vêm à tona, justificadas até pelo vínculo que vai se estabelecendo com os participantes de cada grupo e que novas concepções começam a ser timidamente delineadas. Porém, compartilhar situações vivenciadas no contexto escolar, principalmente as dificuldades, não é um processo fácil. Exige desfazer-se de certos valores e confiar nos demais participantes.

Estes aspectos foram manifestados pelo Educador 05 (Grupo I) ao trazer “o caso de seu aluno autista” para discutir no segundo encontro. A princípio, o educador denuncia que até então não teve uma orientação eficaz sobre como trabalhar com o aluno. Depois afirma: “Eu vou colocar o que sinto no dia-a-dia”. Ele relata o seu cotidiano pedagógico, o comportamento do aluno, o diagnóstico³⁹ e as atividades que vem desenvolvendo. Durante o seu relato é complementada com falas do professor de apoio pedagógico (Educador 12) e pela Integradora de Educação Especial. Depois do relato, inicia-se uma ampla e produtiva discussão. Para subsidiar comigo a parte teórica, esteve presente a Psicóloga da Escola Especial. Ao final do encontro, foi feita uma avaliação sobre o mesmo e as falas voltaram-se para a importância da dinâmica (estudo de caso) e as contribuições deste trabalho, permeadas por um sentimento de cumplicidade e solidariedade com o Educador 05, como pode ser percebido na seguinte afirmação:

³⁹ O aluno é diagnosticado pela AMA - Associação dos Amigos Autistas - como portador de autismo e por um neuropediatra como portador de hiperatividade associado com deficiência mental.

Educador 08: [...] tesão é a palavra mais certa para usar, é ter vontade, você consegue. É muito fácil falar, mais ir atrás..., e eu acho que isso é o início de uma grande coisa, que está acontecendo aqui em Balneário Camboriú, entendeu? Porque além de tudo nós estamos dando as mãos, trocando idéias, e a partir do momento, eu acredito que a nossa colega vá sair hoje com no mínimo 10 k a menos do fardo que ela estava carregando, tá! Eu acho que só isto, valeu a pena essa tarde, meu Deus do Céu! Obrigado!

Esta fala não é um ato isolado. A maioria dos educadores conduziu a sua avaliação no sentido de demonstrar a satisfação pelo grupo e solidariedade pela colega. Aliás, este “caso” extrapolou o contexto do grupo, pois durante a semana houve muitos comentários sobre o relato nas escolas (conforme fui informada pela Integradora de Educação Especial). No meu entender, o que contribuiu para isso foi a ansiedade do Educador 05 em buscar orientações para desenvolver o trabalho com o aluno autista, como pode ser constatado na sua avaliação:

Educador 05: Bom, eu acredito que se essa tarde foi importante prá todos que estão aqui, imagina prá mim né! Porque realmente eu estava assim perdida, apesar de que já tô a meio ano, né, com o Pedro, já trabalhando. Mas assim oh, quanto mais tu vai fazendo, mais incapaz parece que tu te sentes, porque tu queres ver resultado e tu não tem aquela preparação que é necessária. Porque quando eu comecei a trabalhar, disseram que ia receber um autista, que o autista vive no mundo dele, e daí? E qual é o mundo dele? Então realmente, torna-se difícil, tu vai, ah, nua e crua, realmente abraçar uma causa que tu sabe que estás lidando com um ser humano e que tu sabes que tu tens uma responsabilidade, dentro desse ser humano e com este ser humano, né! Então, aquela preocupação de realmente buscar ajuda, prá que a gente tenha até de trabalhar mais, com mais tranquilidade com esse aluno. E hoje realmente eu posso dizer prá vocês, que eu estou me sentindo mais tranqüila. Porque prá gente que já estava dentro do problema, realmente as portas estão se abrindo. E isso prá mim realmente valeu ouro hoje, vocês não fazem idéia o quanto foi boa a tarde prá mim. Eu tinha até dito pro meu marido e pros meus filhos: - Olha, depende da reunião, segunda feira eu não apareço mais [na escola]. Então realmente valeu a pena.

Como ficou claro na fala do educador, a sua intenção era abandonar a turma, caso não vislumbrasse possíveis possibilidades educacionais para seu aluno autista. Neste sentido, as mediações ocorridas no grupo foram fundamentais para o educador poder dividir suas dificuldades e buscar possibilidades para superá-las. Entretanto, como ficaram ainda muitas lacunas, os participantes optaram por continuar o estudo sobre o autismo no próximo encontro, conforme mencionei anteriormente.

