



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

EVANIR ABENHAIM

**DO DITO AO FEITO:
EXCLUSÃO /INCLUSÃO NA ESCOLA**

Salvador,
2006

EVANIR ABENHAIM

**DO DITO AO FEITO:
EXCLUSÃO /INCLUSÃO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal da Bahia, como
requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas

Salvador

2006

Biblioteca Anísio Teixeira - Faculdade de Educação/ UFBA

A142 Abenaim, Evanir.

Do dito ao feito : exclusão /inclusão na escola / Evanir

Abenaim. – 2006.

142 f.

Orientador : Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, 2006.

1. Educação inclusiva. 2. Exclusão escolar. 3. Educação para diversidade. I. Garcia Bordas, Miguel Angel. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.9 – 22.ed.

Abenaim, Evanir

Do dito ao feito: inclusão/exclusão na escola/ Evanir Abenaim. –
Salvador,BA:[142 p.], 2006.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

1. Escola inclusiva – Exclusão. 2. Educação inclusiva – Políticas públicas.
3. Currículo. 4. Dissertação de Mestrado. I. Bordas, Miguel Angel Garcia.
- II.Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

AOS MEUS PAIS, ELITA E ABNEZER,
PELA VIDA, RÉGUA E COMPASSO.

AO MEU MARIDO PINRAS,
PELO ESFORÇO PARA ME COMPREENDER.

AOS MEUS FILHOS, DAVID, EDUARDO, LEONARDO E DEBORA
E AOS QUASE FILHOS CLARISSA E LÍVIO,
POR ME FAZEREM APRENDER SEMPRE.

AO MEU NETO ARTHUR,
PELA ALEGRIA DA RENOVAÇÃO.

AOS MEUS ALUNOS,
POR ME ENSINAREM MUITO.

AO MEU ORIENTADOR, PROF. DR. MIGUEL BORDAS,
POR SUA MANEIRA ESPECIAL DE
ACOLHER, COMPREENDER E TRANSFORMAR.

AOS DIRIGENTES, PROFESSORES E ALUNOS
DA UNIDADE ESCOLAR, NA QUAL A PESQUISA FOI DESENVOLVIDA,
PELA GENEROSIDADE.

À MINHA QUERIDA PROFESSORA, ANA GRAMACHO,
PELO APOIO FUNDAMENTAL PARA A REALIZAÇÃO
DESTE TRABALHO.

RESUMO

No presente trabalho, busca-se verificar como os documentos oficiais sobre educação para todos fundamentaram mudanças numa escola de Salvador/BA para que ela seja reconhecida pela Secretaria da Educação da Bahia e pelo Ministério da Educação, como escola inclusiva. Para tanto, realizou-se levantamento bibliográfico e estudo dos principais documentos, nacionais e internacionais, que propõem a transformação da escola regular em escola inclusiva, no intuito de levantar as características essenciais da escola inclusiva. A partir desse estudo, realizou-se uma investigação qualitativa de abordagem etnográfica, no período de 17 de agosto de 2004 a 13 de janeiro de 2005. Os instrumentos para a coleta de dados formam, concomitantemente, observação direta nas salas de aula e na sala dos professores, observação participante e entrevistas semidiretivas. O estudo, a análise e a interpretações dos dados, realizados à luz de abordagens multirreferenciadas, evidenciam que as grandes inovações educacionais do momento apontam para a possibilidade da abertura das escolas à diversidade humana. Busca-se, ao final do trabalho, contribuir para a transformação da escola regular em escola que acolha a diversidade humana.

Palavras-chave: Inclusão. Exclusão. Escola inclusiva. Diversidade. Educação para todos.

ABSTRACT

This present work verify how the official documents about education for all had based changes on a school of Salvador of Bahia State that it is recognized for the Bahia Education Secretary and for the Education Ministry as an inclusive school. Therefore, it was realized a bibliographical survey and a study of the national and international main documents that proposes the transformation of the regular school in an inclusive school, as well as survey the essential characteristics of the inclusive school. From this study, a qualitative ethnographic investigation was realized from the August, 17th of 2004 until January, 13rd of 2005. Concomitantly, the collect of data instruments had been direct observation in classrooms and teachers room, participative observation and semidirective interviews. The study, analysis and data interpretation carried through the multireferential approach evidence that the great educational innovations in this moment to point towards the opening possibility of the schools to the human being diversity. The end of this work contribute for the regular school transformation in a school that receives the human being diversity.

Key words: Inclusion. Exclusion. Inclusive school. Diversity. Education for all

SUMÁRIO

Lista de Tabelas	p. 09
Lista das Siglas	p.10
1. INTRODUÇÃO	p.11
2. O DITO	p. 20
2.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL	p. 22
2.2 CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS	p. 23
2.3 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA	p. 25
2.4 OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO	p. 26
2.5 LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	p. 27
2.6 CONFERÊNCIA DE DAKAR	p.28
2.7 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	p.29
2.8 DECLARAÇÃO DE COCHABAMBA	p.30
2.9 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	p.31
2.10 PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	p. 39
3. O FEITO	p. 41
3.1 UM TRABALHO QUALITATIVO	p. 41
3.2 A ESCOLA COMO CENÁRIO	p. 45
3.3 SOBRE OS AUTORES, AUTORES-ATORES E ATORES	p. 48
3.3.1 SOBRE OS AUTORES	p. 49
3.3.2 SOBRE OS AUTORES-ATORES	p. 50
3.3.3. SOBRE OS ATORES	p. 51
3.4 A INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA ESCOLA	p. 54
4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE INCLUSÃO EXCLUSÃO NA ESCOLA	p.64
4.1 INCLUSÃO/EXCLUSÃO E DIFERENÇA	p. 68
4.2 INCLUSÃO/EXCLUSÃO E CURRÍCULO	p. 73
5. CONCLUSÃO	p. 76
6. REFERÊNCIA	p. 83
7. APÊNDICE	p. 90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Desempenho dos alunos da 4 ^a série e da 8 ^a série em Língua Portuguesa- 2002	p. 16
Tabela 2: Desempenho dos alunos da 4 ^a série e da 8 ^a série em Matemática – 2002	p.16
Tabela 3: Percentual de Alunos por Estágio de Proficiência, segundo o Nível de Ensino – Bahia – 2003	p.78
Tabela 4: Taxas de Rendimento Escolar e de Transição de Fluxo Escolar Bahia – 2003	p.78
Tabela 5: Taxa de Distorção Idade-Série, segundo o Nível de Ensino Bahia – 2003	p. 78
Tabela 6: Taxa de Analfabetismo na Faixa Etária de 15 anos ou mais por Grupos de Idade – Bahia – 1998/2003	p.79
Tabela 7: Taxa de Freqüência à Escola ou Creche por Grupos de Idade Bahia – 2001/2003	p.79

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AC – Atividade complementar

CF – Constituição Federal

D.A. – Deficiente Auditivo

D.M. – Deficiente Mental

D.V. – Deficiente Visual

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

NBR – Norma Brasileira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SEC – Secretaria da Educação do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania

1. INTRODUÇÃO

Graduei-me em Psicologia em janeiro de 1975 e, por alguns anos, dediquei-me à área de Recursos Humanos. Educação sempre foi um tema presente, pois trabalhava com Treinamento e Desenvolvimento Organizacional.

Em 1979, nasceu Leonardo, meu terceiro filho que, por erro médico, teve uma hemorragia pelo cordão umbilical, acarretando uma lesão cerebral por baixa oxigenação e, consequentemente, um atraso geral de desenvolvimento. Essa criança, por não apresentar um desenvolvimento motor dentro do padrão esperado, não era vista como criança. A maioria das pessoas não se aproximava dele, olhava-o com desprezo, com nojo, ou como um ser estranho, sem definição, a quem era permitido apenas uma pequena fração do que era oferecido para as outras crianças.

Óbvio que eu sofria, mas comprehendia a reação das pessoas. Não conseguia me conformar e achar que tinha que ser assim. Queria mudar o mundo. Passei a questionar todos os espaços por onde passávamos, na tentativa de encontrar as possibilidades de oportunizar, também a ele, experiências que pudessem favorecer seu desenvolvimento.

Tive muita dificuldade para colocá-lo na escolinha de natação. Depois de muita negociação, o professor resolveu “aceitá-lo” na condição de que eu pagasse a mensalidade em dobro, pois, segundo ele, Leonardo daria muito mais trabalho que os outros alunos.

Negociei com o professor, concordando em pagar a mensalidade em dobro não porque ele daria mais trabalho que os outros, mas porque ele talvez precisasse de mais atenção que os outros e eu queria ter a certeza de que ele a teria.

Para minha surpresa, Leonardo, durante as aulas, era o aluno que recebia menos atenção, o que me obrigava a lembrar sempre ao professor o nosso acordo e, assim, conseguir sua atenção por alguns minutos.

Planejei, para todos os meus filhos, são quatro, que, quando completassem dois anos, iriam para a escola 1-2-3 Jardim de Infância, uma escola de educação infantil; e, no momento da alfabetização, iriam para outra escola próxima de nossa residência.

Não tive nenhuma dificuldade para matricular Leonardo na escola 1-2-3 Jardim de Infância, pelo contrário, a diretora, profa. Teresinha Garrido, acolheu-o e trabalhou

com as professoras e os funcionários para que todos pudessem proporcionar a Leonardo todas as oportunidades de experiência que a escola podia oferecer.

Quando algumas mães se sentiram incomodadas e solicitaram a saída de Leonardo por considerarem prejudicial para seus filhos o convívio com uma criança “doente”, Teresinha esteve sempre ao nosso lado, defendendo o direito que ele tinha de estar ali e o dever da escola de contribuir para seu desenvolvimento como ser humano e, portanto, social.

A 1-2-3 Jardim de Infância foi um alento em nossa vida e nos deu a ilusão de que todas as outras escolas e os outros educadores teriam a mesma postura.

Quando Leonardo concluiu a educação infantil e chegou o momento de ir para a alfabetização, como fiz com os outros filhos, tentei matriculá-lo na escola que escolhemos para nossos filhos.

Apesar de trabalhar com o método natural, a escola não o “aceitou” como aluno. Foi difícil convencê-lo de que não podia ir para a escola em que os irmãos estudavam e, sim, para “qualquer” escola que o aceitasse.

Leonardo era, para nós, um vencedor. Ele tinha superado, com muito esforço e perseverança, o prognóstico de vida vegetativa e era uma criança que andava, falava, cantava, sorria, corria, brincava e fazia quase tudo que as outras crianças fazem. Ele era quase como os outros, mas era diferente.

Infelizmente, a escola não o via assim. A escola não o percebia. A escola só conseguia ver que ele não correspondia a um padrão. Conseguia ver sua deficiência, mas não conseguia ver sua potencialidade. Aos seis anos, o até então diferente tornou-se um deficiente, um anormal.

Nossa *via crucis* começou. Todas as escolas que procurávamos o recusavam imediatamente, demonstrando que nossa presença era indesejável, como se nós tivéssemos uma doença contagiosa da qual precisavam se livrar o mais rápido possível para não serem contaminados por ela.

Finalmente, encontramos uma escola que concordou em primeiro “avaliá-lo” para depois nos dar uma resposta.

Apesar de ter sido avaliado pelos profissionais da Escola, que autorizaram sua matrícula, duas semanas depois de iniciadas as aulas, numa sexta-feira, a diretora fez uma reunião com todos os pais e, juntos, solicitaram que não levasse mais Leonardo na segunda-feira, pois ele estava “atrapalhando” a turma.

Nunca tive uma tarefa mais difícil que esta: impedir uma criança de ir para a escola, de que ela estava gostando, sem que ela pudesse compreender o que justificava

tal atitude, e sem que nós tivéssemos possibilidade de substituição imediata dessa escola por outra.

A Escola, depois da educação infantil, foi o “lugar” que menos contribuiu para o crescimento de Leonardo; ao contrário, funcionou sempre como um impedimento ao seu desenvolvimento. Todo trabalho que a Escola desenvolvia era no sentido de mostrar a incapacidade de Leonardo para ser como os colegas, a distância dele para o outro, “normal”, sua deficiência. Não contribuiu para desenvolver o potencial que ele tinha e era capaz de demonstrar em outras situações.

Percebi que precisava me capacitar para ajudar meu filho a desenvolver seu potencial. Deixei o trabalho com Recursos Humanos e voltei-me totalmente para a Educação.

Apesar de todas as dificuldades, Leonardo conseguiu concluir o ensino fundamental, mas dizia sempre: *eu gosto de aprender, mas a Escola é o pior lugar!*

Não somente este filho, que a escola considerava tão “diferente”, sofreu com a busca da homogeneidade da escola, meus outros filhos, com diferenças muito marcantes, também foram vítimas da padronização.

Meu filho mais velho, David, era uma criança que gostava muito de esporte e tentava conduzir todas as atividades nessa direção. Seu instrumento para aprender a ler e a escrever foi o caderno de esporte do *Jornal do Brasil* que, em 1982, era o caderno de esporte de sua preferência. Na escola, a diretora, as coordenadoras e as professoras não conseguiam aceitar essa diferença e marcavam consistentemente reuniões para tentar convencer-me de que ele necessitava de atendimento psicoterápico. Consideravam elas que o “normal”, para uma criança aos seis anos, era interessar-se por estórias infantis e não por esporte. Segundo elas, ficava evidente que ele apresentava muita dificuldade para lidar com a fantasia, e este “sintoma” precisava ser visto e trabalhado por um profissional competente.

Tentava mostrar que o jornal, para ele, tinha a mesma função que os livros infantis tinham para as outras crianças; ele estava cada dia mais interessado em aprender a ler e a escrever, e vivia a fantasia se colocando como personagem em diversas estórias que construía com o esporte.

Nossa sorte é que ele foi um dos primeiros alunos da turma a aprender a ler e a escrever, e causava espanto com a escrita ortograficamente correta.

O segundo filho, Eduardo, era uma criança sensível e criativa, chamava a atenção pelas respostas inusitadas que motivavam minha presença constante na escola

para reuniões com a psicóloga e a coordenadora; relatarei apenas duas que considero as mais importantes.

Num trabalho realizado para a comemoração do *Dia das mães*, a professora desenvolveu uma tarefa de classe na qual os alunos teriam que responder a algumas questões sobre a mãe. Para a questão: *de que sua mãe mais gosta?*, ele respondeu: *o que minha mãe mais gosta é paz e sossego*.

Fui chamada à escola porque esta resposta estava muito diferente da dos outros alunos e a coordenação considerou importante conversar comigo sobre valores. Diziam elas: *Se uma mãe demonstra para uma criança que o mais importante para ela é paz e sossego, esta criança terá pouca possibilidade, quando adulta, de enfrentar um mundo tão competitivo*.

Perguntei quais eram as respostas dos outros alunos e elas disseram: *Os outros alunos disseram que suas mães gostam de carros, jóias, perfumes, etc. Essas mães mostram aos filhos que precisamos querer sempre mais, elas provavelmente terão filhos competitivos e preparados para o sucesso*.

Numa outra oportunidade, fui chamada à escola porque Eduardo desenhava usando apenas lápis preto, sem colorir. A coordenadora supunha que ele estava apresentando um “sintoma de depressão” porque o irmão mais novo, que apresentava “atraso de desenvolvimento”, Leonardo, ocupava muito meu tempo e, provavelmente, eu dedicava pouco tempo a Eduardo. Ela propunha que eu pensasse nisso, e que pensasse na possibilidade de toda a família fazer terapia.

Perguntei se já haviam conversado com Eduardo. A coordenadora recebeu minha pergunta com indignação e afirmou jamais fazer isso com uma criança sem ter a garantia de uma terapia.

Diante disso, resolvi, apesar dos protestos da coordenadora, chamar Eduardo e perguntar por que ele não estava colorindo os desenhos. Ele respondeu: *Mãe, meu Corinthians foi campeão, estou numa fase corintiana*.

Olhei para a coordenadora, que estava surpresa, e disse: *As cores do Corinthians são preta e branca. Isso passa!*

O quarto filho, que é uma filha, Debora, foi uma criança daquelas que todos os professores sonham em ter como aluna: estudiosa, inteligente, interessada, colaboradora, excelente comportamento e mais outras qualidades que caracterizam o aluno perfeito.

Pensava que, finalmente, deixaria de ser convocada para aquelas reuniões que me tomavam o tempo e gastavam a paciência.

Não demorou muito e a escola descobriu o defeito dela: é muito questionadora, faz muitas perguntas. Outra vez fui convidada para uma reunião. A coordenadora teceu muitos elogios a Debora e justificou a necessidade daquela reunião como uma demonstração da preocupação da escola com o desenvolvimento de Debora: *Não podemos perder uma criança com tanto potencial. Sua filha é ótima, mas pergunta demais. Achamos que ela faz isso para aparecer já que é a quarta filha, depois de três homens e com um irmão deficiente.*

Recomendaram que procurasse um psicólogo para que ela pudesse aprender a conviver com todas as questões familiares e desenvolver inteiramente seu potencial. Fiquei curiosa em saber qual pergunta havia levado àquelas conclusões.

A coordenadora falou: *Imagine você que ela estava lavando as mãos, virou para a professora e perguntou: por que o sabonete pode ser de qualquer cor e a espuma é sempre branca? Não dá para aceitar que, na cabeça de uma criança de 5 anos, ocorram estas questões, a não ser que esta criança esteja querendo ser diferente das outras por muita necessidade de aparecer.*

Essas experiências e tantas outras de que fui protagonista ou que acompanhei, levaram-me a questionar a presença de um modelo de aluno, ao qual todos devem corresponder e a patologização daqueles que se distanciam do modelo.

Fui aluna da escola pública e considerava que, nela, teria mais possibilidade de encontrar guarida já que, por ser um espaço público, a presença da diversidade deve ser mais aceita. Por diversas vezes tentei matricular Leonardo na escola pública e não consegui. Leonardo sempre estudou em escolas particulares, tanto as regulares quanto a especial.

Depois de muitas idas e vindas, Leonardo concluiu o Ensino Fundamental e pediu para não ir para o Ensino Médio porque não suportava a Escola. Repetia sempre: *Escola é o pior lugar!*

Tentávamos descobrir a razão para esse julgamento e a encontramos no sofrimento dele para corresponder à demanda da escola e na indiferença da escola por ele, aquela pessoa que a escola apontava sempre como o pior, o que não conseguia, o que não podia, o deficiente.

Não somente Leonardo sofria na escola, outras crianças que apresentavam qualquer diferença que as distanciasse de um modelo idealizado sofriam igualmente. Podemos colocar no grupo dos sofredores: as crianças “burras” (que não faziam as tarefas como a professora queria); as “gordas”; as “secas” (muito magras); as “pobres” (filhas dos funcionários das escolas) e as “negras” (consideradas adotadas).

Pensar outra possibilidade de Escola era um imenso desejo meu. Acompanhei, com muito interesse, algumas discussões sobre Escola inclusiva e conheci os documentos resultantes da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (1990) e da *Conferência de Salamanca* (1994), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (1996), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), o *Plano Nacional de Educação* (2001) e outros documentos produzidos pelo Ministério da Educação, e percebi, cada vez com mais clareza, uma proposta de Escola inclusiva se estruturando.

Ao mesmo tempo em que participava das discussões e conhecia os documentos oficiais, acompanhava também a avaliação externa da Rede Estadual de Educação, realizada pela Secretaria da Educação da Bahia - SEC/BA, no ano de 2002, em parceria com a Agência de Avaliação/UFBA (avaliação aplicada em 273 municípios baianos), nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Essas avaliações apresentam-nos um quadro preocupante:

Tabela 1:

Desempenho dos alunos da 4^a série e da 8^a série em Língua Portuguesa- 2002

Fonte: SEC/BA

	4^a série	8^a série
Desempenho bom	21.0%	5.0%
Desempenho médio	19.4%	35.3%
Desempenho baixo	26.19%	17.2%
Desempenho insuficiente	33.5%	42.5%
Total de alunos	98.361	77.380

Tabela 2:

Desempenho dos alunos da 4^a série e da 8^a série em Matemática – 2002

Fonte: SEC/BA

	4^a série	8^a série
Desempenho bom	9.0%	0.2%
Desempenho médio	8.5%	1.8%
Desempenho baixo	35.6%	40.3%
Desempenho insuficiente	49.9%	57.7%
Total de alunos	98.361	77.380

Ao analisar esse documento, percebia que a Escola não estava cumprindo seu papel com aquelas crianças que lá estavam, consideradas “normais”, “homogêneas”. Como daria conta da diversidade assumida pela Escola inclusiva?

Interessada pela proposta da Escola inclusiva e sabendo da importância de ratificar a Escola como o *lócus* da aprendizagem de uma humanidade diversa, participei de alguns eventos quando tive oportunidade de ouvir a então Secretaria da Educação do Município, e a Gerente de Educação Especial da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, falarem sobre a criação de Escolas públicas inclusivas, em Salvador.