A seguir transcrevo um episódio, ocorrido no sexto encontro do Grupo II, durante as discussões sobre a Defectologia, momento em que o Educador 38 pontua as transformações que vêm ocorrendo na Rede Municipal:

Educador 38: A partir do momento quando nós começamos estes encontros com o Grupo de Estudo a preocupação era como receber certas crianças na escola, não tinha uma profundidade, realmente não fazia parte de uma inclusão, era só receber a criança na escola. Agora não! Eu sinto que o grupo todo tem uma preocupação com a aprendizagem destas crianças. O sucesso delas, que seja um sucesso igual, o mesmo sucesso que a criança dita normal vai ter, garantir que esta criança tenha uma aprendizagem, que vá lhe dar instrumentos que também possa ter este mesmo desenvolvimento fora.

Pesquisadora: A questão do grupo te auxiliou?

Educador 38: Muito, eu acho que sempre que você recebe uma informação e tem a oportunidade de socializar e de discutir, esta intervenção, né, a mediação de todos realmente vai fazer com que esta postura mude. O teu pensar sozinho nunca vai ser como o teu pensar, socializar. O grupo de estudos, eu acredito foi fundamental para transformação da mentalidade da Rede [Rede Municipal].

Pesquisadora: E assim, em relação a tua escola, hoje tu consegues provocar mudanças?

Educador 38: Olha, toda a mudança é sofrível, a gente sabe disso, né? Toda a mudança é sofrível! Mas sempre é um sofrer positivo, não tem sido fácil transformar esta mudança, passar de uma coisa que era tão enraizada, tão profunda, no que a gente já vinha vivendo sempre e colocar isto de uma outra forma. Não é fácil! Mas eu acho que os resultados têm sido muito positivos. Não é uma transformação light, né? Não é nada light. Não é light. Não é uma coisa que você chega e acontece, é um processo, mas eu acho que é um processo muito positivo. Pelo menos em minha escola vem sendo um processo muito positivo, dolorido, mas positivo.

A fala do educador me dá pistas de que há um maior comprometimento dos educadores com o processo de Educação Inclusiva. A preocupação que antes estava mais voltada para a adaptação e socialização do aluno com necessidades educacionais especiais, hoje se centra mais em sua aprendizagem. A deficiência, antes entendida exclusivamente como biológica, passa a ser vista também como construída socialmente. Neste sentido, os educadores começam a perceber o quanto a mediação pode contribuir no processo escolar de seus alunos. Alunos estes, não mais tão idealizados, mas alunos concretos, com necessidades, dificuldades, vontades, afetos, possibilidades...

Quando visitamos a Fundação Catarinense de Educação Especial, no oitavo encontro (os dois grupos), fomos recebidos pela Diretora do Centro, que explicou a estrutura e funcionamento da Fundação e, ao questionar sobre o objetivo do grupo, o Educador 38 fez a seguinte afirmação: “[...] Quando nós iniciamos no grupo, nós tínhamos só a emoção. Hoje a gente age com a emoção e com a razão, pois agora nós sabemos que podemos participar do processo educacional do aluno com necessidades educacionais especiais”.

Assim, percebo que novas significações vão sendo construídas no contexto. Das significações individuais, outras significações coletivas vão se produzindo. Neste sentido, o sentimento inicial dos educadores, a angústia, vem sendo ressignificada por possibilidades educacionais para estes alunos. Entretanto, eu considero que esta ressignificação foi possível

porque foram considerados os sentimentos iniciais dos educadores. Encontro em Vygotski o apoio para esta afirmação:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetiva-volitiva, que traz em si a resposta ao último "porque" de nossa análise de pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (VYGOTSKI, apud NEVES, 1997, p.26).

Assim, a afetividade está presente nas ações que desenvolvemos no nosso cotidiano, o tempo inteiro. É impossível nos desvincularmos das nossas emoções para realizarmos qualquer atividade que seja. O processo cognitivo não pode ser descolado da emoção. Todo o pensamento (lógico ou emocional) é sempre um fenômeno que tem na base a emoção.

Embora a inclusão tenha por objetivo promover uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características particulares, a formação continuada deve alertar para o fato de que os alunos têm ritmos e desempenhos diferentes e que, por este fato, nem sempre a resposta do aluno vai ao encontro das expectativas dos professores. Os alunos são diferentes uns dos outros. Esta diferença é uma característica do ser humano e deve ter a sua importância reconhecida no contexto escolar:

A heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos comportamentais, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais” (REGO, 1995, p. 08).

Ao falarmos sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, a impressão que se tem é que eles formam um grupo homogêneo, ou seja, que eles pertencem a uma grande categoria, a categoria dos alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, eles também formam grupos heterogêneos, visto que a heterogeneidade é uma característica do ser humano, enquanto que a homogeneidade não existe, a não ser de maneira camuflada e “escondendo” ou anulando quem foge à regra. Neste sentido, uma grande falha da educação é ter o mesmo ponto de partida, na ação pedagógica, para alunos que têm desempenhos diferentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS QUE SE ABREM PARA NOVOS OLHARES

Ao chegar ao término desta pesquisa, tenho a impressão de que deveria começá-la. Embora eu tenha muitas coisas para concluir, outras tantas ainda permanecerão em aberto, muitas que extrapolam o meu campo de pesquisa.

Percebo que, em nossa região, há uma tendência para valorizar excessivamente o diagnóstico neurológico para os alunos que vêm apresentando dificuldades no seu processo de aprendizagem. O procedimento que vem sendo adotado pelas escolas em Balneário Camboriú é o de orientar a família para realizar uma avaliação com médico neurologista. Entretanto, as escolas não encaminham um parecer a este profissional, justificando as dúvidas que elas têm em relação ao aluno.

O médico neurologista, por sua vez, ouve as queixas da mãe e da criança ou adolescente, portanto, tem uma visão unilateral, e dá o diagnóstico, muitas vezes apoiado em alguns exames ou em uma única consulta e sem as informações necessárias para tal: aluno com deficiência mental leve ou aluno com déficit cognitivo. Convém esclarecer que não sou contra a procura de um profissional da saúde para avaliar as questões orgânicas da criança/adolescente, mas diagnosticar alguém como portador de deficiência mental ou com déficit cognitivo é um processo extremamente complexo e não pode ser banalizado. Eu questiono, também, se não serão outros fatores que possam estar interferindo no aprendizado do aluno e que não são considerados.

O grande problema é sobre as conseqüências deste diagnóstico quando o aluno retorna para a escola. Os procedimentos, a partir de então, ficarão subjacentes à concepção do professor sobre a deficiência. Quero registrar que, enquanto se fala em práticas pedagógicas mais inclusivas, novas deficiências poderão estar sendo construídas na sala de aula e referendadas por profissionais da saúde.

Considero importante registrar a necessidade de se constituir um diagnóstico colegiado com o parecer de profissionais da saúde e do educador, favorecendo uma leitura mais elaborada do caso.

Os cursos de formação inicial de professores já incluem em seu currículo a disciplina de Educação Especial (60 h/a), porém, ela é ministrada no oitavo período, ou seja, no último período, quando os alunos já estão finalizando os estágios. Conseqüentemente, eles não tiveram um respaldo teórico para atuar junto aos alunos com necessidades educacionais

especiais matriculados na rede regular de ensino. Esta colocação está pautada em falas de alunos do curso de Pedagogia sobre seus estágios e experiências com alunos com necessidades educacionais especiais. Na maioria das vezes, eles afirmam que não sabiam como agir e denunciam a precariedade do atendimento realizado nas escolas com estes alunos. Embora eu entenda que o procedimento fosse que cada disciplina abordasse a questão da diversidade (porém, esta é uma orientação em longo prazo), neste momento a disciplina de Educação Especial deveria ser oferecida antes do início dos estágios, para subsidiar a ação do aluno/estagiário.

Atualmente, ainda não serão todos os alunos com necessidades educacionais especiais a serem matriculados na Escola Regular. Entendo, apoiada em dados da própria pesquisa, que se os educadores ainda têm dificuldades em atender alunos com comprometimentos menos sérios, mais ainda terão com alunos com deficiências múltiplas.