Ao tempo em que fiquei feliz com essa nova tendência, fiquei também curiosa e apreensiva. O que é isso - Escola inclusiva? Quais as políticas públicas de inclusão? O que teria acontecido com o currículo orientado pelo livro didático? O que teria mudado na Escola para que ela pudesse trabalhar com a diversidade humana? O que teria acontecido com a Escola que buscava a homogeneidade – a Escola em que todos tinham que aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma maneira - após o reconhecimento da diversidade humana? O que teria mudado na Escola para que ela, agora, pudesse ser inclusiva?

Dottrens (1976), educador suíço, afirmava que a educação tanto escolar como familiar estava passando por uma grande crise e que os educadores e a escola estavam diante de muitas dificuldades sem encontrar soluções. Apontava que a falta de solução não se devia à falta de discussão das questões mas, sim, à dificuldade de ações capazes de atender a questões essenciais relacionadas à finalidade e aos objetivos da educação. Segundo Dottrens, o que ocorria era um exame e uma reflexão acadêmica sem influência sobre a realidade. Seriam os documentos oficiais sobre educação para todos apenas uma “reflexão acadêmica” ou estariam dentro da escola fundamentando a existência da escola inclusiva?

Dottrens, em 1976 questiona sobre o que seria educar uma criança propondo: “educar uma criança é utilizar as forças e os meios de que ela dispõe no curso de seu crescimento, para ajudá-la a desenvolver-se harmoniosamente”. (1976:22). Ele insurgia-se contra a imposição, pelo adulto, dos conhecimentos e comportamentos como se essa fosse a única possibilidade. Critica os projetos que objetivam mudanças na escola e afirma:

por mais interessantes que sejam acham-se manchados de um vício fundamental: visam melhorar o que existe, ignorando as causas fundamentais do estado de fato vigente. Estruturam-se à imagem de um mestre de obras, que procederia à rebocadura de uma fachada a fim de que ela tivesse um ar novo, outra vez, enquanto que não se deu ao trabalho, previamente, de suprimir as rachaduras dos muros que ameaçam desabar, para dar-lhes, antes de mais nada, a solidez necessária. (DOTTRENS, 1996, p.22)

Tradicionalmente a escola brasileira é uma escola para uma humanidade homogênea e não para uma humanidade diversa. Quando o aluno chega à escola, ela está pronta. Os professores, em sua maioria, já sabem tudo que vão ensinar aos seus

alunos e até quantas e quais avaliações farão, embora eles ainda nem saibam quem serão seus alunos. A escola é pensada para atender a um conteúdo que precisa ser “passado”. A princípio, todos os alunos estão excluídos, vão sendo incluídos aqueles que correspondem ao modelo idealizado pelo professor, os demais permanecem excluídos.

O processo educativo, de maneira geral, é uma tentativa de aproximação daquela pessoa a um modelo idealizado. Os que conseguem se aproximar desse modelo são os “melhores”, os “normais”. Os que se distanciam desse modelo são os “desviantes”, os “deficientes”. Para fazer a escola inclusiva, torna-se necessário buscar “as causas fundamentais do estado de fato vigente”. Sair da escola da homogeneidade para a escola da diversidade humana requer resgatar a educação pelo seu sentido etimológico: *exducere*, tirar para fora, fazer desenvolver o que se acha em germe, realizar aquilo que está em potência. A escola inclusiva teria sido desenvolvida a partir dos questionamentos sobre a exclusão na escola e as possibilidades de solução, ou é apenas uma tentativa de “melhorar o que existe” tal qual um mestre de obra que caia a parede sem estar atento às suas rachaduras?

Percebia, nos documentos oficiais brasileiros (Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental), que a proposta de Escola inclusiva pretendia abrir o espaço da escola regular para as pessoas com deficiências. Ao mesmo tempo, havia certo receio do impacto que isso poderia causar, tanto no nível das relações pessoais, quanto na organização e funcionamento da escola e suas consequências na sala de aula. Isso ficou demonstrado nas expressões: “preferencialmente na escola regular”, “sempre que for possível”, referindo-se à matrícula e permanência, nas escolas regulares, das pessoas com deficiências.

Essa posição reduz a proposta de inclusão contida nos documentos internacionais (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Declaração de Cochabamba), os quais ressaltam a necessidade da escola inclusiva por ser esse o lugar por onde todos precisam passar, o lugar no qual a humanidade se encontra, a humanidade diversa, plural. Como consequência disso, os documentos recomendam que os sistemas educativos sejam projetados e os programas aplicados para atender à necessidade educativa de “cada criança”, considerando que cada uma delas tem “características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios”.

Nessa perspectiva, o conceito de necessidade educativa se amplia, passando a considerar a necessidade de cada criança, deixando de lado a divisão em dois grupos: o

grupo normal, todos com a mesma necessidade, e um grupo especial (dos deficientes), com a necessidade definida pelo tipo de deficiência, com limites bem marcados.

Permitir a matrícula e garantir a permanência e a aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais¹ na escola regular é um grande desafio visto que a escola, de maneira geral, não é feita para ninguém, ela é feita para um programa. Quando o aluno chega a escola já está pronta.

Quais dessas possibilidades encontramos na escola inclusiva? Seria a escola inclusiva uma escola regular que recebe as pessoas com necessidades educacionais especiais ou uma escola de qualidade para todos?

Parece redundante falar em *Escola inclusiva*. A escola deve ser um lugar capaz de acolher a todos, incluir. Essa adjetivação faz-se necessária para evidenciar que a escola que está sendo proposta nesse momento é uma escola para atender às necessidades educacionais de todas as pessoas, tendo como centro a aprendizagem.

Com estas questões, iniciei a pesquisa na tentativa de compreender as políticas públicas de inclusão e sua efetivação na Escola.

O propósito deste trabalho é contribuir para o aprofundamento do debate sobre *Escola inclusiva*. A *Constituição Federal/88* torna o Ensino Fundamental obrigatório, portanto, todas as crianças têm que ir para a escola. A escola é o espaço social por onde todas as pessoas obrigatoriamente têm que passar. Para acolher essa humanidade, tornou-se necessário propor a *Escola inclusiva*, aquela escola capaz de abarcar a diversidade humana. Não tenho a pretensão de esgotar o tema ou fazer, neste momento, um levantamento que cubra exaustivamente todos os elementos implicados na construção e aprimoramento da *Escola inclusiva*, mas quero conhecer e discutir uma escola reconhecida, pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia e pelo Ministério da Educação, como *Escola inclusiva*. Pretendo ver se, nessa escola, cabem “todos os mundos”, se ela acolhe a todos com todas as suas diferenças. Não se trata de um acolhimento conservador ou tolerante, mas de um acolhimento crítico. Considerando o que propõe Neto (2005), a *Escola inclusiva* deve ser um ambiente de tradução entre experiências culturais e formas de vida diferentes.

¹ Necessidade educacional especial, em alguns textos, é usada como sinônimo de deficiência; em outros textos, aparece como necessidades educacionais que alguns alunos apresentam não previstas pela escola.

O DITO

Considera-se como *O Dito* os documentos que propõem a construção da escola para todos e que serviram de referência para as políticas públicas voltadas para a educação da diversidade humana, contudo é necessário apresentar acontecimentos anteriores a esses documentos para evidenciar que a idéia da inclusão na escola antecede a eles.

Desde meados do século XIX, há o reconhecimento da Educação como direito de todos e dever do Estado. Nessa época a causa da exclusão era a ignorância: [...] é marginalizado na nossa sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade (SAVIANI, 2003, p.6).

A necessidade, naquele momento, era a escolarização para converter os servos em cidadãos. A inclusão social se fazendo via escola para a consolidação da ordem democrática. A escola assume o papel de difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. Cria-se, então, um modelo de escola, denominada, posteriormente, de *Escola Tradicional*.

No final do século XIX surgiu outro movimento, denominado *Escola Nova*. Esse movimento também reconhecia o poder da escola e sua função de equalização social, porém considerava que o marginalizado não era exatamente o ignorante, mas todo aquele que era socialmente rejeitado. Enquanto o movimento anterior baseava-se na igualdade, esse movimento baseava-se na diferença. Os “escolanovistas” afirmavam:

[...] os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que sejam: não apenas diferença de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. Marginalizados são os “anormais”, isto é, os desajustados e inadaptados de todos os matizes. Mas a “anormalidade” não é algo, em si, negativo: ela é, simplesmente, uma diferença. Portanto podemos concluir, ainda que isto pareça paradoxal, que a anormalidade é um fenômeno normal. (SAVIANI, 2003, p.8).

A *Escola Nova* considerava que era papel da Educação ajustar os indivíduos à sociedade fazendo com que todos se aceitassem mutuamente, reconhecendo e respeitando as diferenças.

A proposta da *Escola Nova* colocava o aluno como centro, ocupando-se mais dos métodos ou processos pedagógicos que possibilitassem o desenvolvimento humano do que pela simples aprendizagem de conteúdos. Ela propunha que a escola deveria ser organizada, não por classes, mas por áreas de interesses dos alunos. O professor seria o estimulador e orientador, não mais um transmissor de conteúdo. A aprendizagem aconteceria a partir das estimulações do ambiente e da interação entre professores e alunos.

Ainda hoje, alguns movimentos baseiam-se nos princípios da *Escola Nova*, porém, aos poucos ela foi sendo substituída por uma pedagogia chamada de *Pedagogia Tecnicista*, na qual *buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessesem pôr em risco sua eficiência* (SAVIANI, 2003, p.12).

Essa pedagogia propõe a organização do processo educativo de maneira que ele se torne objetivo e operacional. Não está centrada no professor, ou no aluno, nem na relação professor-aluno e, sim, na organização racional dos meios, feita por especialistas. Acreditam que a organização do processo é o que garante a eficiência da educação.

Para essa pedagogia, o excluído não é o ignorante nem o rejeitado, mas o incompetente, o ineficiente, o improdutivo. O papel da educação é formar indivíduos eficientes, capazes de contribuir para o aumento da produtividade da sociedade. Por mais paradoxal que pareça, essa pedagogia visava a inclusão daquele que ela considerava excluído.

Por outro lado, desde 1948, com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que objetivava unir todos os povos considerando que “os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direito”, começa a ser desenvolvida a idéia de pessoa como sujeito de direito, que deve ser respeitada em suas peculiaridades e particularidades.

Com a evolução científica e tecnológica, o conhecimento acerca da etiologia, do funcionamento e do tratamento das deficiências foi-se desenvolvendo e apontando outras possibilidades para as pessoas com deficiência. O direito à dignidade e à educação se estende também a essas pessoas, ratificando a possibilidade de educação para todos.

Nos anos 60, marcados historicamente por um período de luta em defesa dos direitos humanos, com destaque para os direitos das minorias, alguns movimentos sociais iniciaram campanha contra a institucionalização daquelas pessoas consideradas deficientes, anormais.

Em 1962, Goffman desenvolve o conceito de *Instituição Total*, o que veio provocar uma forte reação na sociedade, em defesa da não institucionalização. Ele definiu uma *Instituição Total* como um lugar de residência e de trabalho onde um grande número de pessoas, excluídas da sociedade mais ampla por um longo período de tempo, leva uma vida enclausurada e formalmente administrada. A *Instituição Total* foi criticada por não atender aos ideais humanistas que floresciam nesse momento histórico e os defensores dos direitos humanos propunham a preparação ou a recuperação das pessoas com deficiências ou anormalidades para a vida em sociedade.

Sofrendo a influência desses e de outros movimentos mundiais pelos direitos humanos e para assegurar a garantia do Estado de direito no Brasil, em 05 de outubro de 1988 foi promulgada uma nova Constituição Federal.

2.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL

A *Constituição Federal* de 1988 (CF/88), no art. 1º, apresenta como fundamento do Estado Brasileiro a cidadania e a dignidade da pessoa humana; no art.3º, apresenta, como objetivo da República Federativa do Brasil, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e a promoção do bem de todos sem qualquer tipo de preconceito ou qualquer forma de discriminação; no art.5º, afirma que todos são iguais perante a lei, sem qualquer tipo de distinção, garante a todos o direito à vida, à liberdade e à igualdade, e qualquer discriminação que atente contra os direitos e liberdades fundamentais será punido por lei; no art.6º, garante a educação como um direito social; no art.205, afirma que a educação é direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A partir dos direitos assegurados na CF/88, todos os demais documentos que mantiverem relação de correspondência ou de subordinação, incluindo as constituições estaduais e leis orgânicas municipais elaboradas após 1988, terão que garantir os mesmos direitos. Prieto (2004) salienta que a inscrição dos direitos na legislação é fundamental, pois é mais um instrumento para garantir que as ações implantadas sejam mantidas, independentemente das mudanças político-administrativas decorrentes de términos de mandatos eleitorais.

No fim do século XX, a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania (UNESCO)*, assumiu a educação como direito de todos e a

elegeu como eixo articulador do desenvolvimento, tomando como prioridade propiciar discussões sobre a necessidade da universalização da educação básica e criar uma política de educação para todos.

A Unesco conclamou diversos países, entre eles o Brasil, para articularem, juntos, propostas universalizáveis para a Educação. Essas propostas começaram a tomar forma com a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada de 5 a 9 de março de 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia.

2.2 CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reconhecendo e ratificando a diversidade humana, teve por finalidade estabelecer parâmetros para garantir o acesso de todas as pessoas à Educação e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de cada um. Nessa conferência, foram estabelecidas seis metas mundiais para a educação:

1. Expandir e melhorar a educação e cuidados com a infância, em particular para as crianças em situação de vulnerabilidade;
2. Assegurar para todas as crianças, especialmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e provenientes de minorias étnicas, o acesso a uma educação primária universal de boa qualidade;
3. Assegurar que as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens sejam satisfeitas de modo eqüitativo, por meio de acesso a programas de aprendizagem apropriados;
4. Atingir, até 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, em particular para mulheres, em conjunção com acesso eqüitativo à educação básica e continuada para adultos;
5. Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero na educação primária e secundária e atingir, até 2015, a igualdade de gênero no acesso à educação básica de qualidade;
6. Melhorar todos os aspectos relacionados com a qualidade da educação, de modo a atingir resultados reconhecíveis e mensuráveis para todos, em particular na alfabetização, aritmética e habilidades. (UNESCO, 1990)

Essa Conferência ressaltou a necessidade da educação de qualidade para todas as pessoas, salientando a responsabilidade das instituições de ensino em assegurar, para todas as crianças, o acesso a uma educação básica universal de boa qualidade com o atendimento das necessidades de aprendizagem de modo eqüitativo², por meio de acesso a programas de aprendizagem apropriados.

² Segundo Carvalho (2004), garantir o atendimento às necessidades de aprendizagem de modo eqüitativo é oferecer diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar, a cada pessoa, o êxito na aprendizagem e na participação.

A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* gerou, em novembro de 1991, a *Conferência Geral da UNESCO*, quando foi decidido convocar uma comissão internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender no século XXI.

Em março de 1993, foi oficialmente criada a *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Presidida por Jacques Delors³, essa Comissão teve a missão de refletir sobre os desafios para a educação e apresentar sugestões e recomendações em forma de relatório para, a partir dele, serem desenvolvidas as políticas públicas e as práticas educativas, notadamente nos países em desenvolvimento.

A *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* orientou seus trabalhos em seis princípios considerados fundamentais para todos os que estão implicados no processo educativo. Esses princípios são:

1. A educação é um direito fundamental da pessoa humana e possui um valor humano universal: a aprendizagem e a educação são fins em si mesmos, constituem objetivos a alcançar, tanto pelo indivíduo como pela sociedade; devem ser desenvolvidos e mantidos ao longo de toda a vida;
 2. A educação formal e não-formal deve ser útil à sociedade, funcionando como um instrumento que favoreça a criação, o progresso e a difusão do saber e da ciência, e colocando o conhecimento e o ensino ao alcance de todos;
 3. Qualquer política de educação se deve orientar pela tripla preocupação da eqüidade⁴, da pertinência⁵ e da excelência⁶; procurar associar, harmoniosamente, estes três objetivos é uma tarefa crucial para todos os que participam do planejamento da educação ou da prática educativa;
 4. A renovação da educação e qualquer reforma correspondente devem se basear numa análise refletida e aprofundada das informações de que dispomos a respeito das idéias e das práticas que deram bons resultados, e na perfeita compreensão das exigências próprias de cada situação particular; devem ser decididas de comum acordo, mediante pactos apropriados entre as partes interessadas, num processo de médio prazo;
 5. Se a grande variedade de situações econômicas, sociais e culturais exige, evidentemente, diversas formas de desenvolvimento da educação, todas devem levar em conta os valores e preocupações fundamentais sobre os quais já existe consenso no seio da comunidade internacional e no sistema das Nações Unidas: direitos humanos, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, busca da paz, preservação do meio ambiente, partilha do conhecimento, luta contra a pobreza, regulação demográfica, saúde;
 6. A responsabilidade pela educação corresponde a toda a sociedade: todas as pessoas a quem diga respeito e todos os parceiros – além das instituições que têm essa missão específica – devem encontrar o devido lugar no processo educativo.
- (DELORS, 1996, p. 274/275)

Propor que a política educacional seja orientada pela eqüidade, pela pertinência e pela excelência aponta para a inclusão da diversidade humana na política educacional.

³ Jacques Delors, ex-ministro da Economia e das Finanças da França presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, financiada pela UNESCO.

⁴ A eqüidade é apresentada como direito à igualdade de oportunidade considerando o atendimento às diferenças individuais.

⁵ A pertinência é a consideração, pela política educacional, das questões culturais para que todos sejam respeitados e se percebam pertencentes ao grupo, apesar das diferenças.

⁶ Excelência é a responsabilidade com a educação de qualidade para todos.

Esses três princípios possibilitam que as escolas possam oferecer diferentes modalidades de atendimento educacional, sem juízo de valor, assegurando o êxito na aprendizagem e na participação de todos. Há o reconhecimento das diferenças individuais como expressão da diversidade humana.

Esse documento, apesar de tratar de educação para todos, parecia não contemplar as pessoas com necessidades educativas especiais que permaneciam, em quase sua totalidade, fora da escola regular, sendo geralmente “atendidas” em instituições privadas, criadas para este fim, ou, em alguns casos, nas poucas classes especiais das escolas públicas.

Havia um movimento mundial em favor da garantia dos direitos humanos que propunha a inclusão social das pessoas com necessidades educativas especiais. Essa inclusão deveria começar com o ingresso dessas pessoas no sistema regular de ensino.

Analizando mais detalhadamente a proposta Educação para Todos e percebendo a necessidade de explicitar a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais, representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais realizaram, na cidade de Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*.

2.3 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

A *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais* gerou um documento denominado *Declaração de Salamanca*. Esse documento ratificou o compromisso com a *Educação para Todos* e apontou para a necessidade de todas as pessoas, inclusive aquelas com necessidades educativas especiais, estarem incluídas no sistema regular de ensino.

A *Declaração de Salamanca* proclama que

1. Todas as crianças, de ambos os性os, têm como direito fundamental a educação e a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;
2. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios;
3. Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
4. As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
5. As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e

melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.(UNESCO, 1994).

Essa Declaração veio ratificar a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ressaltando que “Todos” incluía, também, as pessoas com necessidades educacionais especiais, aqui consideradas entre as crianças com características, interesses, capacidades e necessidades próprias, a serem atendidas nas escolas regulares que devem desenvolver uma pedagogia capaz de atender a essas necessidades.

A *Declaração de Salamanca* considera a equalização social como função da escola quando afirma que as escolas regulares que atendem às necessidades educacionais de todas as crianças, respeitando as diferenças, “representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos” .(UNESCO,1994)

Nessa mesma declaração, os governos são conclamados a melhorar os sistemas educativos de forma que todas as crianças possam ser incluídas nas escolas regulares “independentemente das diferenças ou das dificuldades individuais”, assumindo que compete à escola criar todos os mecanismos necessários para a aprendizagem dessas crianças, envolvendo toda a comunidade, e investindo em formação dos profissionais da educação.

2.4 OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

Em 1996, a *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, presidida por Jacques Delors e composta por representantes dos cinco continentes, divulgou o relatório que se transformou no livro: *Educação - um tesouro a descobrir*.

Nessa publicação, que teve por objetivo ser a referência mundial para os governos definirem as políticas públicas em educação e os agentes financiadores, principalmente o Banco Mundial, desenvolverem suas propostas de ajuda financeira aos países em desenvolvimento, a Unesco propõe:

para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isso é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as

três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 1996, p. 89/90)

A criação desses quatro pilares vem romper definitivamente com o modelo de escola centrada no conteúdo e com foco no ensino para propor a escola centrada no aprender (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser).

Como signatário da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* e da *Declaração de Salamanca*, e, portanto, com o compromisso de atender ao acordado mundialmente, o Brasil necessitou criar novas diretrizes para a educação nacional - foi criada a Lei 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

2.5 LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. No Título II, art.2º, afirma: *a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.* (BRASIL, 1996).

A LDB estabelece, ainda, que o ensino será ministrado com base em princípios, entre eles o de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, e o de respeito à liberdade e apreço à tolerância.