Nesta perspectiva, é imprescindível que a Escola Especial assuma o papel enquanto instituição educativa. Aliás, neste caminho, a Federação Nacional das APAEs vem desenvolvendo um projeto junto com o MEC, intitulado APAE EDUCADORA, cuja proposta é delinear um perfil pedagógico para Escolas Especiais vinculadas à Federação. Hoje, os alunos da Escola Especial não têm reconhecimento da sua história escolar. Não há uma padronização de documentação que permita que o aluno tenha uma certificação de conclusão de seus estudos. A Escola Especial no Brasil sempre esteve ligada à filantropia e assumiu um caráter clínico em detrimento das questões educacionais. O desafio atualmente é redimensionar este caráter clínico e transformar as Escolas Especiais em escolas de fato e de direito (pois muitas não existem como escolas, apenas têm uma autorização para funcionamento).

Enquanto profissional da Escola Especial, a minha preocupação volta-se para a necessidade de promover situações que permitam aos professores, também da Escola Especial, ressignificar a sua atuação, até o momento mais voltada para a área clínica rumo a uma orientação educacional. Atualmente, na maioria dos casos, os conteúdos trabalhados com o aluno pautam-se em conceitos cotidianos. Então, o grande desafio é formar o professor para que ele possibilite ao aluno o acesso aos conhecimentos científicos.

Em se tratando especificamente desta pesquisa, a variável fundamental para promover ressignificações dos educadores acerca da Educação Inclusiva foi o fato de ter considerado os sentimentos dos educadores. Assim, o espaço dos grupos de estudos constituiu-se em um espaço legitimado para falar sobre os seus sentimentos, sobre as suas angústias e ouvir o colega, sem ser julgado como um profissional incapaz.

Neste sentido, os cursos de formação continuada devem considerar as concepções dos educadores imersos em uma rede tanto de informações teóricas como também do senso comum, pois, conforme dados desta pesquisa, a concepção do educador sobre a deficiência é que vem direcionando a sua prática. Assim, apesar de o educador não precisar ser “tão especializado” como ele imagina para poder atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, é preciso que ele tenha acesso a cursos de formação continuada que abordem a questão da Educação Inclusiva, inclusive para compreender que não é o “especializado” que se busca, mas uma prática pedagógica que considere a diversidade humana. As informações são necessárias, até mesmo para esclarecer alguns mitos, como foi observado na pesquisa, que dificultam sobremaneira o processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais.

O fato de haver investigado educadores e não só os professores, como era o objetivo inicial, contribuiu para evidenciar que a escola como um todo tem dificuldades em relação à Educação Inclusiva. Assim, é imprescindível que a escola, ao elaborar (e/ou implementar) o seu projeto pedagógico, contemple orientações a respeito da diversidade humana. O especialista também precisa redimensionar o seu papel na escola, no sentido de provocar mudanças quanto a uma educação mais inclusiva. Além das dificuldades mencionadas pelas escolas, a própria Secretaria Municipal de Educação deixa transparecer que falta articulação entre os departamentos em relação à Educação Especial, que continua a ser vista como um apêndice da educação e não como integrante da educação em geral.

O processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais é uma questão-problema real. O desafio se coloca a cada dia. A diversidade presente no espaço de sala de aula é complexa e exige criatividade do professor, além de competência e habilidade.

Após os estudos, percebo que o processo inclusivo não está sendo um processo mais simples, mas há um maior comprometimento dos educadores. A preocupação que antes estava mais voltada para a adaptação e socialização do aluno com necessidades educacionais especiais, hoje centra mais na sua aprendizagem. A deficiência, que era entendida exclusivamente como biológica, passa a ser vista também como construída socialmente. Neste sentido, os educadores começam a perceber que a mediação (tanto do professor como do colega) pode contribuir no processo escolar deste aluno concreto, com necessidades educacionais especiais, mas também com potencialidades, e que aprende.

Os educadores, ao término dos Grupos de Estudos em Educação Inclusiva, falam sobre a vontade e a necessidade de permanecer estudando e de incluir nos grupos também os colegas das suas escolas que não participaram dos encontros.

Alguns outros fatos evidenciam movimentos de transformações muito significativas na Rede Regular de Ensino, a partir dos Grupos de Estudo:

- A Integradora de Educação Especial articulou um espaço nas paradas pedagógicas mensais das escolas para falar sobre a temática.
- Os dois professores de Educação Física organizaram e promoveram um curso de capacitação para os demais professores da área pertencentes à Rede Municipal.
- Algumas escolas já vêm incorporando a temática da Educação Inclusiva em seus projetos políticos pedagógicos.

A modalidade “Grupos de Estudos” tem contribuído para produzir novas ressignificações dos educadores acerca da Educação Inclusiva, principalmente por ser um espaço que permite ao educador trazer para o grupo os seus sentimentos, as suas dificuldades, as suas conquistas e por poder compartilhar situações e aprender e ensinar com os colegas. Ao notar transformações nos educadores, constato que, ao mesmo tempo em colaborei para este fato, também fui transformada no processo. No movimento dos Grupos de Estudo, os participantes (eu inclusive), significaram e ressignificaram concepções na mediação com o “outro”. Houve o confronto de sentimentos, idéias, vivências e, neste movimento, cada participante elaborou, reafirmou, transformou e se singularizou.

A modalidade Grupos de Estudo se configurou como uma forma efetiva de formação continuada. Por mais que questões do âmbito da subjetividade humana estivessem presentes no contexto dos grupos, o eixo norteador de todos os encontros foi a discussão teórico-prática em torno da ação pedagógica do educador na escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

ALMEIDA, Maria Isabel. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Belo Horizonte: Editora Alternativa, 2002.

BAHBAH, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1990.

BLANCO, Rosa. Inovação e Recursos Educacionais na Sala de Aula. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sasiknopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Amândia Maria de. A metodologia pertinente ao estudo da identidade de professores na prática da avaliação escolar. **Contrapontos**, Itajaí, UNIVALI, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

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

_____. Lei n. 10.172. **Diário Oficial da União**. Brasília, 09 de janeiro de 2001.

_____. Lei n. 9394/96. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação: **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DANIELS, Henry (Org.). **Vygotski em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1994.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. A Contribuição de Vygotski para o desenvolvimento da Psicologia. In: DANIELS, Henry (Org.). **Vygotski em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1994.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. **Projeto Águia: manual de conceitos**. Brasília: FENAPAEs, 1998.

FOCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Interações voltadas à cidadania e a filantropia na escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras**. 1998. Dissertação de (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

GINÉ, Climent; RUIZ, Robert. As adequações curriculares o Projeto de Educação do Centro Educacional. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GÓES, Maria Cecília. A natureza do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**, n. 24. Campinas: Papirus, 1991.

GUPTA, Akhil; FERGUSON, James. Mais além da “cultura”: Espaço, Identidade e Política da Diferença. In: ARANTES, Antonio A (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000.

HOEFELMANN, Célia Diva Renck. **Contribuições da perspectiva Histórico-Cultural para a inclusão da criança considerada portadora de deficiência mental**. Itajaí: Monografia (Especialização) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2001.

HOEFELMANN, Célia Diva Renck; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. O currículo na perspectiva da educação inclusiva: um estudo de caso. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES

CURRICULARES, 5., COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO, 1., 2002, Braga, Portugal.
Anais... Braga, Portugal, Universidade do Minho, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 6. reimp.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Belo Horizonte: Editora Alternativa, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. Disponível em <<http://www.lerparaver/bancodeescola>> Acesso em: 07 maio 2002.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., 1998, Brasília: Qualidade. **Anais...** Brasília, 1998.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A história não contada nos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos Cedes**, n. 28. Campinas: Papyrus, 1992.

NEVES, Wanda Maria Junqueira. **As formas de significação como mediação da consciência**: um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - PUC, São Paulo, 1997.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotsky: implicações para a educação. In: PLACCO, Vera M.N. de Souza (Org.). **Psicologia e educação revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000.

_____. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, n. 24. Campinas: Papyrus, 1991.

PINTO, Celi Regina Jardim. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com nossos excluídos. In: **Educação e realidade**, v.24, n. 2, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jul./dez.1999.

REGO, Teresa C.R. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. **Cadernos Cedes**, n. 35. Campinas: Papyrus, 1995.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 01/96**, de 15 de fevereiro de 1996.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social e da Família; Secretaria de Estado de Saúde; FCEE. **Política de Educação Inclusiva**. Florianópolis, 2001.

SANTOMÉ, J. T. 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: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 38, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais, dez. 1993.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. In: SCLYAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A concepção da linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal**. Temas em Psicologia, nº 2, 1995.

_____. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1989.

STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, J. J. Mouriño. Educação inclusiva: um novo olhar sobre Educação Especial. In: ENCONTRO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1999, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 1999.