O Capítulo V, artigo 59, assegura currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e professores capacitados para atenderem às pessoas com necessidades educacionais especiais⁷ nas classes comuns. Não fica claro o que é aqui considerado como necessidade educacional especial mas, tomando como referência a proposta de educação para todos, na perspectiva da criação da escola para a diversidade humana, são as necessidades educacionais, de qualquer aluno, que fogem ao previsto, observadas naquele aluno e naquele momento específico sem necessariamente estar vinculada a uma deficiência mas podendo também ser decorrente dela.

⁷ Alguns textos referem-se a necessidades educacionais especiais e outros a necessidades educativas especiais, ambas as colocações, nesse caso, apresentam o mesmo significado.

2.6 CONFERÊNCIA DE DAKAR

Em 25 de abril de 2000, foi elaborada, em Dakar, a *Declaração das Organizações Não Governamentais - ONG*, com a presença de cerca de 300 ONG, quando foi avaliado o resultado da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Concluíram que, apesar de reconhecerem a relevância da proposta de educação para todos, os objetivos não tinham sido alcançados: muitos milhões de crianças estavam fora da escola e 880 milhões de adultos ainda eram analfabetos.

As ONG, ao tempo em que se comprometiam a trabalhar e cooperar para alcançar a meta de Educação de Qualidade para Todos, exigiam maior compromisso dos governos e das agências internacionais para que os objetivos da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* fossem alcançados e que ficasse assegurada a proposta de educação para todos, voltada para a questão da qualidade e da inclusão *de todos os grupos marginalizados e excluídos, como os portadores de deficiências, as minorias étnicas, as pessoas internamente deslocadas e os refugiados* (UNESCO, 2000).

A Cúpula Mundial de Educação também se reuniu em Dakar, de 26 a 28 de abril de 2000, quando, mais uma vez, o resultado da Conferência Mundial foi avaliado. Consideraram que houve progresso significativo em muitos países, mas consideraram inaceitável que

[...] no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas estejam longe das aspirações e necessidades de indivíduos e sociedade, que jovens e adultos não tenham acesso às habilidades e conhecimentos necessários para um emprego proveitoso e para participarem plenamente em suas sociedades. Sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro da sociedade.”(UNESCO, 2000)

Com o intuito de “acelerar o progresso” na direção da educação para todos, nesse documento, está colocada a proposta da elaboração dos *Planos Nacionais de Educação para Todos* sob a liderança dos governos com a participação direta e sistemática da sociedade civil nacional.

2.7 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Cumprindo o acordado, em Dakar, com a Cúpula Mundial de Educação, foi sancionada, em 9 de janeiro de 2001, a Lei nº 10.172, que estabelece o *Plano Nacional de Educação* (PNE), arquitetado sobre três eixos: a educação como direito, a educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social e a educação como fator de inclusão social. O PNE foi elaborado em consonância com a Constituição Federal, com a LDB – Lei 9.394/96 e com os compromissos internacionais firmados pelo Brasil, como:

1. o Compromisso da Conferência de Dakar sobre Educação para Todos, promovido pela Unesco, em maio de 2000;
2. a Declaração de Cochabamba, dos Ministros da Educação da América Latina e Caribe, sobre Educação Para Todos (2000);
3. a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos;
4. a Declaração de Paris sobre Educação Superior;
5. a Declaração de Salamanca sobre necessidades especiais de educação;
6. os documentos das Nações Unidas e da Unesco sobre os direitos humanos e a não-discriminação. (BRASIL, 2001)

Todos esses documentos apontam para a garantia da eqüidade, pertinência e excelência da educação para todos.

O *Plano Nacional de Educação*, entre seus objetivos, aponta a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais e regionais, pela garantia do acesso e permanência de todos, com sucesso, na educação pública de qualidade. O PNE recomenda uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, para assegurar o direito de todas as pessoas à educação e o reconhecimento do direito de todos a estarem incluídos na sociedade o mais plenamente possível.

O PNE estabelece, como prioridade, a formação de recursos humanos para o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos desde a educação infantil até o ensino superior. Afirma não haver como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente.

O PNE assegura a construção da escola inclusiva, de qualidade, desde a educação infantil, garantindo o atendimento à diversidade humana.

2.8 DECLARAÇÃO DE COCHABAMBA

Em março de 2001, os Ministros da Educação da América Latina e do Caribe reuniram-se, a pedido da UNESCO, na cidade de Cochabamba, para desenvolverem estratégias que dessem conta de melhorar a qualidade e a eficiência da Educação. Nessa reunião, os Ministros reconheceram que alguns países fizeram progressos, principalmente quanto ao número de crianças matriculadas no sistema escolar, no entanto afirmaram que a região não alcançou os objetivos propostos; levantaram, ainda, o número de crianças que não estavam matriculadas nas escolas, as altas taxas de repetência e evasão escolar e a falta de qualidade dos serviços educacionais, atribuindo à situação socioeconômica da região a responsabilidade pela redução das possibilidades educacionais, afirmando haver 220 milhões de pessoas vivendo na pobreza.

Os Ministros, preocupados com a necessidade de alcançar os objetivos, comprometeram-se em exigir dos sistemas educacionais que apressassem o ritmo da sua transformação, não o atrasando em relação às mudanças que ocorriam em outras esferas da sociedade para que pudessem dar um salto qualitativo, considerando que, sem Educação, não é possível o desenvolvimento humano. Para garantir o cumprimento dos compromissos assumidos, foi feita uma Declaração – *Declaração de Cochabamba*.

Nessa declaração foi apresentada a necessidade da criação de um novo tipo de escola, *mais flexível e altamente sensível aos desafios, e que tenha uma efetiva autonomia pedagógica e administrativa [...] na qual estudantes e professores possam aprender a usar a tecnologia a serviço dos seus respectivos processos de aprendizado*. (UNESCO, 2001).

A *Declaração de Cochabamba* impõe que os sistemas educacionais abram oportunidades de aprendizado para cada criança, jovem e adulto,

cultivando uma diversidade de capacitações, vocações e estilos, e dando ênfase especial às necessidades especiais de aprendizado [...] garantir que as diferenças individuais, socioeconômicas, étnicas, lingüísticas e de gênero não se transformem em desigualdade de oportunidade ou qualquer outra forma de discriminação. (UNESCO, 2001).

Na tentativa de criar a escola de qualidade capaz de respeitar as características, interesses, capacidades e necessidades das crianças e jovens, o Ministério da Educação e do Desporto - MEC - desenvolveu estudos e, em 1998, apresentou o documento

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como instrumento capaz de garantir Educação de qualidade para todos.

2.9 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Esse documento ressalta o direito de todos à educação, evidenciando a responsabilidade da escola quanto à apropriação do saber, à formação do cidadão crítico, participativo e criativo, preparado para fazer frente às demandas, cada vez mais complexas, da nossa sociedade, para uma efetiva participação social, resguardando sua dignidade, a igualdade de direitos, a importância da solidariedade e do respeito e a recusa a qualquer forma de discriminação, ratificando a “diversidade humana”, considerando que a escola deve levar em conta os interesses e motivações dos alunos e não apenas suas capacidades intelectuais e conhecimentos.

Os PCN apontam que os alunos do ensino fundamental devem ser capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções. (BRASIL, 1998:7)

A proposta educacional brasileira, explicitada na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* –Lei nº 9.394/96 – e nos PCN, focaliza o direito de acesso à escola e a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem para todos, irrestritamente,

colocando o foco na diversidade, buscando consolidar o respeito às diferenças, *diferenças vistas não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas podendo e devendo ser fatores de enriquecimento.* (BRASIL, 1998, p. 23)

Identificando a educação inclusiva com a escola para todos, o MEC (1998) afirma que *a escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos.* Apreende-se daí a possibilidade da estruturação de um currículo flexível, capaz de dar conta da presença da diversidade humana na escola.

O mesmo documento propõe as adequações curriculares como tentativas de flexibilizar o currículo para que todas as pessoas possam ser incluídas em classes regulares de ensino. Ainda como proposta para atender a diversidade da população estudantil, o documento das adequações curriculares propõe: a elaboração de propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos, desde a concepção dos objetivos; que sejam reconhecidos todos os tipos de capacidade presentes na escola; que os conteúdos sejam seqüenciados e adequados aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos; que sejam adotadas metodologias diversas e motivadoras; que a avaliação seja processual e/ou emancipatória em função do desenvolvimento de cada aluno.

A proposta das adequações curriculares exige que ocorra um planejamento pedagógico capaz de promover uma ação pedagógica tão “eficaz” que possa corresponder ao que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o aluno. A justificativa para essa necessidade de controle e precisão encontra-se na promoção da participação integral de todos os alunos *em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis.*

Os PCN, com a intenção de garantir escola de qualidade para todos, propõem:

Considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares, requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas.

[...]

Nesse sentido, a adequação curricular ora proposta procura subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno. (BRASIL, 1998, p.13)

Os PCN reconhecem modificações nos sistemas educacionais, não apenas nas atitudes e expectativas para atender às necessidades especiais dos alunos, mas, também, na sua organização que deverá estar voltada para a construção da “real escola para todos, que dê conta dessas especificidades” e assume que é no projeto pedagógico da escola que deverá estar estruturada toda a proposta para melhorar o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. Os PCN afirmam: *o projeto pedagógico tem um caráter político e cultural e reflete os interesses, as aspirações, as dúvidas e as expectativas da comunidade escolar. Devem encontrar reflexo na cultura escolar e na expressão dessa cultura, ou seja, no currículo.* (BRASIL, 1998, p.31).

Reconhece-se a diversidade dentro da comunidade escolar, e percebe-se a necessidade de considerar as necessidades educacionais especiais. Essas necessidades não são apenas das pessoas com deficiências, segundo o documento PCN, são as necessidades apresentadas por crianças e jovens, decorrentes de sua elevada capacidade ou de sua dificuldade para aprender. Segundo os PCN, esse termo foi criado para substituir as expressões negativas utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados, etc. Segundo Prieto (2004), parece haver uma tentativa de retirar o foco da incapacidade do aluno, estabelecendo uma relação com dificuldade de aprendizagem e não, necessariamente, com deficiência.

No documento PCN, o currículo é visto como uma *ferramenta básica da escolarização*, e as adequações são propostas para *adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem*, considerando que o processo ensino-aprendizagem pressupõe atender, na escola, à diversificação de necessidades dos alunos.

As adequações curriculares estão propostas com a finalidade de estabelecer uma *relação harmônica entre as necessidades educacionais das pessoas e a programação curricular*, demonstrando a preocupação *pela interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas*.

As adequações curriculares podem ser de dois tipos: adequações não significativas e adequações significativas. As adequações recebem estas denominações a partir da intensidade da alteração do currículo regular da escola, justificada pela possibilidade de *beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos*.

As adequações não significativas do currículo são aquelas que modificam pouco o currículo regular, são realizadas pelo próprio professor no seu *planejamento normal* das atividades de sala de aula e visam ajustar os conteúdos curriculares às condições dos alunos para possibilitar a aprendizagem desses conteúdos e o prosseguimento na

carreira acadêmica. Essas adequações podem ser: organizativas, relativas aos objetivos e conteúdos, avaliativas, relativas a procedimentos didáticos e atividades, relativas à temporalidade.

As adequações não significativas organizativas são aquelas que dizem respeito a todo tipo de organização da sala de aula, desde a forma de agrupamento dos alunos até a arrumação da sala de aula, dos conteúdos a serem trabalhados e do tempo para o desenvolvimento das atividades. Elas são propostas para “facilitar” o processo ensino-aprendizagem.

As adequações não significativas relativas aos objetivos e conteúdos são aquelas que priorizam, seqüenciam e reforçam alguns conteúdos considerados essenciais para aprendizagens posteriores dos alunos e excluem aqueles conteúdos considerados menos relevantes.

As adequações não significativas avaliativas propõem a modificação nas técnicas e instrumentos de avaliação para atender às “peculiaridades” dos alunos.

As adequações não significativas relativas a procedimentos didáticos e atividades de ensino-aprendizagem vão desde a alteração ou mudança dos métodos adotados para o ensino dos conteúdos curriculares até a introdução de outras atividades não previstas, alterando o grau de complexidade e de abstração das tarefas e a seleção e a adaptação de materiais que facilitem a aprendizagem.

As adequações não significativas relativas a temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos objetivam alterar o tempo previsto para a realização de uma determinada atividade ou conteúdo para possibilitar que todos os alunos consigam alcançar determinados objetivos.

Para alguns alunos, as adequações não significativas do currículo não são suficientes para responder significativamente aos objetivos de ensino. Foram criadas, então, as adequações significativas do currículo para dar conta da inclusão e da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais “mais acentuadas”.

Para o MEC (1998), as necessidades especiais mais acentuadas são percebidas quando os alunos apresentam defasagem na competência curricular⁸ e quando há discrepância entre as suas necessidades e as demandas das atividades e expectativas escolares. Enfatiza-se que essas adequações *focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vygotsky) e não se centralizam nas*

⁸ Competência curricular é a capacidade do aluno em relação aos conteúdos curriculares já trabalhados e aos que serão trabalhados.

deficiências e limitações do aluno, como tradicionalmente ocorria.(BRASIL, 1998, p.38)

As adequações curriculares significativas podem ser efetivadas com os objetivos, com os conteúdos, com a metodologia e sua organização didática, com a avaliação ou com a temporalidade.

As adequações curriculares significativas dos objetivos propõem eliminação de objetivos básicos quando esses objetivos “extrapolam as condições do aluno para atingi-los” ou a introdução de outros objetivos apenas para os alunos com necessidades especiais.

As adequações curriculares significativas dos conteúdos permitem a eliminação de conteúdos que, embora essenciais no currículo, são “inviáveis” para os alunos com necessidades especiais, e a introdução de outros conteúdos apenas para esses alunos.

As adaptações curriculares significativas quanto à metodologia e organização didática propõem uma modificação expressiva no planejamento e na atuação docente e estão relacionadas à adoção de métodos específicos para os alunos com necessidades especiais, orientados por professores especializados, indo desde as alterações nos procedimentos didáticos até a organização significativamente diferenciada da sala de aula.

As adequações curriculares significativas relativas a avaliação possibilitam a introdução de critérios específicos de avaliação, eliminação de critérios gerais de avaliação, adaptações de critérios regulares de avaliação e a modificação dos critérios de promoção, evitando a “cobrança” de conteúdos que possam estar “além” das possibilidades dos alunos.

As adequações curriculares significativas relativas a temporalidade permitem que os alunos com necessidades especiais permaneçam na mesma série ou ciclo por mais tempo, respeitando seu “ritmo próprio para adquirir conhecimentos e habilidades”. Essa retenção não pode ser considerada como reprovação, mas como “parcelamento e seqüenciação de objetivos e conteúdos”.

As adequações curriculares realizam-se no âmbito do “currículo escolar”, no currículo desenvolvido na sala de aula ou individualmente.

As adequações no âmbito do currículo escolar, apresentadas no projeto pedagógico, referem-se a “medidas de ajuste do currículo em geral”, principalmente na organização escolar e nos serviços de apoio, visando flexibilizá-lo, para que ele possa ser desenvolvido na sala de aula e possa atender às necessidades de todos os alunos. Segundo os PCN, essas adequações não podem ser decididas apenas pelos(as)

professores(as), todos os profissionais da escola precisam estar envolvidos, cabendo à escola: fazer a avaliação diagnóstica e identificar as necessidades dos seus alunos, flexibilizar os critérios e os procedimentos pedagógicos para atender às necessidades dos seus alunos e elaborar documentos informativos, “completos e elucidativos”, sobre os alunos com necessidades especiais. Essas decisões devem envolver toda a equipe da escola, pois a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos é da escola e não deve ser transferida para profissionais fora dela ou exigir recursos externos à escola.

As adequações no currículo desenvolvido na sala de aula são realizadas pelo professor e dizem respeito à organização e aos procedimentos didático-pedagógicos, destacando o como fazer, a organização temporal dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes para favorecer a participação, a “integração” e a aprendizagem de todos os alunos. Essas adequações vão desde soluções para atender às dificuldades de comunicação entre professor/aluno e aluno/aluno, até a organização do tempo, do espaço físico e a utilização de recursos materiais para possibilitar as relações sociais, a cooperação e a aprendizagem.

As adequações individualizadas do currículo exigem que o professor determine o *nível de competência curricular do educando* e os fatores que interferem na sua aprendizagem.

Essas medidas adaptativas não se distinguem apenas por níveis, elas podem ser divididas também em duas categorias: adequações de acesso ao currículo e dos elementos curriculares.

As adequações de acesso ao currículo, que são as modificações nos elementos físicos e materiais do ensino e nos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com todos os alunos, vão desde o favorecimento de atividades em grupo para incentivar a comunicação e as relações interpessoais até cuidados com a luminosidade, a sonoridade e a movimentação no ambiente de aprendizagem.

São sugeridos, considerando cada tipo de necessidade dos educandos, alguns recursos de acesso ao currículo. Os recursos propostos para os alunos com deficiência mental são: criação, na sala de aula, de atelier, cantinhos, oficinas, etc. e o desenvolvimento de habilidades adaptativas sociais, de comunicação, de cuidados pessoais e de autonomia, de forma que favoreçam a aprendizagem desses alunos.

Para os alunos com deficiência auditiva, são propostos materiais e equipamentos específicos como: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, *softwares* educativos específicos, etc.; textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros sistemas alternativos de

comunicação adaptados às possibilidades do aluno como leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais; sala ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico, etc.; posicionamento do aluno na sala de aula de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas; material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente.

As adequações dos elementos curriculares são aquelas que, relacionadas com as formas de ensinar e de avaliar, e com os conteúdos a serem ministrados, estão definidas como alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos.

As adequações dos elementos curriculares podem ser: adaptações didático-metodológicas e adaptações dos conteúdos curriculares e do processo avaliativo.

As adequações didático-metodológicas são aquelas que se realizam por meio de procedimentos técnicos e metodológicos, estratégias de ensino-aprendizagem, procedimentos avaliativos e atividades programadas para os alunos. Elas incluem a formação de grupos para que alguns alunos possam trabalhar melhor, adoção de outros métodos e técnicas de ensino-aprendizagem específicos para aqueles alunos que deles necessitam, a utilização de técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação diferenciados, eliminação de atividades que não beneficiam a todos os alunos, supressão de objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelos alunos.

As adequações dos conteúdos curriculares e do processo avaliativo consistem em adequações individuais dentro da programação regular. Essas adequações levam em conta: os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação para responder à necessidade de cada aluno. Essas adequações permitem que os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação sejam modificados para atender às condições de todos os alunos, a priorização ou a eliminação de determinados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação concernentes com as necessidades educacionais de cada aluno, a mudança da temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, permitindo ao aluno cursar menos disciplinas durante o ano letivo, estendendo a duração do curso, série ou ciclo.

Algumas exigências antecedem as adequações curriculares: criteriosa avaliação da competência acadêmica do aluno que possibilite o levantamento das suas necessidades de intervenção; análise do contexto escolar e familiar, para favorecer a identificação dos elementos adaptativos necessários que possibilitem as “alterações” indicadas; participação da equipe docente e técnica da escola e o apoio de uma equipe técnica especializada composta por psicólogo, fonoaudiólogo, médico e outros; registro,

no acervo documental do aluno, das medidas adaptativas adotadas; não permitir que as programações individuais sejam definidas, organizadas e realizadas com prejuízo para os conteúdos expressivos e a eliminação de disciplinas e de áreas curriculares completas.

Quando da implantação das adequações curriculares, algumas modalidades de apoio podem se apresentar como necessárias para viabilizar sua eficácia na educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Definem-se como apoio, os recursos e estratégias que promovem o interesse e a capacidade da pessoa, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que ela vive. Esse apoio pode ser: de pessoas; de recursos físicos, materiais e ambientais; de atitudes, valores, crenças e princípios; de deliberações e decisões políticas, legais e administrativas; de recursos técnicos e tecnológicos; de programas e serviços de atendimento genérico e especializado.

Para que o apoio apresente resultados efetivos é necessário considerar: as áreas prioritárias a serem apoiadas; a identificação dos tipos mais eficientes de apoio em função das áreas e aspectos definidos; as situações em que o apoio deve ser prestado (dentro ou fora da sala de aula, em grupo ou individualmente, antes ou depois das atividades de ensino-aprendizagem regulares); as funções e tarefas dos diferentes profissionais envolvidos na prestação do apoio; os papéis de cada um nas situações de aprendizagem do aluno.

Nas adequações curriculares, o processo avaliativo tem uma grande relevância como norteador e retroalimentador das decisões pedagógicas. Na escola para todos, o processo avaliativo precisa focalizar: aspectos pessoais, contexto educacional e contexto familiar.

Dentre os aspectos pessoais estão: o desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem); a competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos); o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender).

No contexto educacional é importante observar os seguintes aspectos: os elementos estruturantes da aula (metodologias, organização, procedimentos didáticos, atuação do professor, relações interpessoais, individualização do ensino, condições físico-ambientais, flexibilidade curricular, etc.); a composição escolar (projeto

pedagógico, funcionamento da equipe docente e técnica, currículo, clima organizacional, gestão, etc.).

No contexto familiar é importante considerar: as atitudes e expectativas com relação ao aluno, a participação da família na escola, o apoio propiciado pela escola ao aluno e à sua família, as condições socioeconômicas da família, as possibilidades e pautas educacionais, a dinâmica familiar.

O MEC, através dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, compreendia propor diretrizes para a inclusão de todas as pessoas na escola regular, considerando que as diretrizes apontam para a necessidade de mudanças significativas no currículo da escola e na ação pedagógica em sala de aula, visto que as adequações curriculares devem possibilitar, a todos os alunos, alcançar os objetivos do Ensino Fundamental. Qualquer proposta de adequação curricular deve considerar esses objetivos, uma vez que as propostas pedagógicas são desenvolvidas a partir deles.

Apesar disso, percebe-se que essas diretrizes não são suficientes porque deixaram margem para a escola considerar que a inclusão diz respeito apenas aos alunos com deficiência, pode parecer tratar-se de um currículo para os normais e as adequações para os deficientes, construindo, assim, uma escola à parte dentro da outra escola. Para dar cabo de qualquer dúvida, o MEC, em 2004, divulgou um documento intitulado *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*.

2.10 PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O documento *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* é composto por quatro volumes: o primeiro volume tem como subtítulo *A Fundamentação Filosófica*; o segundo volume tem como subtítulo *O Município*; o terceiro volume tem como subtítulo *A Escola*; o quarto volume tem como subtítulo *A Família*. O MEC afirma que esse material tem por finalidade resgatar uma dívida com milhares de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a deficiências, pois a *Constituição Federal/88* assegura a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação.

O MEC pretende oferecer subsídios para o planejamento da gestão escolar, explicitando o papel do município, da escola e da família a partir de uma fundamentação filosófica baseada nos direitos humanos, enfocando a necessidade de cada município brasileiro construir, democraticamente, um Plano de Educação inclusivo. Esses referenciais definem a escola inclusiva como aquela escola que *garante*

a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidade. (MEC, 2004, p.7)

Diante disso, faz-se necessário acompanhar e questionar a Escola Pública para que as políticas educacionais, ainda que não sejam políticas de exclusão, não sejam também políticas de inclusão “precária e marginal”.

Tantos documentos assegurando o direito de todos à educação de qualidade se contradizem com os dados oficiais que mostram haver um aumento significativo no número de pessoas matriculadas nas escolas, porém aumentou também a evasão escolar e a repetência. Melhorou o acesso à educação, porém a qualidade ainda está muito aquém do esperado e a permanência no sistema de ensino ainda não está garantida.

Os dados oficiais, disponíveis no site www.sec.ba.gov.br, evidenciam o grande número de alunos em recuperação, o alto índice de repetência e de evasão. Diante desse fato parece relevante uma investigação na tentativa de verificar o que mudou na escola para que ela acolha a diversidade humana.

Diante de tanto *Dito*, o que está sendo feito na escola?

O FEITO

O feito é aqui tomado como o observado na Escola, aquilo que foi possível capturar de um universo multifacetado, polifônico e polilógico. Trata-se da pesquisa como foi feita, onde, quando e o que foi encontrado pela pesquisadora.

Mesmo reconhecendo a imprescindibilidade do rigor científico, considera-se óbvio que não se trata de uma descrição objetiva mas, sim, da aproximação de um objeto de estudo na tentativa de perceber seu movimento e processo de transformação.

Trata-se do feito em três dimensões: o feito pela pesquisadora; o feito pela escola e o feito na escola na perspectiva da pesquisadora.

3.1 UM TRABALHO QUALITATIVO

Para iniciar a pesquisa tornava-se necessário identificar uma escola. Com o intuito de encontrar uma escola que fosse reconhecida e legitimada, pelo poder público, como Escola Inclusiva, visitou-se, no dia 17/06/2004, a Secretaria da Educação do Município (SMEC). O atendimento nessa Secretaria foi realizado pela Coordenadora de Apoio Pedagógico. Indagada sobre a existência de escolas inclusivas na rede municipal, informou que “teoricamente” todas as escolas municipais são inclusivas porque nenhuma delas pode recusar a matrícula de qualquer aluno, porém quatro escolas se destacam: Escola Osvaldo Cruz e Escola Amélia Rodrigues, que trabalham mais com os *D.M.*⁹, a Escola Barbosa Romeu que trabalha com *Down*¹⁰ e a Escola Terezinha Vaz Silveira que trabalha com *D.V.*¹¹ e *Down*.

Demonstrou-se interesse em conhecer as escolas para escolher uma delas e realizar a pesquisa. Diante disso, a Coordenadora de Apoio Pedagógico informou da impossibilidade da realização da pesquisa numa escola municipal por se tratar de ano

⁹ É incluído na categoria *D.M.* toda pessoa que, com diagnóstico ou sem diagnóstico, não consegue aprender o que a escola se propõe a ensinar.

¹⁰ É chamado de *Down* todo aluno que apresenta aspecto físico ou comportamento dentro do considerado pelas escolas como próprio da pessoa com síndrome de *Down*, nem sempre essa denominação é precedida de diagnóstico.

¹¹ Apesar de *D.V.* ser abreviatura de deficiência visual, essa denominação, nessa circunstância, é dada apenas para os cegos. Os alunos que apresentam déficit visual, mas não são cegos, ficam fora dessa categoria.

eleitoral (2004) e também pelo fato da SMEC, naquele momento, não ter interesse em franquear seu espaço para pesquisa.

Diante da impossibilidade de realizar a pesquisa numa Escola Municipal, a pesquisadora dirigiu-se, no dia 17/06/2004 à Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) sendo informada, pela Gerente de Educação Especial, que muitos colégios estaduais já trabalham com a inclusão, principalmente dos *D.A.*¹², indicou a unidade escolar que melhor trabalha a inclusão, sendo referência na Bahia e para o MEC.

Em contato com a Escola, verificou-se a possibilidade da realização da pesquisa nessa *escola inclusiva*, o que foi bem aceito pela direção.

O tema escolhido requereu uma aproximação com a direção da escola, coordenação, professores e alunos para tentar “ver com os olhos deles” apreender o sentido, configurando, desta forma, um estudo de caso de abordagem etnográfica e, portanto, qualitativo. É fundamental compreender os significados e os processos, as mudanças ocorridas nas pessoas e na escola, como elas foram acontecendo, e tentar analisar essas informações. Segundo Minayo (1996, p.101), a investigação qualitativa deve requerer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com os atores sociais envolvidos.

Coulon (1995) aponta a necessidade do pesquisador tornar-se *testemunha direta dos fenômenos* que são tomados como objeto, observando-os e descrevendo-os para poder explicá-los e/ou interpretá-los. Segundo Coulon, é preciso que o pesquisador seja testemunha do que pretende estudar.

Ao escolher o método qualitativo de pesquisa, numa abordagem etnográfica, optou-se por observação direta nas salas de aula e na sala dos professores, observação participante e entrevistas semidiretivas.

A observação direta na sala de aula possibilitou a aproximação com professores e alunos para compreender a dinâmica da sala de aula.

A observação participante, como estratégia de investigação, faz-se na perspectiva de, como propõe Macedo (2000, p.151), *chegar o mais perto possível da perspectiva do sujeito, tentando apreender sua visão de mundo, ou mesmo os significados que atribuem à realidade, bem como às suas ações.* Permite uma aproximação dos sujeitos para tentar compreender como eles compreendem e agem.

¹² É incluído na categoria D.A o aluno que aparenta não ouvir, contudo, não é exigido qualquer tipo de avaliação auditiva para respaldar a inclusão nessa categoria ou para indicar qualquer tipo de tratamento.

As observações, tentativas de aproximação e diálogo com a realidade, registradas num diário de campo oportunizam diversas leituras possíveis. Os registros foram analisados ao longo de toda a pesquisa - *na etnopesquisa a análise é um movimento incessante do início ao fim, e que, em determinado momento, se densifica e forja um conjunto relativamente estável de conhecimentos.* (MACEDO, 2000, p.202).

As entrevistas semi-estruturadas, registradas em áudio, foram realizadas individualmente, com o vice-diretor, a coordenadora pedagógica, a psicopedagoga e três professores, com a finalidade de esclarecer algumas questões levantadas durante a observação e tentar uma aproximação maior com as pessoas, o que certamente enriquece a pesquisa. Segundo Macedo (2000, p.164), *a entrevista é um poderoso recurso para captar representações [...] a linguagem é um forte fator de mediação para a apreensão da realidade.*

As entrevistas, por revelarem nas entrelinhas os mecanismos de ajuste que sustentam a dinâmica das relações na escola, estão transcritas integralmente no anexo para serem lidas e dar mais significado ao presente trabalho.

Com este trabalho, pretende-se identificar pontos de aproximação e de distanciamento entre o oficialmente proposto, a política pública de inclusão, e o realizado, na ação pedagógica, compreender como foi sendo construída ou modificada essa escola para tornar-se inclusiva.

Não se trata somente de descrever, é uma tentativa de compreender a inclusão nessa escola e tentar pensar nos elementos necessários para conseguir uma eficácia maior.

A primeira visita à Escola, no dia 21/06/2004, teve o objetivo de apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa para dirigentes e professores, de conhecer o espaço e as pessoas e iniciar um relacionamento.

O projeto foi bem aceito pela direção da Escola e pela maioria dos professores que se colocaram à disposição para colaborar com a pesquisa; consideraram importante a realização dessa pesquisa na Escola com a expectativa de que esse trabalho possa contribuir com a melhoria da qualidade da Escola.

A pesquisa seria iniciada logo após o recesso de São João, 05/07/2004. Ao comparecer à Escola percebeu-se a ausência da maioria dos professores e a presença de poucos alunos. Alguns professores encontravam-se na sala dos professores e, em dois grupos, discutiam se entrariam ou não em greve. Um grupo, que não queria a greve por

considerar que havia ocorrido uma paralisação do dia 25/05 ao dia 18/06 e isso era muito prejudicial para a aprendizagem dos alunos, propunha vigílias na Secretaria da Educação, e que cada professor estivesse lá fora do seu horário de aula; o outro grupo, um grupo menor, queria a greve por considerar que era preciso lutar pelos direitos dos professores e pela qualidade da educação. Havia um posicionamento político-partidário contundente de alguns professores, enquanto outros pareciam temer assumir posição contrária. Apesar de, nitidamente, a maioria argumentar contra a greve, no momento de declarar o voto pareciam amedrontados e, ou não votavam, ou votavam a favor da greve.

A greve começou no dia 07/07 e terminou no dia 05/08. Durante os primeiros dias, o colégio estava se reestruturando para refazer o calendário defasado, após quase dois meses de greve (de 25/05 a 18/06 e de 07/07 a 05/08).

Quando da publicação do calendário oficial com aulas até o dia 28 de janeiro e o ano letivo encerrando-se em 12 de fevereiro, novamente formaram-se dois grupos de professores: os que queriam a reposição das aulas e os que não queriam a reposição das aulas. Curiosamente, os professores que usaram a qualidade da educação como argumento a favor da greve não queriam a reposição das aulas porque adentraria pelo mês de janeiro, alto verão e, portanto, “inconveniente” para aulas; consideravam “improdutiva” qualquer atividade pedagógica nesse período porque os alunos estariam mais interessados no lazer (praia e festas de largo).

Houve um grande movimento para mudar o calendário e, após muita pressão, a Secretaria da Educação publicou um novo calendário encerrando o ano letivo no dia 28 de janeiro. Do dia 05 de agosto (dia no qual oficialmente acabou a greve) até o dia 14 de agosto, a Escola funcionou precariamente; muitas reuniões e poucas aulas. Por essa razão considera-se data inicial da pesquisa na Escola o dia 17 de agosto de 2004, embora algumas observações tenham sido feitas anteriormente.

A pesquisa foi realizada no período de 17 de agosto de 2004 a 13 de janeiro de 2005, às terças e quintas-feiras. No mês de agosto foram feitas 05 visitas, em setembro, 07 visitas, em outubro, 07 visitas, em novembro, 08 visitas, em dezembro, 04 visitas e em janeiro, 04 visitas. Cada visita ao Colégio tinha a duração de 08 horas (04 horas no turno matutino e 04 horas no turno vespertino), perfazendo um total de 280 horas de observação e/ou entrevista.

As observações diretas foram feitas nas salas de inclusão¹³ das diversas disciplinas e nas salas de apoio¹⁴. As observações participantes ocorreram na quinta série F – sala da *inclusão de D.M.*, nas aulas de Ciências - por ser essa a única professora que permitiu nossa participação no planejamento da aula, e na *sala de apoio do D.M.* onde a professora tem muitos alunos e recebe, com muita alegria, qualquer colaboração

As entrevistas foram realizadas com as pessoas “responsáveis pela inclusão” na escola: O vice-diretor, a coordenadora pedagógica, a psicopedagoga, a professora da sala de apoio do *D.A.*, a professora da sala de apoio do *D.M.* e a professora da sala de *escolarização*¹⁵.

Durante o período da pesquisa, não foi possível realizar uma entrevista com a diretora porque, apesar de a entrevista ter sido agendada algumas vezes, a diretora tinha sempre algo da Secretaria da Educação para “providenciar”, ocupando, assim, o tempo que seria destinado à entrevista. Além disso, nesse período, a diretora tomou 40 dias de férias (novembro-dezembro) e fez uma cirurgia em janeiro, ficando de licença médica por 30 dias.

3.2 A ESCOLA COMO CENÁRIO

Cenário não é apenas um suporte para a narração. Ele integra valores e relações que configuram a organização do espaço e do tempo envolventes. A escola é tomada como cenário por ser aí determinado o espaço e o tempo da ação. Entretanto, para entender o cenário em sua linguagem, é preciso recorrer à gramaticidade existente no espaço social e no espaço pessoal. O espaço social é a própria escola com suas possibilidades de relações. O espaço pessoal é o espaço que cada um ocupa no espaço social. É o que se apresenta e o que se percebe além do apresentado. É nesse cenário que se projeta o tempo e o acontecimento.

¹³ A escola define como sala de inclusão toda sala de aula com aluno que a escola considera *deficiente* ou *portador de deficiência* encaminhado pelas professoras responsáveis pela inclusão, e que freqüenta a sala de apoio.

¹⁴ Salas de apoio são as salas para onde os alunos com deficiência se dirigem, no turno oposto ao que freqüenta a sala de inclusão, para fazer as tarefas de classe que não conseguiram fazer e para fazer as tarefas para casa com a ajuda da professora dessa sala. Muitas vezes, é nessa sala que eles conseguem compreender o tema trabalhado.

¹⁵ A sala de escolarização é a sala para os alunos das oficinas pedagógicas, em geral considerados D.M., que apresentam desempenho além do esperado, nos quais as professoras *percebem um potencial*. Nessas salas, os alunos são alfabetizados e “preparados” para a inclusão. A preparação para a inclusão é um treinamento em alguns conteúdos da primeira à quarta série.

A Escola foi fundada em 23 de março de 1918, num prédio doado por um cidadão que, no testamento, solicitava fosse instalada, naquele prédio, uma escola para alunos do sexo masculino e que fosse colocado seu nome.

De 1974 a 1982, a Escola fez parte de um Complexo Escolar. Em 1982, houve o desmembramento e a escola recebeu o nome do doador do prédio antecedido de Escola Integrada, mudando depois para Colégio Estadual Atualmente, a Escola possui ensino fundamental e médio, além de oficinas pedagógicas.

Apesar de ser reconhecida como *Escola inclusiva* a Escola tem um espaço físico bem delimitado, possuindo dois endereços. Indagada sobre isso, a diretora respondeu que a Escola é *dois em um: numa rua é a entrada da Escola; na outra rua é a entrada das Oficinas Pedagógicas*. A Escola tem um endereço numa rua que é o acesso para os alunos normais da escola regular; as Oficinas Pedagógicas têm outro endereço, e é por aí que entram os “deficientes”¹⁶. Internamente, os dois prédios são separados por uma quadra esportiva.

A Escola possui 12 salas de aula que atende 2016 alunos nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). As Oficinas Pedagógicas têm 12 salas e atendem a 368 *deficientes*, em dois turnos (matutino e vespertino). Como havia espaço ocioso no prédio das Oficinas Pedagógicas, instalou-se aí o laboratório de informática, a biblioteca e o auditório que são utilizados pelos *alunos regulares*¹⁷.

As Oficinas Pedagógicas envolvem a oficina profissionalizante, as salas de apoio, a arteterapia e a escolarização. Dentro das oficinas pedagógicas há uma graduação: aqueles “mais deficientes” ficam nas oficinas profissionalizantes que não têm terminalidade, encontram-se lá pessoas que as freqüentam há mais de dez anos; os que apresentam uma *deficiência mental leve*¹⁸ vão para a escolarização para serem *preparados*¹⁹ para a inclusão, tanto na própria Escola quanto em outras escolas. A sala de apoio do *D.M.* pode ser freqüentada por aluno de qualquer escola, que apresente dificuldade para aprender. Essa sala, além de multisseriada, é freqüentada por alunos de

¹⁶ Usa-se a palavra deficiente para guardar fidelidade à terminologia utilizada no colégio. As pessoas referem-se àqueles que têm uma deficiência como se ele fosse a própria deficiência, e não apenas um aspecto dessa pessoa.

¹⁷ São considerados alunos regulares os alunos que a escola chama de normais, que se matriculam na escola e a escola não reconhece neles nenhuma deficiência.

¹⁸ A pessoa é considerada com deficiência mental leve quando ela chega à escola como deficiente mental, mas responde, além do esperado, ao que lhe é proposto. Em geral, não tem diagnóstico. O aluno considerado com deficiência mental leve geralmente é encaminhado à sala de escolarização e é um candidato à sala de inclusão.

¹⁹ A preparação para a inclusão é a realização de tarefas para que os alunos D.M. aprendam a somar, subtrair, multiplicar e dividir, a ler e a escrever para acompanharem seus colegas na quinta série.

diversas escolas. A sala de apoio do *D.A.* é freqüentada exclusivamente pelos alunos da própria Escola.

A escolarização é uma sala onde os alunos são trabalhados com os conteúdos de primeira à quarta série para que eles possam “acompanhar” a quinta série. É aí que os alunos são selecionados, os *melhores* vão para a escola regular, os demais ficam *treinando mais para ficarem prontos*.

A arteterapia é freqüentada pelos alunos *indisciplinados e nervosos*, no sentido de acalmá-los e melhorar a concentração.

A oficina profissionalizante dispõe de oficina de: serviços gerais - onde o aluno aprende a varrer, limpar, servir, atender telefone (não anota recado porque não sabe escrever) e atender na portaria; culinária – aprende a fazer salgado, doce e algumas comidas; marcenaria – fazem objetos de madeira; artesanato – trabalham com sucata; costura e bordado – fazem costura reta e vagonite; pintura treinamento – aprendem a lixar e preparar a madeira; pintura produção – pintura em tecido e dos objetos produzidos na marcenaria.

Percebem-se funções bem marcadas que diferenciam a escola regular das oficinas pedagógicas.

Os alunos que estão na inclusão entram por uma rua no turno que vão para a escola regular, e entram pela praça no turno que vão para a sala de apoio.

No prédio da escola regular há funcionários de apoio, como: auxiliar de serviços gerais e porteiro. No prédio das oficinas são os próprios *deficientes* que fazem esses serviços. A psicopedagoga da Escola justifica essa diferença de tratamento considerando que se trata da recuperação dessas pessoas, *tudo isso contribui para o crescimento delas, isso é que é um trabalho de inclusão*. O que chama a atenção é que o prédio das oficinas é mais limpo e organizado do que o prédio da *escola regular*.

Os alunos da *escola regular* freqüentam o prédio das oficinas, usando a biblioteca, o laboratório de informática e o auditório. Os *deficientes* não freqüentam a biblioteca e o auditório, nem têm acesso ao laboratório de informática e dificilmente passam para o prédio da *escola regular*. A quadra de esporte que separa os dois prédios é usada exclusivamente pelos alunos da *escola regular* que aí fazem as aulas de educação física.

O prédio da *escola regular* tem dois andares com acesso exclusivamente por escadas. Não possui nenhum banheiro adaptado. As salas são amplas e claras, porém as portas são estreitas e não permitem a passagem de cadeira de rodas. Algumas salas, por terem pouca ventilação, possuem ventilador de teto.

O prédio das oficinas tem três andares com acesso exclusivamente por escadas e um banheiro adaptado no térreo. As salas são amplas e claras, porém as portas são estreitas e não permitem a passagem de cadeira de rodas. As salas de apoio possuem televisão, som e videocassete. Na sala de apoio ao *D.A.* há computador. Não há espaço para recreação ou atividade ao ar livre, são apenas salas de aula.