THOMPSON, Edward Palmer. **Miséria da teoria (ou planetário de erros)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; KLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Génesis de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. Obras Escogidas V. **Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Pensamento y palavra**. Obras Escogidas II. Madrid: Visor Distribuciones, 1992.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERTSCH, James V. **Vygotski y la formacion social de la mente**. España: Ed. Paidós, 1988.

ANEXO A

Questionário aplicado aos participantes dos Grupos de Estudo em Educação Inclusiva

Nome: _____ Idade: _____
Escola: _____ Formação: _____
Função: _____ Série: _____ Turno: _____

QUESTIONÁRIO

1. O que significa inclusão para você?
2. Para você, existe diferença entre os termos integração e inclusão? Se existir, qual é?
3. Você considera que o aluno portador de alguma deficiência aprende melhor em Escola Especial ou em Escola Regular? Justifique.
4. Considerando que a inclusão é um fato, o que precisa ser feito para que os resultados sejam positivos?
5. Em termos pedagógicos, quais seriam as necessidades do professor, frente à inclusão?
6. Quais seriam as condições objetivas da escola para a inclusão?
7. Como você acha que o aluno portador de alguma deficiência aprende?
8. Você trabalha com aluno portador de alguma deficiência ou conhece algum caso? Como está ocorrendo o processo?
9. Quais são as maiores dificuldades encontradas por sua escola no processo de inclusão?
10. Você é contra ou a favor do processo de inclusão? Justifique.
11. Quem dá o suporte nas questões pertinentes ao processo de inclusão na sua escola?
12. Quais são as suas maiores dúvidas sobre o aluno portador de deficiência?
13. Você já teve a oportunidade de ler ou ouvir alguma coisa sobre este tema?

ANEXO B

Formulário de avaliação preenchido pelos participantes dos Grupos de Estudo em Educação Inclusiva

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nome: _____

Escola: _____

1. Avalie como foi a sua participação no grupo.
2. Na sua opinião, o grupo de estudos lhe permitiu apreender aspectos teóricos? Justifique.
3. As discussões que ocorreram durante os encontros possibilitaram mudanças quanto a sua concepção em relação à pessoa com necessidades educativas especiais?
4. Os temas/discussões abordados no grupo de estudos geraram mudanças na sala ou escola? Quais?
5. Os assuntos discutidos no grupo de estudos viabilizaram a relação com a prática pedagógica? Em quais aspectos?
6. Os assuntos abordados nestes encontros foram suficientes para suprir as dúvidas quanto ao processo de inclusão na sua escola? Por quê?
7. Enumere (considerando o grau de prioridade) os temas para os próximos encontros.
8. Em relação à temática da inclusão, quais são as suas dificuldades hoje?
9. Faça uma avaliação do grupo considerando:

A organização: _____

As estratégias usadas: _____

Os temas abordados: _____

A relação entre os participantes: _____

ANEXO C

Bibliografia dos textos trabalhados nos Grupos de Estudo em Educação Inclusiva⁴⁰

⁴⁰ Nesta relação constam somente os textos discutidos e entregues para os participantes e não os materiais usados pela Pesquisadora e palestrantes para o preparo/fundamentação das aulas.

BLANCO, Rosa. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

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

_____. Lei n. 10.172. **Diário Oficial da União**. Brasília, 09 de janeiro de 2001.

_____. Lei n. 9394/96. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação: **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

GARCIA, Rosalba M. Cardoso. **A Educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições Vygotskianas**. Revista Ponto de Vista, Julho/dezembro de 1999.

GRANDI, Temple. **Uma visão interior do autismo**. Disponível em: <ftp://ftp.syr.edu/information/autism/an%20inside_view_of_autism.txt>. Acesso em: 09 maio 2001.

HOEFELMANN, Célia Diva Renck. **Contribuições da perspectiva Histórico-Cultural para a inclusão da criança considerada portadora de deficiência mental**. Itajaí: Monografia (Especialização) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2001.

HOEFELMANN, Célia Diva Renck; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. O currículo na perspectiva da educação inclusiva: um estudo de caso. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 5., COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO, 1., 2002, Braga, Portugal. **Anais...** Braga, Portugal, Universidade do Minho, 2002.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 01/96**, de 15 de fevereiro de 1996.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social e da Família; Secretaria de Estado de Saúde; FCEE. **Política de Educação Inclusiva**. Florianópolis, 2001.