A Escola tem um bom espaço para circulação de pessoas, porém conta com poucas áreas para recreação.

A Escola tem um hino que, embora bastante valorizado pela direção, é desconhecido pelos alunos e não é cantado em nenhuma atividade escolar.

Hino da Escola

Autor desconhecido

A Escola é o símbolo sagrado
 É a fonte onde nasce o saber
 É o mestre farol abençoado
 Que nos guia ao cumprimento do dever

É no livro que está a nossa vida
 E em Deus a sublime inspiração
 Saberemos pela pátria querida
 Defender para sempre a instrução

Sempre avante! Companheiros
 Estudando na esperança de uma glória
 Por Santana iluminados
 Seguiremos na certeza da vitória.

3.3 SOBRE OS AUTORES, AUTORES-ATORES E OS ATORES

Para compreender o cenário em sua linguagem, considera-se fundamental um estudo dos autores, dos autores-atores e dos atores. Os autores são aqueles que criam as condições para a ação de outros que criam, interpretam e representam - os autores-atores, e os atores são aqueles que entram em cena pela fala do outro. Nesse caso, fica bem marcado o lugar daqueles que são autores (criam condições), dos autores-atores (transformam essas condições ao tempo em que as vivenciam) e dos atores

(representam). Para esta pesquisa, deu-se destaque àquelas pessoas que “fazem” a inclusão.

3.3.1 SOBRE OS AUTORES

Os autores, aqueles que assumem buscar as condições para a inclusão na escola, são: a diretora, o vice-diretor e a coordenadora pedagógica

A diretora exerce esse cargo, nessa escola, há sete anos. É querida e respeitada pelos colaboradores mais próximos (vice-diretores e coordenadoras pedagógicas), pelos professores, funcionários e alunos. Ocupa-se mais das questões administrativas que das pedagógicas, embora tenha conhecimento e até participe de algumas decisões pedagógicas. É requisitada nos momentos em que os professores precisam recorrer a uma autoridade maior para dar cabo de situações conflituosas, por exemplo: em momentos de brigas entre os alunos.

A diretora considera-se comprometida e dedicada, porém demonstra boa expectativa em relação à sua aposentadoria que já foi solicitada: *estou contando as horas e pedindo a Deus que chegue logo esse dia. Isso aqui é bom, mas dá muito trabalho, já estou cansada.* Considera-se favorável à inclusão, porém não abre mão da avaliação, *para que venham apenas aqueles que são capazes.*

A segunda pessoa “mais importante” na Escola é o vice-diretor, que é também professor de Língua Portuguesa. Ele é vice-diretor do turno vespertino e professor no turno matutino, o que faz com que ele, presente na Escola o dia todo, participe de todos os acontecimentos como se fosse o vice-diretor nos dois turnos. O auditório da Escola leva seu nome e ele apresenta-se como alguém que já fez muito, nos 30 anos de trabalho, pela escola, pelas oficinas pedagógicas, por todos os alunos, especialmente pelos especiais, porque sempre os acolheu com respeito e carinho. É um dos idealizadores da inclusão na Escola. Considera a inclusão fundamental, porém não aceita uma *inclusão direta*, aponta a necessidade de uma avaliação para triagem daqueles que devem ir para a inclusão e o acompanhamento desses selecionados pelas professoras das salas de apoio.

A coordenadora pedagógica é formada em Pedagogia e é a responsável pela coordenação pedagógica e pela construção do projeto político-pedagógico da Escola. Ela informou que a inclusão está prevista no projeto da escola. Solicitei o projeto para consulta e ela recusou, considerando que o projeto não estava pronto, necessitando ainda de ser melhorado antes de ser divulgado.

A coordenadora demonstra muita preocupação em relação à inclusão dos *deficientes* porque considera que os alunos *normais* apresentam tanta dificuldade quanto os *deficientes*, considerando muito difícil a inclusão, principalmente porque os professores não conseguem *chegar perto dos alunos, eles estão ainda na transmissão de conteúdo*. Ela considera que a inclusão deva ser *em aulas de arte e educação física porque aí não se percebe a diferença e não em educação formal quando eles apresentam pouca capacidade de aprender*.

3.3.2 SOBRE OS AUTORES-ATORES

A professora responsável pela inclusão dos *D.M.* é graduada em Pedagogia e especialista em Educação Especial. Para ela, a inclusão na escola é a inserção do aluno da educação especial na escola regular. Essa professora é a responsável pela sala de apoio, no turno matutino e pela sala de escolarização, no turno vespertino.

Na sala de apoio ela *atende a D.M.*, alunos da Escola e de outras escolas que têm inclusão, todos ao mesmo tempo. Essa professora trabalha com alunos da segunda até a oitava série do ensino fundamental, num total de 35 alunos. Ela organiza suas turmas da seguinte forma: *alunos de segunda série, quarta série e quinta série, juntos, nos mesmos dias; sexta série, sétima série e oitava série em outros dias da semana*. Todos os alunos trazem as tarefas que deveriam ter feito na sala de aula e as tarefas para casa para serem feitas na sala de apoio com a ajuda da professora. Ela atende a todos, ficando um pouco com cada um para explicar os assuntos e fazer as atividades. Resume sua atividade dizendo: *eles se deparam com 10 matérias e aí são muitas atividades que eles trazem e aí a gente acaba se prendendo muito a essa questão de ensinar o exercício para que eles dêem conta, ajudar para que dêem conta de tanta tarefa*.

Além da sala de apoio, há a sala de escolarização onde são atendidos aqueles alunos que foram matriculados na oficina, mas que a professora da oficina percebeu que *têm mais capacidade* e podem aprender outras coisas. A sala de escolarização visa preparar os alunos para a inclusão. A professora afirma que é uma sala na qual eles *melhoram a leitura, a escrita e as contas para irem para a quinta série* na própria Escola ou em outra escola.

Uma professora é responsável por uma sala de escolarização dos *D.M.* pela manhã e por outra sala à tarde. Essa professora é formada em Magistério (nível médio), graduada em Economia, e especialista em educação especial.

Para essa professora, a inclusão é *um processo interessante e que realmente deve existir porque ninguém é igual a ninguém, cada pessoa tem uma personalidade, um jeito de ser que deve ser respeitado*. Mesmo considerando a diferença entre as pessoas, a professora informa que sua tarefa é “preparar” os alunos para serem incluídos e que só é possível incluir aquele aluno que está em “condição”. Essa condição pode ser compreendida na seguinte fala: *que a gente faça a avaliação e veja que eles têm um nível de aprendizagem que possa ser incluído*.

Essa professora trabalha com dois tipos de escolaridade: pela manhã é escolaridade com oficina, é *oficina de fazer jogos, exercícios de coordenação motora, três vezes na semana a gente faz escolaridade e duas vezes a gente trabalha essa parte também*; à tarde, ela trabalha com a escolarização para a inclusão. Ambas as turmas são multisseriadas. A turma da tarde recebe alunos desde o nível de alfabetização até alunos no nível de quarta série.

Outra professora é responsável pela inclusão dos *D.A.*. Essa professora é formada em Magistério (nível médio), já iniciou e deixou a faculdade duas vezes, sempre no primeiro ano, diz-se especialista em educação de surdos, tomando para si a inclusão dos surdos na Escola porque considera que sabe muito sobre os surdos e as necessidades deles e *quem faz as leis não conhece a realidade, só fica no gabinete*. Ela afirma ter feito o projeto de inclusão dos surdos a partir do seu próprio conhecimento porque conhece como é o trabalho feito com surdos nas escolas especiais e acha que esse trabalho *limita muito o surdo, são sempre as mesmas palavras, repetidas muitas vezes sem ampliação de vocabulário*; além disso, ela considera que os professores dos surdos, quando vão preparar suas aulas, *pensam na facilidade que terão para ensinar e não na necessidade do aluno*. Segundo ela, *o importante é o surdo perceber que faz parte desse mundo, que é gente como a gente*.

3.3.3 SOBRE OS ATORES

As professoras responsáveis pela inclusão nessa escola apresentam dois tipos diferentes de inclusão: a dos *D.M.* e a dos *D.A.*. Os *D.M.* precisam apresentar um determinado nível de escolarização para serem indicados e admitidos na escola regular. Os *D.A.* precisam ter um tipo de preparação (socialização) para serem admitidos na escola regular e para eles a escolaridade não é considerada importante. Supõe-se que essa diferença deve-se à expectativa que a escola tem em relação a cada um dos grupos: os *D.M.* têm que responder ao conteúdo porque os professores podem se comunicar com

eles; os *D.A.* buscam uma *integração social porque os professores e os colegas não conseguem se comunicar com eles.*

Percebe-se o reconhecimento do outro pelo rótulo, na verdade pensa-se a inclusão por grupo sem considerar a existência de cada ser, único. O empacotamento das pessoas como *D.A.*, transformando-as na própria deficiência, fazendo com que, por serem surdos, formem um grupo homogêneo, indissociável, a partir da consideração de apenas uma característica comum a todos eles: não ouvem, têm uma deficiência. O que eles têm em comum é que são seres humanos e, como surdos precisam desenvolver instrumentos para a comunicação com os ouvintes, ainda que esses instrumentos não sejam sempre os mesmos para todas as pessoas que têm a mesma deficiência.

Quanto às pessoas que são homogeneizadas como *D.M.*, elas também possuem uma característica aparentemente comum: em algum momento, apresentaram dificuldade para aprender alguma coisa que alguém na escola queria ensinar. É preciso considerar que essa não aprendizagem, real ou aparente, pode ter etiologia diversa. Nesse grupo estão pessoas com alterações da percepção, das representações, dos juízos, do raciocínio, da memória, da atenção, da afetividade, da atividade voluntária, das tendências vitais e da linguagem, necessitando, cada uma, de um olhar cuidadoso sobre ela para que possa ajudá-la a ultrapassar os atuais limites. Quando empacotados e colocados sob o mesmo rótulo, eles passam a ser vistos como “uma coisa só”. As pessoas que apresentam funcionamento cognitivo diferenciado são especialmente difíceis de serem colocadas num único rótulo, porque as questões que elas apresentam são tão várias quantas são as pessoas, além disso, essas questões não são tão evidentes, necessitam de muita observação para serem identificadas e de muitos recursos para serem trabalhadas.

Talvez sejam essas as razões da dificuldade que os profissionais da Escola apresentam para conceituar a deficiência mental. A psicopedagoga afirma que deficientes mentais *são as pessoas que chegaram aos 14 anos e não alcançaram a escolaridade*. A coordenadora pedagógica diz: *todo menino que não consegue aprender nada, em lugar nenhum, é deficiente mental*. A professora responsável pela inclusão do *D.M.* afirma que este rótulo é dado a pessoas com *dificuldade de fala, com deficiência física e até com problema de comportamento*.

Os alunos que freqüentam a escolarização e são candidatos à inclusão estão numa faixa etária de 14 a 32 anos, e deverão ser *incluídos num grupo de alunos com idade variando entre 10 e 13 anos*.

Os alunos que estão na inclusão são facilmente identificados na escola porque a

freqüentam nos dois turnos: um turno na sala regular e outro na sala de apoio. Além disso, em qualquer situação de dificuldade, mesmo em sala de aula, recorrem imediatamente às professoras das salas de apoio. Elas assumem a responsabilidade pela aprendizagem e pelas atitudes dos “seus” alunos e estão sempre prontas a encontrar uma solução para as ocorrências. A professora responsável pela inclusão dos *D.A.* coloca: *eu dizia a eles: não se preocupe, o professor vai falar português, ele não sabe ensinar, não cobre, deixe que eu venho e vou ensinando*. Em outro momento ela coloca: *Fique atenta, dizia a eles: se alguma pessoa aprontar, você me dá o nome [...] Você vai abrir o livro, vai ler, se eu não estiver, venha me chamar [...] Você não vai mais deixar ele fechar o livro e dizer: você não vai ler porque você é surda, você não vai deixar. Ele não vai fechar e você vai abrir e vem me chamar*. Essa professora interfere no trabalho de outros professores ao ministrarem suas respectivas disciplinas sem acordo prévio, conforme ela relata:

Um dia esse professor passou um poema de Cecília Meireles [...] Aí eu fui lendo. Procurei o livro e procurando um poema assim mais fácil que desse para eles ler. Treinei com eles e quando eles já sabiam, eu disse: aí pessoal, está pronto, eles podem ler. Aí fui e disse aos meninos: vocês vão para frente! E eu disse: você vai mostrar a importância da sua língua agora... Eu estava fazendo com eles assim como se fosse uma apresentação, mas, na verdade, era uma leitura. (PROFESSORA 3, anexo 3, p.108/109)

Os alunos que estão na inclusão não moram, necessariamente, no bairro onde se localiza a escola ou próximo dele. Muitos alunos moram distante, porém não têm problema para freqüentar a escola distante da sua residência porque eles possuem o passe livre com direito a acompanhante, portanto têm acesso a qualquer ponto da cidade. Geralmente eles levam alguém da família ao trabalho e depois vão para a escola. Apesar de o passe livre ser com direito a acompanhante, a maioria deles sabe tomar transporte coletivo sozinho e têm como acompanhante alguém da família apenas para que esse acompanhante não pague o transporte. Eles dizem que estão “levando” o familiar para algum lugar. Alguns vão para a escola com algum membro da família que os deixa na escola e fica com o passe-livre para ir a outros lugares assumindo a identidade do dono do passe. Quando tem alguém da família desempregado, alguns faltam aula para “levar” o familiar para procurar emprego. Segundo a professora responsável pela inclusão dos *D.M.*, *a carteirinha é uma maravilha porque os alunos são de baixa renda*. Estabelece-se uma relação entre pobreza e deficiência que serve para demonstrar o paternalismo existente na relação com as pessoas que apresentam deficiência já que tantos outros alunos de baixa renda não possuem carteirinha de passe-

livre e, muitas vezes, evadem da escola por morarem distante e não terem condição financeira para pagarem o transporte de suas residências até a escola.

Tomam-se, como os atores da inclusão, somente os alunos que a escola reconhece como pessoas com alguma deficiência porque fica bem nítido que a inclusão é apenas para os *deficientes*, levando-se a supor que os demais (alunos regulares) estão incluídos. Ao mesmo tempo percebe-se, na fala da coordenadora pedagógica, a contradição quando ela afirma:

[...] mas a minha preocupação maior é da inclusão dos ditos normais porque eu vejo esses meninos tão excluídos. Quando eu vejo um menino chegar na escola, que ele não consegue ler, aí eu digo assim: a gente tá tapando o sol com a peneira, a gente tá querendo incluir uma coisa que a gente não está incluindo os outros. A gente tá querendo fazer tudo ao mesmo tempo, e não está fazendo nada. (PROFESSORA 2, anexo 2, p.99)

3.4 A INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA ESCOLA

A Escola é referência, para a SEC e para o MEC, de escola pública inclusiva no estado da Bahia. O MEC, no documento *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – vol.3 - Escola* (2004), estabelece as características da escola inclusiva. O documento determina:

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. (BRASIL, 2004, p.7)

O documento afirma que a construção da escola inclusiva pressupõe “transformações” no contexto educacional. Isso significa que para considerar uma escola inclusiva é necessário verificar nela “transformações” nas idéias, nas atitudes, na administração e principalmente no que diz respeito ao aspecto didático-pedagógico, o que, segundo a fala do vice-diretor, não ocorre nesse colégio:

[...] nessa sala não mudou nada. É isso que preocupa a gente, pelo menos, preocupa a mim, que já estou em Educação há muitos anos, que trabalhei muitos anos com deficiente mental. Me preocupa, me angustia, porque eu não vi mudança. E preocupa também que profissionais mais novos estão chegando em Educação, não estão muito a fim de trabalhar isso, de se preocupar com essa questão dos deficientes. Estão preocupados muito mais com a transmissão de conteúdo do que de identificar a pessoa como ser humano, de acompanhar o aluno com suas limitações, suas

necessidades. Não se preocupam. A escola como instituição a gente não vê, para essa inclusão, uma mudança, uma modificação estrutural. Uma modificação de conteúdo, de como lidar com o conteúdo. Não vê, e isso preocupa muito. (PROFESSOR 1, anexo 1, p.91)

Uma das principais transformações é a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Segundo o MEC, o PPP é o instrumento teórico-metodológico que define o que a escola vai fazer, para quem e como, define também as relações da escola com a comunidade à qual ela atende. Convoca a comunidade escolar para participar da elaboração do PPP – dirigentes, professores, funcionários, pais e alunos. A elaboração do projeto requer a organização de ações a partir da reflexão e da avaliação. *Sua sistematização nunca é definitiva, o que exige um planejamento participativo, que se aperfeiçoa constantemente durante a caminhada.* (BRASIL, 2004, p.9)

Alguns professores foram questionados sobre a existência do PPP da Escola pesquisada ao que todos responderam afirmativamente, porém nenhum deles participou da sua elaboração ou tinha conhecimento do seu conteúdo. Questionou-se a definição da escola como escola inclusiva no PPP, ao que uma professora respondeu: *A escola tem um projeto pedagógico. Porque é assim: no início do ano a gente participa da questão da elaboração do projeto. O projeto depois acaba, eu acho que uma pessoa, fica mais com a coordenação pra incluir.* Nenhum dos entrevistados referiu-se à existência de um projeto norteador das ações da escola, nem qualquer projeto da escola com relação à escola inclusiva. Supõe-se que a inclusão é pensada por cada um isoladamente. O único agrupamento percebido é das duas professoras responsáveis pela inclusão dos *D.M.*, a da sala de apoio e a da sala de escolarização. Mesmo entre as responsáveis pela inclusão nesta Escola, percebe-se o distanciamento entre os que fazem a inclusão dos *D.M.* e a que faz a inclusão dos *D.A.*

Segundo o Ministério da Educação (MEC), nenhuma escola poderá alcançar objetivos significativos, para os alunos e para a comunidade na qual se encontra inserida, se não tiver um projeto que norteie e dê suporte para a ação de cada um de seus agentes. (BRASIL, 2004, p.10). O documento recomenda que a elaboração do PPP de uma escola inclusiva seja precedida de diagnóstico feito a partir do levantamento de questões como:

- Adota-se o ensino fragmentado ou o ensino por projetos?
- Como são administrados os problemas encontrados no processo de ensino e aprendizagem?
- A Coordenação Pedagógica encontra-se presente e atuante no cotidiano das diferentes classes?
- A Coordenação Pedagógica dá suporte efetivo aos professores?
- A Coordenação Pedagógica coordena ações cooperativas entre os diferentes

conteúdos curriculares?

- Como é tratada a formação continuada dos professores?
- Como se caracteriza o envolvimento dos diferentes atores nas atividades da escola?
- O coletivo da escola funciona enquanto equipe, com objetivos comuns e práticas construídas em conjunto?
- Como entendemos a avaliação? Que objetivos ela tem?
- Ela é tida como um recurso para entender os problemas existentes na relação de ensino e aprendizagem ou como instrumento para classificar os alunos?
- Com que profissionais contamos? (BRASIL, 2004, p.11)

No *Programa Educação Inclusiva*, do MEC, há um destaque para o papel da coordenação pedagógica na escola inclusiva. No documento encontramos:

A Coordenação Pedagógica é de fundamental importância no percurso da escola pelos caminhos planejados. Seu trabalho não pode ser executado em gabinete, mas sim, na realidade do cotidiano das salas de aula. Ela precisa ser ativa e presente em todas as instâncias da escola. É ela que vai promover a unidade da equipe na busca do sucesso didático-pedagógico da escola, fazendo a mediação entre as diversas áreas do conhecimento e entre os diferentes profissionais. (BRASIL, 2004, p.13,14)

Na escola pesquisada, não era bem essa a condição da coordenadora pedagógica - ela evidenciava seu interesse pelos *normais* e seu distanciamento dos *deficientes*. Quando questionada sobre a classificação do aluno como deficiente mental leve para ser incluído no ensino regular, a coordenadora respondeu: *Esses meninos quando vêm pra cá, eu não sei muito essa parte, quem sabe mais é o vice-diretor, a diretora e a psicopedagoga*²⁰. Quando questionada sobre o funcionamento da sala de apoio, respondeu: *Olhe, eu não sei lhe dizer bem como é, é melhor você conversar com as professoras deles*.

Em outro momento evidencia seu grande interesse pelo desenvolvimento dos alunos *normais*: *Mas a minha preocupação maior é da inclusão dos ditos normais porque eu vejo esses meninos tão excluídos*. Quando questionada sobre a importância da escola inclusiva, a coordenadora apresentou postura restritiva a essa escola, dizendo: *pela questão da política social está se passando a responsabilidade pra escola que a escola sozinha não dá conta*.

O MEC propõe alguns indicadores para que se possa identificar a distância entre o que se tem hoje e o que se deseja alcançar como escola inclusiva. A escola inclusiva, segundo o MEC, é aquela escola que reconhece a diversidade que caracteriza seus alunos, respeita essa diversidade e responde às necessidades educacionais de cada

²⁰ Para preservar as pessoas envolvidas na pesquisa, os nome são substituídos pelo cargo que a pessoa ocupa ou por Professor seguido do número da sua entrevista que se encontra no anexo.

aluno. O MEC propõe os indicadores para saber em que momento do processo de transformação a escola se encontra.

O primeiro indicador diz respeito ao atendimento da população de 0 a 14 anos, que percentual dessa população, tratando-se da região geográfica onde a escola está situada, está sendo atendida na escola. Esse indicador não pode ser verificado porque a escola não tem dados sobre a população da região e essa não é uma preocupação da escola. Em relação a esse indicador, o MEC pronuncia-se da seguinte forma: *Embora não seja o único, o primeiro passo importante para que uma escola se torne inclusiva é garantir que todas as crianças e adolescentes dessa faixa etária, residentes nessa região, nela sejam efetivamente matriculadas.* (BRASIL, 2004, p.15).

O segundo indicador é o percentual de alunos matriculados que freqüentam as aulas regularmente. Segundo o MEC, garantir a matrícula é importante, mas não é suficiente para garantir o acesso ao conhecimento, é preciso que o aluno freqüente a escola regularmente para que possa participar do processo educacional. A escola inclusiva deve “desenvolver estratégias” para favorecer a freqüência às aulas regularmente a todos. A Escola pesquisada não atende a esse indicador visto que essa não é sua preocupação; nas entrevistas, as professoras relataram a evasão de seus alunos sem que isso gerasse qualquer atitude da escola. Questionando uma das professoras sobre a permanência de seus alunos na escola, ela respondeu:

Quando eu coloquei eles na quinta série, que eles chegaram lá, eles não aceitaram. Primeiro que os meninos da quinta série, o mais velho tinha doze anos, e eles [...] já estavam velhos de bigode, não queria ficar com menino, criança. Segundo, acharam barulho. [...] Ah! Gritam muito! [...] Segundo, muito cheio, aí questionaram, eles questionaram muita coisa. PROFESSORA3, anexo 3, p. 111)

Cinco alunos dessa professora, matriculados na quinta série, evadiram sem que isso acarretasse uma ação da Escola para reintegrá-los. Nesse sentido, o MEC pronuncia-se: é dever da escola encontrá-las e trazê-las para o sistema. (BRASIL,2004,p.15). Para dar conta da sua responsabilidade, o MEC propõe que a escola realize parcerias. Sugere que a Escola conte com as diferentes fontes de informações demográficas existentes na própria comunidade: *Programa de Saúde da Família / Programa de Agentes Comunitários.*

Para a permanência das crianças na escola e para que elas possam usufruir o direito de acesso ao conhecimento, garantido por lei, o MEC recomenda que lhes seja assegurado o atendimento de todas as suas necessidades de alimentação, de prevenção

de doenças e de promoção da saúde integral, de transporte, de lazer, de esportes, etc. Tudo isso deve ser feito em parceria com outros órgãos da administração pública ou com organizações não-governamentais. Segundo o MEC, essas parcerias resultam no envolvimento da comunidade no desenvolvimento e na formação de suas crianças e adolescentes.

A única necessidade que essa escola aparentemente atende é a de transporte, porém apenas os alunos com deficiências têm o passe-livre. Esse passe é fornecido pela ação social independente de estarem ou não na escola.

O terceiro indicador é a participação da comunidade no cotidiano da Escola, por meio de projetos. Recomenda que a participação da comunidade na vida cotidiana da escola seja organizada formalmente, a partir de projetos específicos, com objetivos claros, métodos, procedimentos e avaliação dos resultados e do impacto para a formação dos alunos.

Não percebemos a presença da comunidade na escola. Os pais geralmente são convocados para reuniões individuais ou coletivas quando seus filhos apresentam qualquer atitude ou resultado diferente do esperado.

O quarto indicador é a existência do Conselho da Escola com a finalidade de analisar o conjunto de necessidades da comunidade escolar, à luz das diretrizes e metas para ela estabelecidas, direcionar o conjunto de ações educacionais e acompanhar o cumprimento do projeto político-pedagógico. O MEC ressalta a necessidade, não só da constituição desse conselho, mas da sua participação ativa na vida escolar já que ele é importante para o acompanhamento e regulação do funcionamento da escola. Durante nossa pesquisa não percebemos a presença do Conselho da Escola e nenhuma referência a ele foi feita em qualquer das atividades desenvolvidas.

O quinto indicador é a oferta regular de programas para a família (escola de pais, pais fazendo arte, etc.). O MEC afirma que a escola tem a responsabilidade de elaborar projetos que visem alcançar e atender necessidades das famílias de seus alunos, tais como: capacitação para geração de renda, capacitação para autogestão, capacitação para conhecimento da legislação, entre outros.

A relação dessa escola com os pais é uma relação episódica, ocorrendo apenas quando é identificada alguma atitude do aluno que a escola não se considera em condição de resolver. Nessa situação, a família é chamada à escola para as providências necessárias.

O sexto indicador é o compromisso com o processo de identificação das necessidades educacionais de seus alunos. A identificação dessas necessidades tem por

objetivo garantir, a todos os educandos, o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências. Trata-se das necessidades educacionais de todos os alunos. Considera-se que cada aluno tem necessidades educacionais próprias e não somente as pessoas com deficiências têm necessidades educacionais especiais. Esse compromisso não é só do professor, mas de toda a escola, que deve desenvolver e regulamentar os procedimentos para a identificação das necessidades educacionais do seu alunado, para que possa planejar os passos posteriores do atendimento a essas necessidades.

Esse indicador não é atendido visto que cada professor trabalha isoladamente sua disciplina e está mais voltado para o como ensinar do que para a aprendizagem dos seus alunos. Considera-se que todos precisam aprender as mesmas coisas, que aprendem ao mesmo tempo e da mesma maneira.

O sétimo indicador é o processo de desenvolvimento de estudo de caso. Segundo o MEC, aqueles casos que implicarem sérios problemas no processo ensino-aprendizagem, necessitam ser submetidos a uma avaliação mais minuciosa, por parte da escola, na busca da identificação e do atendimento às necessidades educacionais dos alunos. Cabe à escola prever o conjunto de procedimentos a serem adotados pelo professor, pela coordenação pedagógica, pela direção, pelo professor especialista, pela família e demais envolvidos, para favorecer a aprendizagem dos alunos.

Esse indicador também não foi contemplado pela escola porque não existe a prática do estudo de caso, existe apenas o conselho de classe que se reúne no final de cada unidade para tratar da aprovação ou reprovação dos alunos que, naquela unidade, obtiveram resultado inferior ao que possibilitaria sua aprovação sem a avaliação do conselho de classe.

O oitavo indicador da escola inclusiva é a existência de um processo formal de identificação da flexibilização curricular necessária para atender ao conjunto de necessidades educacionais especiais dos alunos. Segundo o MEC, a flexibilização curricular que viabiliza o processo de inclusão deve estar explicitada na proposta pedagógica para que as adequações curriculares, pensadas a partir do contexto grupal no qual se insere determinado aluno, sejam *facilitadoras* e não *dificultadoras* da aprendizagem desse aluno. O MEC propõe que a flexibilização curricular seja pensada a partir de cada situação, considerando impossível pensar em adequações gerais para crianças e adolescentes em geral. *As adequações feitas por um determinado professor para um grupo específico de alunos só são válidas para esse grupo e para esse momento.* (BRASIL,2004,p.20). Dessa forma, entende-se que todas as crianças e

adolescentes podem se beneficiar com a implantação de uma adequação curricular, a qual funciona como instrumento para implementar uma prática educativa para a diversidade.

Esse indicador não é atendido pela escola porque não há qualquer proposta de flexibilização do currículo. Podemos ratificar essa afirmativa com uma resposta de uma das professoras quando questionada sobre a adoção de adequações curriculares na escola: *Não tomamos não, não adotamos não. Por exemplo: a questão de como adaptar o surdo na classe regular, eu fiz um projeto.*

O nono indicador é o *Plano de implementação das adequações de grande porte* (com metas a curto, médio e longo prazo). O MEC recomenda que, ao ser identificada a necessidade de adequação curricular de grande porte, que seja planejada sua implementação. Essas adequações, por serem de grande porte implicam decisão política e gerenciamento de verbas, devem ser assumidas pela direção da escola que deve desenvolver ações junto à Secretaria da Educação, solicitando sua implementação. O atendimento a essas adequações garantirá, para todos, acesso ao conhecimento. *A escola que pretende ser inclusiva deve se planejar para, gradativamente, implementar as adequações necessárias, para garantir o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à aprendizagem e ao conhecimento.* (BRASIL,2004,p.22). A escola não atende a esse indicador, pois não identificou a necessidade de adequações de grande porte e, consequentemente, não desenvolveu um plano para a implementação.

O décimo indicador é a acessibilidade garantida em todas as dependências. Segundo o MEC, a acessibilidade física é um dos primeiros requisitos para a universalização do ensino, já que ela garante a possibilidade, a todos, de chegar até a escola, circular por suas dependências, utilizar funcionalmente todos os espaços, freqüentar a sala de aula, nela podendo atuar nas diferentes atividades. A *Associação Brasileira de Normas Técnicas* (ABNT) apresenta a *Norma Brasileira 9050* (NBR 9050), válida a partir de 20 de junho de 2004, que trata da acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Define e descreve as normas de acessibilidade que devem ser respeitadas no Brasil. Toda escola, por força da lei, deve a ela obedecer.

Na Escola pesquisada não é garantido, a todos, acesso a todas as dependências. A escola não atende ao estabelecido na NBR 9050 no mínimo aspecto: tem dois andares e não há rampas, apenas escadas; funciona em dois prédios e o acesso de um prédio para o outro é por um corredor estreito que não permite a passagem de cadeira de rodas; apenas no andar térreo do prédio das oficinas pedagógicas existe um sanitário adaptado,

os demais sanitários não permitem a entrada de cadeira de rodas; as portas de todas as salas são estreitas, não permitindo a passagem de cadeira de rodas; não há pista táctil para que as pessoas com deficiência visual possam ter acesso a todas as dependências do colégio.

O décimo primeiro indicador é se a escola adota como política educacional a garantia do acesso ao conhecimento para todos. Esse indicador impõe que a escola cumpra o determinado na legislação federal, nas legislações estaduais e municipais acerca da educação, assumindo, formalmente, como política educacional, a garantia, para todos, do acesso ao conhecimento. Como política educacional, precisa ser aprovada pelo *Conselho da Escola* que terá a função de acompanhar as ações da administração escolar, da equipe técnica, dos educadores, das famílias e da comunidade de maneira geral, para garantir o acesso ao conhecimento para todos.

Esse indicador também não é contemplado pela escola, pois há uma seleção daqueles que terão o direito à escola regular e aqueles que terão “treinamento” numa determinada atividade. Mesmo aqueles que estão na escola regular não têm a garantia do acesso ao conhecimento.

O décimo segundo indicador é a existência de uma sistemática formal de suporte para o professor. O MEC admite que todo professor necessite de suporte técnico-científico como interlocutor em um processo de reflexão crítica sobre a prática cotidiana de ensino. O professor que trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais deve receber o suporte da Coordenação Pedagógica ou da equipe técnica, trabalhando com os conteúdos curriculares, os métodos de ensino, os recursos didáticos e estimulando a criatividade do professor. Recomenda que a Coordenação Pedagógica deva ser ativa e participante no cotidiano da sala de aula, da escola e das relações com a comunidade. O MEC recomenda, ainda, o assessoramento de uma equipe interdisciplinar, que deverá contribuir com seus conhecimentos sobre recursos e métodos para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais.

Na escola pesquisada, o professor não está preocupado em atender às necessidades educacionais de cada um dos seus alunos, quando percebe alguma dificuldade nesse aluno encaminha-o para a sala de apoio. É na sala de apoio que os alunos devem atender às suas necessidades educacionais quando essas não correspondem ao previsto pelo professor. Nenhum professor, nem mesmo o da sala de apoio, conta com suporte técnico-científico para assegurar a identificação e o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

O décimo terceiro indicador é o acesso do professor ao sistema de suporte disponível. O MEC recomenda que o procedimento de acesso ao sistema de suporte disponível seja regulamentado na escola, para evitar que o professor tenha que buscar ajuda apenas por iniciativa própria. Ressalta que, se o professor buscar suporte por iniciativa própria, ele pode ficar sobrecarregado e aquele que não tiver essa iniciativa ficará sem suporte. *No primeiro caso, fortalece-se a cultura de que a busca de soluções para problemas no ensino não é responsabilidade da gestão da escola, enquanto que, no segundo, penaliza-se o processo de aprendizagem e o alcance dos objetivos reais da educação.* (BRASIL, 2004, p.23).

Esse indicador é minimamente atendido já que a SEC, no programa de formação continuada dos professores, oferece um curso sobre Educação Especial com a finalidade de *capacitar* os professores para trabalharem com as pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesses cursos, são disponibilizadas vagas para as escolas e cabe à direção indicar os professores para fazerem o curso. Na escola pesquisada, cerca de 20% dos professores já fizeram o curso de educação especial oferecido pela SEC com carga horária de 40 horas. Nesse curso, os professores ouvem especialistas falarem das causas das deficiências e participam de algumas oficinas de sensibilização para que os professores *aceitem* trabalhar com *pessoas portadoras de deficiências*²¹.

Apesar do seu reconhecimento como escola inclusiva pela SEC e pelo MEC, percebe-se que ela é uma *escola regular* como a maioria das outras, com uma pequena diferença - matricula pessoas com deficiências. Ratifica-se isso com a fala de uma professora: *a gente passou, eu e outras colegas, a perceber mais a inclusão no sentido de inserir o aluno da educação especial na escola regular.* O vice-diretor confirma essa afirmativa quando diz: *nessa sala não mudou nada. É isso que preocupa a gente, pelo menos preocupa a mim que já estou em educação há muitos anos, que trabalhei muitos anos com deficiente mental. Me preocupa, me angustia, porque eu não vi mudança.*

Não se percebe um projeto de inclusão desenvolvido na escola tomando como referência os documentos oficiais, pois eles são desconhecidos ou desconsiderados pelos profissionais responsáveis pelo projeto de inclusão na escola.

A proposta de inclusão dos *D.M.* foi desenvolvida pelo vice-diretor, e ele assim a apresenta:

²¹ O termo pessoas portadoras de deficiência é aqui adotado para expressar com fidelidade a fala dos professores quando se referem aos alunos com deficiências e ao curso que recebem para capacitá-los a trabalhar com esses alunos.

A inclusão nessa escola, [...], ela foi feita, inicialmente a gente pensou no que chamariamos uma turma de alunos em turma intermediária. Não seria uma inclusão direta. Eles passariam por um período de observação, de acompanhamento que depois vem se realizando nas salas de apoio. Eles são avaliados, acompanhados, depois, com o encaminhamento dessas observações, de um trabalho feito pela professora da sala de apoio, eles são encaminhados para a sala regular. (PROFESSOR 1, anexo 1,p.91)

A professora responsável pela inclusão das pessoas com deficiência auditiva, diferente das professoras responsáveis pela inclusão dos alunos que apresentam funcionamento cognitivo diferenciado e outras alterações, não está preocupada com o nível de escolaridade dos alunos, para ela, *o mais importante não é o conteúdo é a aceitação, a amizade*. A professora, ao ser interrogada sobre o que da proposta do MEC foi tomado como relevante para a construção do projeto de inclusão na escola, afirma: *não tomamos não, não adotamos não [...] eu fiz um projeto, se você tiver tempo, depois até lhe mostro, está no meu computador, tenho que trazer de casa.*

Entre as observações feitas e as entrevistas realizadas não foi possível observar um consenso quanto à importância da inclusão nessa escola. O vice-diretor afirma:

Sou, fui e sempre serei adepto da inclusão. Não acredito que as pessoas crescem contidas num espaço porque são pessoas consideradas diferentes. Eu acho que você vai crescer no momento que você passar por desafios. No momento que você encarar determinadas situações novas, mesmo que isso lhe dê, lhe custe um pouco de ..., decepção, no caso dos deficientes é .., até rejeição. Mas isso é muito melhor do que você estar excluído num espaço que é considerado como escola para deficientes. (PROFESSOR 1, anexo1,p.92)

A coordenadora pedagógica diz:

‘Todo menino que não consegue aprender nada, em lugar nenhum, é deficiente mental, mandam pro o Colégio²², que o Colégio resolve. A gente tá parecendo tipo reformatório.

[...]

.Quando eu vejo um menino chegar na escola que ele não consegue ler, aí eu digo assim: a gente tá tapando o sol com a peneira, a gente tá querendo incluir uma coisa que a gente não está incluindo os outros. A gente tá querendo fazer tudo ao mesmo tempo, e não está fazendo nada”.(PROFESSOR 2, anexo 2,p.98/99)

Verifica-se, pela ausência de referenciais teóricos, o empirismo baseando a inclusão das pessoas com necessidades especiais na escola. Não ficou evidenciada qualquer justificativa para tal procedimento, visto que, além dos indicadores do MEC, Carvalho (2004) propõe as seguintes funções da escola inclusiva:

²² Para preservar a escola pesquisada, omitimos seu nome deixando apenas a denominação generalista colégio.

- Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela responsabilidade e acolhimento que oferece a todos os que participam do processo educacional escolar;
 - Promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade;
 - Criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir-se como grupos de estudo e de troca de experiências;
 - Criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas;
 - Estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de benefícios apenas e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos;
 - Acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar;
 - Operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender a aprender²³, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender;
 - Respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem;
 - Valorizar o trabalho educacional escolar, na diversidade;
 - Buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a melhoria da resposta educativa da escola;
 - Desenvolver estudos e pesquisa que permitam ressignificar as práticas desenvolvidas em busca de adequá-las ao mundo em que vivemos.
- (CARVALHO,2004,p.115)

Dessas funções é possível extrair parâmetros para a construção da escola inclusiva.

Não foi possível perceber quais parâmetros foram adotados pela comunidade escolar nem pela SEC para que a escola pesquisada seja reconhecida como escola inclusiva.

Sabe-se que há uma pretensão da escola de ser uma escola inclusiva e que há uma pretensão do MEC de que todo o sistema educacional brasileiro se torne inclusivo, contudo, entre um e outro, parece haver muitos equívocos e contradições.

²³ Os quarto pilares da educação propostos pela UNESCO são: “aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes”. (DELORS,2001,p.90). Segundo Delors, essas quatro vias do saber constituem apenas uma, o aprender a aprender, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE INCLUSÃO/EXCLUSÃO

A *Constituição Federal de 1988* assumiu a educação como direito de todos e dever do estado e proibiu qualquer tipo de discriminação, portanto, a inclusão é diretriz constitucional para a política educacional brasileira, desde a promulgação dessa constituição. Infelizmente, apesar da garantia constitucional, não foram desenvolvidas políticas públicas nessa direção, e somente a necessidade de atender aos compromissos internacionais assumidos quando da subscrição do documento gerado pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, da *Declaração de Salamanca* e de outros documentos internacionais fez com que o MEC desenvolvesse políticas públicas de inclusão. Surgiu a necessidade de criar uma nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* para atender a novas demandas da sociedade, e, principalmente, às exigências internacionais.

Em 1996, com a promulgação da LDB, ficou explicitado o conceito de educação oficialmente assumido. No artigo 1º dessa LDB, encontra-se:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL,1996,p.09).

Assumimos, então, que a educação é um processo formativo que pode acontecer em vários espaços sociais e é a base para o desenvolvimento humano de forma individual ou coletiva. O direito à educação é assegurado pela própria existência do sujeito e dos espaços sociais. Sendo assim, torna-se absurdo adjetivar educação (especial, inclusiva, etc.), o mais próprio seria assumí-la como processo e buscar contribuir para sua efetivação nos diversos espaços, dando conta das suas múltiplas possibilidades.

Fazendo o recorte da educação, e assumindo apenas o viés da instituição de ensino chamada escola, considera-se fundamental falar em educação de qualidade para todos e não em educação inclusiva ou em educação especial. A pertinência dessa consideração evidencia-se pelo fato de que a inclusão é inerente ao processo educativo e

a educação é especial porque deve atender a necessidades educacionais de todas as pessoas, pessoas essas tão diferentes quanto diversa é a humanidade.

Surpreendentemente, nos documentos gerados pela política educacional brasileira, a proposta de inclusão vem sempre associada à educação especial que, por sua vez, é associada à deficiência. Na própria LDB, encontra-se a educação inclusiva relacionada à educação especial. No capítulo V, artigo 58, da LDB, educação especial é definida como *uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando portador de necessidades especiais*. Sem um esclarecimento do que seja *educando portador de necessidades especiais* e referindo-se, nesse mesmo momento, às instituições que, tradicionalmente, trabalham com pessoas com deficiências, subtende-se que essas pessoas ali referidas são as pessoas com deficiências. Dessa forma, evidencia-se a diferença entre os alunos com necessidades educacionais gerais ou regulares, os normais, merecedores de um tipo de educação, e os alunos com necessidades educacionais especiais, os deficientes, merecedores de uma educação especial.

Ampliando mais a contradição, o PNE, no capítulo destinado à Educação Especial, ressalta que o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais pode ser feito em classes comuns, salas de recursos, sala especial e escola especial, a depender da *condição* do educando. A argumentação é que essa diversificação de atendimento visa garantir Educação de qualidade para todos. Há a crença na garantia da aprendizagem a partir da presença de iguais, contrariando a psicologia da aprendizagem que afirma ser a diferença determinante da aprendizagem. Percebe-se a tentativa de homogeneização, um tipo de sala para um tipo de gente, e outro tipo de sala para outro tipo de gente. Um tipo de escola para um tipo de aluno e outro tipo de escola para outro tipo de aluno. Essa divisão parece atender mais à discriminação e ao preconceito que a inclusão.

Em outro momento do texto oficial, percebe-se uma tentativa de ampliar o conceito de necessidades especiais, assumindo que essas *dificuldades de aprendizagem* podem aparecer nos alunos em decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais.

Tentando tirar o foco da deficiência e apontando para a dificuldade de aprendizagem como algo possível a qualquer criança ou jovem em determinadas circunstâncias, o documento afirma que o aluno é considerado com necessidade educacional especial *por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade*,

requerendo recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. (BRASIL, 1998,p.24). O texto deixa claro que todos os alunos deveriam ter a mesma necessidade educacional e que apenas alguns alunos - os desviados, anormais - apresentam outras necessidades.

No mesmo documento, os alunos com necessidades educacionais especiais são classificados como portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; portadores de condutas típicas (problemas de conduta); portadores de superdotação. Há uma descrição minuciosa das características dos alunos que estão dentro dessa classificação. Tudo isso torna evidente a divisão, quanto à necessidade educacional, em dois blocos: os *normais*, com um tipo de necessidade, e os *deficientes*, com outro tipo de necessidade.

O documento PCN afirma que as necessidades educacionais especiais são identificadas quando o aluno apresenta maior dificuldade para aprender que seus colegas, *depois de todos os esforços empreendidos no sentido de superá-las, por meio dos recursos e procedimentos usuais adotados na escola*. Aparece, então, a concepção de especial vinculada ao critério de *diferença significativa*, que é explicitada quando os *alunos especiais* não conseguem se beneficiar do que é *normalmente* oferecido para a maioria dos alunos.

Essa divisão é tão falsa quanto a inclusão assim proposta. Nem os normais têm uma necessidade educacional geral, nem as pessoas com deficiências têm uma necessidade educacional geral. Em ambos os grupos, as necessidades educacionais a serem atendidas pela escola estão relacionadas a diversos fatores, sobretudo fatores socioeconômicos²⁴. Esses documentos apontam para um tipo de inclusão que é, ao mesmo tempo, exclusão; uma inclusão respaldada na classificação das pessoas por categorias, de forma preconceituosa, possibilitando juízo de valor.

Segundo Habermas, *as terminologias estão longe de ser inocentes. Elas sugerem determinado modo de ver* (HABERMAS,2002,p.148). O modo de ver a diferença determina a forma como essa diferença vai ser vivenciada na escola. Quando a diferença é vista como desvio ou anormalidade, inviabiliza o que Habermas reconhece por inclusão: *um novo relacionamento solidário entre pessoas que até então eram*

²⁴Para ilustrar a possibilidade de duas pessoas, com a mesma deficiência, não ter a mesma necessidade educacional toma-se como exemplos: uma criança com deficiência auditiva que necessita de usar prótese e que tem poder aquisitivo alto possivelmente já chegará à escola fazendo uso da prótese, enquanto que uma outra criança, com a mesma deficiência, mas com poder aquisitivo baixo, possivelmente chegará à escola sem a prótese e a escola terá que providenciá-la se considerar que essa prótese é fundamental para a aprendizagem dessa criança; dois adolescentes vão para a mesma escola, um bem alimentado e o outro com fome, o que está com fome precisa ter essa necessidade atendida para poder aprender.

estranhas umas para as outras (HABERMAS,2002,p.149). Esse novo relacionamento exige a criação de novos vínculos afetivos, de solidariedade e de respeito que permite o reconhecimento da diferença como expressão da diversidade.

Na escola observada, ao invés da inclusão, percebeu-se o que Habermas define como *inserção ampliada* e *fechamento renovado*. A *inserção ampliada* acontece quando é oferecida a possibilidade de ingresso de pessoas em espaços anteriormente considerados inacessíveis. Essa inserção, que a princípio parece interessante, desconfigura-se quando há o *fechamento renovado*, quando as pessoas que tiveram sua possibilidade de participação ampliada não são percebidas como pertencentes ao grupo, são percebidas como estranhas e passam a formar um grupo à parte - no caso específico da escola observada, o grupo dos *D.A.* e o grupo dos *D.M.*

A inclusão, assim proposta, é mais uma forma de exclusão que de inclusão, ferindo os direitos humanos garantidos pela *Constituição Brasileira/88* e todos os documentos internacionais sobre educação para todos, assumidos pelo Brasil, desde 1990.

4.1 INCLUSÃO/EXCLUSÃO E DIFERENÇA

Tomando como referência os PCN para a construção da escola inclusiva, percebe-se a contradição quando as necessidades educacionais dos alunos são oficialmente definidas como necessidades educacionais normais ou especiais a partir do critério da diferença significativa.

Segundo Amaral (1998), pode-se chegar à definição de diferença significativa, desvio, anomalia ou anormalidade a partir de três critérios: o estatístico, o estrutural/funcional e a comparação entre alguém e o tipo ideal. O critério utilizado, na escola observada, foi a comparação, com a substituição do tipo ideal pelo tipo normal como subsídio para verificar aproximação ou distanciamento.

Amaral afirma que todas as pessoas, consciente ou inconscientemente, buscam se aproximar dessa idealização (nesse caso, normalização) porque o afastamento do tipo idealizado (normal), construído e sedimentado pelo grupo dominante, caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. Velho (1989) alerta sobre a patologização do desvio, colocando-a como “armadilha” que aprisiona aqueles que são assim categorizados.

Na perspectiva de uma proposta de inclusão tão ambígua, considera-se próprio denominá-la de inclusão classificatória. Nesse tipo especial de inclusão, a definição da

necessidade educacional fundamenta-se numa explicitação da diferença a partir de uma avaliação que leva a um juízo de valor evidenciando a superioridade de uns e a inferioridade de outros. Na escola observada, os professores e os alunos normais passam a “suportar” a presença dos *D.A.* e *D.M.* que ainda podem ser incluídos num único rótulo: os deficientes.

A identificação da diferença como deficiência invariavelmente resulta na atribuição de um rótulo. Para Goffmann (1982), quando as pessoas ou instituições atribuem rótulos, aquelas pessoas que são rotuladas, os desviados, são geralmente vistas como moralmente inferiores e, freqüentemente, interpreta-se sua condição ou comportamento como prova de sua culpabilidade moral. Segundo Apple (1982), avaliações e rótulos, clínicos, psicológicos e terapêuticos especializados (científicos) utilizados pelas escolas, podem ser interpretados não como algo que pode contribuir para o planejamento de intervenções, mas, de um ponto de vista crítico, como mecanismos pelos quais as escolas se empenham em *anonimizar e classificar indivíduos abstratos*. O aluno passa a ser aquilo que o rótulo diz que ele é e pode ser encaixado num determinado grupo que tenha esse mesmo rótulo. Qualquer aluno que não ouve ou não fala é incluído na categoria *D.A.* e qualquer aluno que apresenta dificuldade para aprender da maneira como o professor ensina é incluído na categoria *D.M.*

Olhando a pessoa na perspectiva clínica e de reforço, corre-se o risco de considerar a dificuldade como um problema com o indivíduo, como alguma coisa que falta antes no indivíduo que na instituição. Tomando o diagnóstico feito pelos profissionais como uma definição oficial e, portanto, correta, em geral toda ação se centraliza em mudar o indivíduo já que aqueles que o definem, os profissionais e o contexto institucional mais amplo, são inquestionáveis.

Os rótulos institucionais, especialmente aqueles que implicam algum tipo de desvio, podem atribuir um *status* inferior aos que são rotulados. Além disso, a relação do educando rotulado com a instituição geralmente é condicionada pela categoria que o identifica. A pessoa (o educando) passa a ser apenas seu rótulo que, em geral, se torna permanente pelo fato de as instituições, colocando o desvio no aluno, muitas vezes não conseguirem descobrir as condições que fizeram com que aquele aluno chegasse àquele rótulo, impedindo sua *reclassificação* e, muitas vezes, desenvolvendo formas de tratamento que tendem a confirmar a pessoa na categoria institucionalmente adotada.

Os rótulos não são neutros, eles têm um significado moral e social. Quando uma pessoa é rotulada como deficiente, ela não recebe simplesmente um rótulo, ela recebe a

marca do desvio, da anormalidade, da inferioridade e sua aplicação na escola produz um impacto profundo e permanente.

Para Goffmann (1982), qualquer rótulo, no caso deficiente, e tudo o que vem com ele, será usado por todos (comunidade escolar) para defini-lo. O rótulo é o que vai definir a conduta de todos para com o rotulado. Essa relação permeada pela diferença do outro apóia uma *profecia de auto-realização*. O professor e toda a comunidade escolar lidam com a pessoa que foi rotulada pela instituição como diferente ou desviado, adotando os valores do sistema social que a definiu, assumindo que os juízos feitos pela instituição e baseados nesses valores são as medidas válidas de normalidade e competência sem questioná-los seriamente.

A avaliação como processo de rotulação, portanto, tende a funcionar como uma forma de controle social, um *sucedâneo avaliativo*, tornando-se um dos mecanismos com que as escolas procuram homogeneizar a realidade social. A rotulação, por ser precisa e ter um cunho de científicidade, possibilita um consenso moral, ético e intelectual.

Dessa forma, desviando o problema para o educando, o educador exime-se de examinar o contexto institucional, social e econômico que fez com que esses rótulos abstratos fossem atribuídos a um indivíduo concreto.

Na escola observada, os professores se referiam aos *D.A.* e aos *D.M.* como se não fossem pessoas, indivíduos, mas uma massa amorfa. Percebeu-se que “os incluídos”, os *D.A.* e os *D.M.*, eram ignorados pela maioria dos professores que consideravam que a obrigação deles era com os alunos normais, pois se formaram para trabalhar com esses e não com os deficientes, se quisessem trabalhar com deficientes teriam feito a formação em educação especial. Paradoxalmente, pareciam esperar que os deficientes, por terem a concessão de estarem naquele ambiente, se tornassem iguais aos colegas para merecerem permanecer ali.

Segundo os PCN, a avaliação dos alunos com deficiência para definir quais adequações curriculares serão feitas para ele visa oferecer o tratamento adequado. Para Apple (1982), a própria definição de um estudante como alguém com necessidades desse determinado tratamento é prejudicial, pois essas definições são *essencializadoras*, levam a confundir o estudante com sua deficiência e tendem a ser generalizadas a todas as situações com que se defronta o indivíduo. Apple aponta o perigo de dar ao educador o direito de definir outro indivíduo, no caso, o aluno, como um *aluno atrasado*, um *problema disciplinar* ou outra categoria, pois isso possibilita ao educador prescrever tratamentos gerais: todos os alunos atrasados ou indisciplinados receberão o mesmo

tratamento. Muitas vezes, os tratamentos são prescritos a partir de uma generalização simplista e perigosa para o aluno. Esses tratamentos gerais, aparentemente neutros e úteis, podem ser ineficazes e, muitas vezes, prejudiciais.

No caso específico da escola observada, as salas de apoio foram montadas para que os alunos deficientes recebam tratamento adequado. Todos os alunos *D.M.* freqüentam a sala de apoio dos *D.M.* e recebem o mesmo tratamento; todos os alunos *D.A.* freqüentam a sala de apoio dos *D.A.* e recebem o mesmo tratamento. As pessoas que têm deficiência auditiva têm em comum a perda auditiva e, algumas vezes, dentro de uma comunidade, podem precisar dos mesmos recursos para a comunicação, mas isso não as torna idênticas; portanto, podem apresentar necessidades educacionais iguais em alguns aspectos e diferentes em outros. Com as pessoas que são rotuladas como deficientes mentais, essas diferenças são mais evidentes. Apesar de terem em comum a afirmação da escola de que elas não aprendem, a razão disso é muito variada: umas são rotuladas de deficientes mentais porque sua dificuldade para aprender está vinculada a questões de cunho afetivo-emocional, outras por questões cognitivas e outras ainda por questões socioeconômicas. Assumir que há diferenças individuais, mesmo entre aqueles que recebem o mesmo rótulo, é razão suficiente para inviabilizar o oferecimento de um único tratamento para todos.

Apple(2000) afirma que a escola não é um *espelho passivo, mas uma força ativa* que legitima as ideologias e as formas econômicas e sociais tão estreitamente ligadas a ela, demonstrando haver uma finalidade ideológica na rotulação social e a consequente diferença na distribuição do conhecimento em sala de aula, quando diferentes tipos de estudante recebem diferentes tipos de conhecimento, visando destinar os indivíduos a seu lugar adequado.

Há uma finalidade ideológica na escolha do que é incluído e do que se exclui, do que é importante para alguns e do que não tem importância para outros. Na escola onde o conhecimento é “filtrado” pelo professor, convém questionar através de quais categorias de normalidade e desvio esse conhecimento é filtrado. Investigando estas questões, podemos encontrar as pistas para demonstrar como as normas sociais, as instituições e as regras ideológicas são continuamente mantidas e mediadas pela interação diária dos atores comuns, na medida em que exercem suas práticas.

Segundo Apple (1982), muitas das reformas propostas pelos burocratas das escolas e as razões que se encontram por trás dessas reformas tiveram o mesmo efeito: essencialmente o de prejudicar e não o de ajudar, ocultar questões básicas e conflitos éticos em lugar de contribuir para nossa capacidade de enfrentá-los honestamente.

Como demonstrou Gramsci (apud Apple, 1982 p.89), *o controle do conhecimento que preserva e produz setores de uma sociedade é um fator decisivo no aumento da dominação ideológica de um grupo de pessoas ou de uma classe sobre grupos ou classes menos poderosas.*

A questão não é negar que existem diferenças entre as pessoas, porém é importante salientar que o rótulo pode esconder a questão básica de pesquisar as condições em que um grupo de pessoas rotula outras como desviadas ou aplica-lhes alguma outra categoria abstrata. *Esse sistema lingüístico, como é aplicado comumente pelos burocratas das escolas, não cumpre uma função psicológica que se espera, serve para abater e degradar aqueles indivíduos e classes de pessoas a quem se conferem tão rapidamente as designações.* (APPLE,1982,p.204). Os desvios de expectativas institucionais geralmente resultam na imposição de limites por parte dos que se defrontam com esses indivíduos desviados. Além disso, faz com que a escola trabalhe com um estereótipo e não com a pessoa, preservando a *ilusão reconfortante* de que essa pessoa está sendo ajudada.

Segundo Mantoan (2000), para que os alunos com deficiência obtenham sucesso na escola regular é necessário que a escola reconheça que as dificuldades escolares não são apenas desses alunos; existem muitos outros alunos que também não estão aprendendo nesta mesma escola. Essas dificuldades resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e a aprendizagem é concebida e avaliada.

Pensar a inclusão na escola exige pensar a diversidade humana presente nela e considerar que cada aluno é diferente, como são diferentes os professores e as escolas, não são diferentes apenas os alunos *deficientes*. Assumir que apenas alguns são diferentes pode levar ao que afirma Apple (1982) acerca dos educadores, quando diz que eles desenvolveram categorias e modos de percepção que *reificam* ou *coisificam* os indivíduos, para que eles (os educadores) possam enfrentar os estudantes antes como *abstrações institucionais* que como pessoas concretas, com as quais mantêm laços reais no processo de reprodução cultural e econômica.

Percebe-se, então, que a proposta de inclusão na escola, desenvolvida pelo MEC e baseada na diferença significativa, no rótulo, no tratamento adequado, ratifica a escola como lugar da exclusão da diferença e do não reconhecimento da humanidade como diversa.

4.2 INCLUSÃO/EXCLUSÃO E CURRÍCULO

As contradições encontradas nos documentos oficiais e a conseqüente dificuldade da maioria dos educadores para compreender a dimensão do processo educativo geraram a concepção de escola inclusiva como a escola que “aceita” as pessoas com deficiências e não sabe o que fazer com elas. Entre essa escola e a escola capaz de acolher a diversidade humana há um distanciamento filosófico, ideológico e metodológico.

Coerente com suas contradições, o MEC (2000) procura relacionar o conceito de escola inclusiva com o de inclusão social, e afirma que a inclusão é um *processo bidirecional* que envolve ações no processo de desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais e ações no processo de *reajuste* da realidade social. Surge a proposição de dois movimentos: um voltado para as pessoas com necessidade especial (individual); outro para o espaço social (coletivo).

A idéia de que apenas o aluno era responsável por sua aprendizagem e que precisava igualar-se aos colegas para poder permanecer na sala de aula é amenizada quando se apresenta a necessidade de intervir na realidade social, responsabilizando todo o contexto pela aprendizagem de cada um.

Evidencia-se, então, a necessidade de construir um currículo capaz de incluir, no processo educativo regular, todas as pessoas, inclusive aquelas que, anteriormente, eram consideradas impossibilitadas de “acompanhar” a escola regular, as pessoas com deficiências.

Os PCN oferecem as diretrizes para a construção do currículo, neles o currículo é apresentado como um guia, que deve ser construído a partir do Projeto Político-Pedagógico (PPP), para viabilizar sua operacionalização. É o currículo que define a finalidade das atividades escolares e orienta a execução delas. É no currículo que se estabelece *o quê, quando e como ensinar e o quê, como e quando avaliar* (BRASIL, 1998, p.31).

As adequações curriculares propostas nos PCN tiveram a finalidade de minimizar as questões decorrentes da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular. Apesar de tentar pôr o foco na aprendizagem, o texto do documento aponta as adequações curriculares necessárias para cada tipo de deficiência e refere-se às pessoas com necessidades educacionais especiais como deficientes. Esse documento considera que para atender à diversidade dos alunos que estão nas escolas, precisamos de medidas de *flexibilização e dinamização do*

currículo, pois essas pessoas apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas. (BRASIL, 2003,p.19).

Parece paradoxal afirmar que o foco está nas questões da aprendizagem e não na deficiência e, ao mesmo tempo, salientar a presença da diferença como deficiência dentro da dicotomia normal/patológico, carregada de juízo de valor (melhor-pior, certo-errado) e não a diferença como característica do sujeito, diferença que caracteriza a humanidade como diversa..

Propor a inclusão, deixando bem marcado que existe um grupo de alunos que “cabe” no currículo e outro grupo que não cabe, precisando de adequações curriculares, de um arranjo curricular para atender a seu desvio parece, no mínimo, contraditório.

Do ponto de vista das adequações curriculares, o currículo é visto como instrumento “útil”, uma ferramenta que pode ser alterada para beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, resultando em alterações que podem ter maior ou menor expressividade. Portanto, para atender à necessidade do aluno com deficiências, agora categorizado como aluno com necessidades educacionais especiais, ele pode sofrer adaptações desde as menos significativas, até as mais significativas, possibilitando a construção de um currículo paralelo para os alunos com necessidades educacionais especiais. Desta forma, a inclusão na escola convive com a possibilidade da construção de um currículo para os “normais” e as adequações curriculares para os “deficientes”, o que é radicalmente diferente da construção de um currículo capaz de acolher a diversidade humana e atender às necessidades educacionais de todas as pessoas.

As adequações curriculares requerem planificação pedagógica e ações docentes fundamentadas em critérios que definam o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino é mais eficiente para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar. Tudo definido *a priori* em busca da homogeneidade, como se as pessoas não fossem indivíduos e o atendimento à diversidade humana estivesse contemplado a partir de adaptações específicas para cada tipo de deficiência.

Os PCN orientam que sejam feitas, quando necessárias, adaptações significativas no currículo. Estas adaptações são necessárias quando há “defasagem” entre a competência curricular do aluno com necessidade educacional especial e a de seus

colegas, e quando há crescente complexidade das atividades acadêmicas que vai se ampliando, na medida do avanço na escolarização.

Obviamente, alguns recursos especiais precisam ser buscados para que as pessoas que necessitam deles possam ter acesso às informações e construir conhecimento, porém a diversidade das pessoas incluídas numa mesma categoria precisa ser ressaltada e afastada a suposição de homogeneidade, salientando-se a complexidade individual.

Segundo Moreira e Silva (1997), o currículo é um *artefato social e cultural*, portanto não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. A construção do currículo está vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Muitos autores, entre eles Apple (1982), Moreira (1997) e Silva (1997), demonstram que o currículo não é uma área apenas técnica que diz respeito somente a questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos, ao “como” do currículo; ele contempla também questões sociológicas, políticas e epistemológicas, relativas ao “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar. Propor um currículo para uns e outro currículo para outros, tomando como critério a diferença significativa, parece apontar para a inclusão “precária e marginal” ou a exclusão travestida de inclusão.

CONCLUSÃO

As evidências demonstraram que a Escola observada não é uma *Escola inclusiva*. A tentativa será de resgatar questões levantadas nesse percurso, mais para suscitar discussões concernentes à transformação da escola do que para concluir acerca da forma de atuação da escola observada, esperando trazer alguma contribuição para ampliar o debate sobre a possibilidade de pensar, olhar, sentir e viver a escola alicerçada na eqüidade, pertinência e excelência, evidenciando a educação como direito humano.

A questão não deve ser porque essa escola, a escola observada, não é inclusiva, mas, sim, porque a escola não é inclusiva. Para tentar encontrar pistas que ajudem a elucidar essa questão algumas considerações são importantes.

O MEC, responsável pelas diretrizes educacionais brasileiras, desenvolve políticas educacionais para a inclusão e, equivocadamente, trata da inclusão das pessoas com deficiências, no sistema educacional regular, na Secretaria de Educação Especial, com o programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, e trata da inclusão étnico-racial na Secretaria da Diversidade e Inclusão Educacional. Obviamente deficiência é diferente de raça ou etnia, porém a questão a ser considerada é a escola para todos, capaz de acolher a diversidade humana, esse é o ponto de convergência. Inclusão não pode ser uma questão a ser tratada por secretarias especiais, é uma questão a ser tratada no âmbito da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, da educação profissional e tecnológica, da educação a distância e do ensino superior, todos voltados para a necessidade de transformação da escola para que ela possa acolher a diversidade humana.

Considera-se compatível com a proposta de escola para todos, a extinção das Secretarias de Educação Especial e da Diversidade e Inclusão Educacional e a criação de uma Secretaria para discutir, acolher e desenvolver diretrizes, instrumentos e tecnologias para que a escola atenda às demandas sociais. Essa secretaria poderia ser denominada de Secretaria da Educação para Todos.

Na escola pesquisada, a inclusão era proposta apenas do ponto de vista da Secretaria de Educação Especial; portanto, somente as pessoas com deficiências estavam sendo incluídas. Segundo Carvalho (2004), considerar como função da Escola inclusiva, mesmo como espaço físico, cenário, introduzir *alunos que antes estavam*

excluídos de seu interior (p.109) é a visão mais reducionista de escola e da educação. Quando isso ocorre, o interesse, com esses alunos, é pela socialização e pelo desenvolvimento motor e psicomotor em detrimento do desenvolvimento do seu potencial. Esses alunos são inseridos na escola como “figurantes”, contrariando o que é esperado da escola, além de não contribuir para o desenvolvimento do educando. Na escola pesquisada, isso se evidenciava exigindo das professoras das salas de apoio o cuidado com esses alunos, já que os professores das disciplinas não se sentiam responsáveis pela aprendizagem deles.

Carvalho conceitua a instituição educacional – escola - como *uma unidade social empenhada em concretizar a intencionalidade educativa estabelecida segundo a filosofia de educação adotada* (p.110). Coloca-se, assim, a necessidade de considerar não apenas o ensino-aprendizagem de conteúdos, mas, também, os valores, os princípios e todas as relações que se estabelecem entre todos os grupos que nela interagem. Na escola pesquisada, não diferente de outros espaços sociais, a deficiência é vista como anomalia, como desvio, as pessoas com deficiências eram mais vistas como deficientes que como alunos, e muitos eram chamados de doidinho, maluco, pelos colegas.

Pode-se concluir que quando qualquer pessoa vai para a escola não vai simplesmente para fazer parte, precisa que seja assegurada e garantida sua ativa participação em todas as atividades do processo ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, e isso não estava garantido na escola pesquisada.

Convém salientar que as autoridades internacionais, apoiadas pela UNESCO, voltaram-se para a universalização da educação com qualidade para todos, buscando desenvolver a cultura da aprendizagem e a educação para a paz, buscando estratégias para atender todas as necessidades educacionais. Equivocadamente, questões tão importantes quanto carência de vagas nas escolas, elevado índice de analfabetismo, de repetência e de evasão escolar, baixo rendimento dos alunos, baixo desempenho dos professores, baixa auto-estima e aumento da violência nas escolas foram deixadas em segundo plano e tomou destaque apenas a inclusão das pessoas com deficiências nas escolas regulares.

Apesar de importante, fundamental, a inserção de alunos com deficiências nas turmas do ensino regular não é a questão primeira. O que se apresenta como imprescindível é a transformação da escola como instituição para que ela possa atender às necessidades educacionais de todos; caso contrário, mesmo presentes nas escolas regulares, muitos alunos permanecerão excluídos e grande número desses evadirá dessa

escola como evidenciam os dados disponíveis no site da Secretaria da Educação do Estado da Bahia – www.sec.ba.gov.br.

Tabela 3:

Percentual de Alunos por Estágio de Proficiência segundo o Nível de Ensino Bahia - 2003

Série/Nível de Ensino/Disciplina	Estágio			
	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
4ª série - E. Fundamental				
Língua Portuguesa	30,4	41,1	26,3	2,2
Matemática	16,9	51,4	28,6	3,2
8ª série - E. Fundamental				
Língua Portuguesa	6,4	21,7	63,5	8,3
Matemática	9,2	54,5	34,5	1,7
3ª série - E. Médio				
Língua Portuguesa	6,6	45,1	44,2	4,1
Matemática	10,3	64,3	19,2	6,1

Fonte: MEC/Inep..

Tabela 4:

Taxas de Rendimento Escolar e de Transição de Fluxo Escolar Bahia - 2003

Nível de Ensino/Indicador	Total	Série								
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	
Fundamental										
Taxas de Rendimento										
Aprovação	65,1	59,8	65,6	65,1	76,5	52,7	71,6	56,9	81,9	
Reprovação	16,1	19,8	21,9	16,6	11,3	18,8	12,6	13,7	7,1	
Abandono	18,8	20,4	12,5	18,3	12,2	28,5	15,8	29,4	11,0	
Taxas de Transição										
Promoção	56,8	47,4	58,1	59,4	63,9	45,5	61,5	54,0	77,6	
Repetência	31,4	50,6	33,3	29,9	19,2	38,9	18,0	34,2	6,5	
Evasão	11,8	2,0	8,6	10,7	16,9	15,6	20,5	11,8	15,9	
Médio										
Taxas de Rendimento										
Aprovação			71,4		62,8		74,6		83,9	
Reprovação			9,6		12,1		8,8		5,8	
Abandono			19,0		25,1		16,6		10,3	
Taxas de Transição										
Promoção			69,3		58,8		73,6		83,9	
Repetência			21,7		28,2		19,2		12,3	
Evasão			9,0		13,0		7,2		3,8	

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 5:

Taxa de Distorção Idade-Série, segundo o Nível de Ensino Bahia - 2003

Nível de Ensino/Indicador	Total	Série							
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
Fundamental									
Total	54,2	35,8	43,4	54,4	54,3	67,3	59,7	70,6	61,6
Pública	56,9	37,4	45,6	57,2	57,5	69,9	63,1	73,9	66,2
Privada	9,5	7,0	7,3	8,0	8,2	9,9	11,3	13,1	14,7
Médio									
Total		70,6		73,2		69,0		67,6	
Pública		74,9		76,8		73,5		73,0	
Privada		18,8		19,0		18,1		19,3	

Fonte: MEC/Inep.

Tabela 6:

Taxa de Analfabetismo na Faixa Etária de 15 anos ou mais, por Grupos de Idade - Bahia - 1998/2003

Ano	Faixa Etária (em anos)						
	15 ou mais	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 ou mais
1998	24,9	9,5	10,9	15,6	22,4	29,8	49,3
2003	21,4	4,0	8,3	11,4	17,8	25,2	46,9

Fonte: IBGE - PNAD's 1998 e 2003.

Tabela 7:

Taxa de Freqüência à Escola ou Creche, por Grupos de Idade Bahia - 2001/2003

Ano	Grupos de Idade					
	0 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 anos ou mais
2001	7,8	66,7	95,4	82,1	40,5	5,7
2003	9,7	69,8	95,6	81,4	38,9	6,4

Fonte: IBGE - PNAD's 2001 e 2003.

Segundo Carvalho(2000), a Escola deveria ser capaz de remover todas as barreiras para que todos os educandos aprendam e participem, independentemente de suas características orgânicas, psicossociais, culturais, étnicas ou econômicas, ultrapassando a concepção de que a função da escola é ensinar e a do aluno é aprender, e apresentando a escola como um espaço-tempo capaz de estimular e desenvolver integralmente à pessoa.

Delors (2001), presidindo a *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, aponta a necessidade de aprender a respeitar e a conviver com a diversidade para a compreensão entre indivíduos e grupos humanos; isso só se torna possível se forem garantidos os meios necessários para o exercício da cidadania “consciente e ativa”, viável apenas no contexto da sociedade democrática.

Apresenta-se, como princípio fundamental, o respeito à diversidade, respeito que impõe o rompimento com qualquer forma de ensino estandardizado, programado sob a hegemonia da normalidade, tomando como referência-modelo um “aluno padrão”, idealizado, ao qual todos os alunos devem corresponder. A proposta é que a educação intercultural seja fator de coesão e de paz.

A *Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia* (CFP-DH), no ano de 2005, promoveu debates sobre a instituição escola na tentativa de propor indicadores possíveis para a construção de uma escola capaz de acolher a diversidade humana. O tema gerador das discussões foi: *Por uma escola mundo onde caibam todos os mundos*. Esses debates resultaram na conclusão de que a questão não era discutir a construção de outra modalidade de escola, mas, sim, discutir a escola que

temos e as mudanças necessárias na sua estrutura para que ela possa atender às demandas da atualidade.

Em 2006, a *Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia* decidiu ampliar o debate incluindo na discussão todas as instituições que se apresentam e são legitimadas como espaços de inclusão social. O tema gerador das discussões é: *O que é feito para excluir não pode incluir*. Essa campanha se propõe a discutir o que mudou na estrutura das instituições que têm a pretensão de ser reconhecidas como espaço de inclusão social para que elas, antes espaço de exclusão, passem a ser espaço de inclusão. Entre as instituições discutidas, a Escola merece um destaque por ser o espaço social ao qual todos têm o direito, garantido constitucionalmente, de acesso. Para que o acesso não seja apenas a matrícula, mas comece com ela e resulte em desenvolvimento pessoal e social, torna-se imprescindível questionar a escola com o objetivo de transformá-la, e não para propor outra modalidade de escola – a Escola inclusiva.

Alves (2001) afirma que nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Agências governamentais definem os conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidos nas unidades biopsicológicas móveis²⁵ produzidas em fábricas organizadas para esse fim. Os modelos determinados pelas agências governamentais são obrigatórios e todas as unidades biopsicológicas móveis que não estiverem de acordo com o modelo são descartadas, pois é a igualdade que atesta a qualidade do processo. Não conseguindo passar no teste da qualidade-igualdade, as unidades biopsicológicas móveis não recebem o diploma.

As linhas de montagem – escolas - organizam-se a partir de coordenadas espaciais e temporais. As salas de aula são as coordenadas espaciais e os anos ou séries são as coordenadas temporais. As unidades biopsicológicas móveis passam por um processo de acréscimos sucessivos para perder totalmente a visibilidade e se tornarem simples suportes para os saberes-habilidades que a eles foram acrescentando durante o processo. Ao fim do processo, a inicialmente criança, agora unidade biopsicológica móvel, está formada, ou seja, de acordo com a forma.

São extraordinários os esforços que estão sendo feitos para fazer com que nossas linhas de montagem chamadas escolas fiquem tão boas quanto as japonesas.
(ALVES, 2001,p.38)

²⁵ Alves (2001) afirma que as escolas que são fábricas estão organizadas para transformar os alunos em unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades.

Essa escola – linha de montagem - é uma instituição feita para excluir, como tal não pode incluir. O fundamental para a linha de montagem, da fábrica ou da escola, é o programa a ser seguido para que todos passem pelo mesmo processo e cheguem ao mesmo resultado. Os programas são prontos, fixos, abstratos com a mesma ordem a ser seguida por todos, aqueles que não a seguirem estão fora. O programa é *um cardápio de saberes organizados em seqüência lógica, estabelecido por uma autoridade superior invisível que nunca está com as crianças.* (ALVES,2001,p.52). A obrigatoriedade do cumprimento, por todos, de um programa impossibilita a presença da diversidade humana na escola.

É possível transformar a linha de montagem numa escola se as experiências vividas por cada criança for o ponto de partida para a construção do conhecimento, se ela aprender os saberes que a ajudem a resolver os problemas com que está se defrontando.

Pode-se tomar como exemplo, e não como modelo, a *Escola da Ponte* (Vila de Aves, Portugal) que tem, como matriz axiológica do seu projeto, os seguintes aspectos: concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens, tendo por referência uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos; promover a autonomia e a solidariedade; operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos locais.

Sugere-se tomar a *Escola da Ponte* como exemplo e não como modelo; o exemplo demonstra uma possibilidade deixando margem a serem pensadas e construídas outras possibilidades, o modelo é a possibilidade a ser copiada. A escola para a diversidade humana não poderá ter um modelo único, terá que ser reinventada a cada necessidade.

Na *Escola da Ponte*, os grupos não são formados por nível de conhecimento ou por idade, mas, sim, pelo critério afetivo para que haja coesão e entusiasmo pelo trabalho.

As pessoas com deficiências têm lugar na *Escola da Ponte* porque lá se comprehende que cada pessoa é única e irrepetível, que não é saudável exigir a coincidência de níveis de desenvolvimento, que não é possível que todos “acompanhem” um programa feito para um aluno imaginário. A *Escola da Ponte* não é o projeto de um professor, é o projeto de uma comunidade, na qual todos se conhecem e se reconhecem em objetivos educacionais comuns.

Nela, o currículo é o mesmo para todos, porém é desenvolvido de forma diferente para cada um. Não há diretor, não há um professor para cada turma, não há turma, não há distribuição de aluno por ano de escolaridade. Todos são professores de todos, quem sabe um pouco mais ensina a quem sabe um pouco menos em grupos heterogêneos de alunos. Existem encontros com os professores para que eles respondam perguntas para as quais os alunos não encontraram respostas ou para que eles orientem os alunos a encontrar as respostas. Aqui, busca-se a compreensão do desenvolvimento do sentido crítico, a partilha da informação para a comunicação e o desenvolvimento de uma cultura de cooperação. Segundo Pacheco (2001), o objetivo da *Escola da Ponte* é formar o cidadão democrático e participativo, o cidadão sensível e solidário, o cidadão fraterno e tolerante.

Pacheco (2001) afirma que *educar é mais do que preparar alunos para fazer exames, é ajudar as crianças a entenderem o mundo e a realizarem-se como pessoas, para além do tempo de escolarização.* (p.105)

Tomando esse exemplo, evidencia-se a possibilidade de transformar a escola num espaço de aprendizagem e crescimento para todos.

Fazendo uso das palavras de Santos (2001:8/9), conclui-se afirmando:

Nenhuma mudança se funda no nada, na negação da história ou da realidade ou das suas aparências, por mais efêmeras que se apresentem aos nossos olhos, quando eles vêm para fora. Todas as utopias se reportam ao que existe, e tudo o que existe aspira ao que não existe. O que não existe precisa do que existe - como se fosse a sua face mais oculta.

Daí que o olhar para dentro e o olhar para fora não sejam olhares inimigos ou disjuntivos. São olhares que se vêm também um ao outro e que eroticamente se desejam, aspirando a comunhão. Olhar apenas para fora ou para dentro seria dolorosamente insuportável. Se tivéssemos apenas olhos para o que existe - não veríamos o que falta e cegaríamos para as utopias. Se vissemos apenas o que não existe – regressaríamos rapidamente a uma imensa caverna de sombras e cegaríamos para a contemporaneidade. Em ambos os casos, perderíamos a capacidade de ver pelos nossos próprios olhos (muito distante de ver apenas com os olhos dos outros)

...

Nenhum pensamento reclama tanto a comunhão dos olhares para fora e para dentro como o pensamento sobre a educação. (SANTOS, 2001,p.8/9)

REFERÊNCIAS

- ALCUDIA, Rosa (et al.). *Atenção à diversidade*. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). *O Sentido da escola*. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000
- ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus, 2001
- _____. *Sobre política e jardinagem*. São Paulo: Folha de São Paulo, Tendências e Debates, 19/05/2000.
- AMARAL, Lígia Assumpção. *Sobre crocodilos e avestruzes*. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Diferença e Preconceito na Escola*. 2ª edição. São Paulo: Summus, 1998, p.11-30
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *The definition of mental retardation*. URL: <http://www.aamr.org> 01/02/1997
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. Tradução, Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982
- _____. *Política cultural e educação*. Tradução, Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000
- AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferença e preconceito na escola*. 2ª edição. São Paulo: Summus, 1998
- _____. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p.
- ARAUJO, Luiz Alberto David. *Proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência*. 3ª edição. Brasília: CORDE, 2003
- ARAUJO, Ulisses Ferreira. *O déficit cognitivo e a realidade brasileira*. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Diferença e preconceito na escola*. 2ª edição. São Paulo: Summus, 1998, p.31-47
- ARENKT, Hannah – *A condição humana*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Forense, 1995
- BASTOS, Edinalma R. O *Da classe especial à classe regular: um estudo da dinâmica interativa entre surdos e ouvintes*. Dissertação de Mestrado. Feira de Santana: UEFS/CELAEE, 2002

- BENEVIDES, Maria Victoria Mesquita. *O desafio da educação para a cidadania*. In: AQUINO, J. G. (org.) Diferença e Preconceito na Escola. 2^a edição. São Paulo: Summus, 1998, p.153-169
- BLANCO, R ; DUK, C.A. *A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe*. In: MANTOAN, M. T. A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão. São Paulo: Memnon, 1997.
- BORDAS, Miguel Angel Garcia. *O Processo educacional, a comunicação e os agentes duplos: elementos para uma teoria da ação educativa em base semiótica*. In: ÁGERE Revista de Educação e Cultura, v.1. Salvador: Quarteto Editora, UFBa, 1999, p. 85-105.
- _____ *Notas para una discusión de los horizontes de análisis del lenguaje: perspectivas de lectura y comprensión de textos*. In: Ágere – Revista de Educação e Cultura. Salvador: Quarteto – Cadet, nº 3, p.23 a 39, jun/jul-2001.
- BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. 6^a edição. São Paulo: Cortez, 2000
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988
- _____ *Plano Nacional de Educação*. Brasília-DF, 2001.
- _____ *Lei nº9.394, de 20/12/96* – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: MEC, 1996.
- _____ *Decreto nº 2.208, de 17/04/97* – Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1997.
- _____ Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Brasília : SEF/MEC, 1998
- _____ *Projeto Escola Viva* – vol.1. Brasília – DF, 2000
- _____ *Programa educação inclusiva: direito à diversidade* – vol.3 – Escola. Brasília, 2004
- _____ *Saberes e práticas da inclusão*, vol.4: Brasília, 2003
- BRITTON, Ronald. *Crença e imaginação*. Tradução Liana Pinto Chaves. Rio de Janeiro: Imago, 2003
- BURNHAM, T. F. *Curriculo escolar e a construção do saber*. In: Jornal da Educação 2(2). Salvador, SEEB, 1989.

- CARONE, Iray. *Igualdade versus diferença*: um tema do século. In: AQUINO, J. G. (Org.) Diferença e Preconceito na Escola. 2^a edição. São Paulo: Summus, 1998, p.171-182
- CARVALHO, E.N.S. de ; MONTE, F.R.F. do. *A educação inclusiva de portadores de deficiências em escolas públicas do DF*. Temas em Educação Especial III. São Paulo:Universidade de São Carlos, 1995.
- CARVALHO, E.N.S. de. *Escola integradora: uma alternativa para a integração escolar do aluno portador de necessidades educativas especiais*. In: SORIANO, E.M.L. de A. Tendências e desafios da educação especial. Brasília: MEC, 1994.
- CARVALHO, R.E. *A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento*. In: SILVA, S. ; VIZIM, M.(Org.) – Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.57-84
- CARVALHO, R.E. *Educação inclusiva com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2004
- COIMBRA, Ivanê Dantas. **A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular**. Salvador: EDUFBA, 2003
- COLL, C.; PALACIOS, J. ; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação* – vol. 1. Tradução: Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- COLL, C. *Psicologia e currículo* - uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Tradução: Cláudia Schilling. 5^a edição. São Paulo: Ática, 1996.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento*: fundamentos epistemológicos e políticos. 2^a edição. São Paulo: Cortez, 1999.
- COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DELORS, Jacques (Org.). *Educação - Um tesouro a descobrir*. Tradução: José Carlos Eufrázio, 5^a edição. São Paulo: Cortez – UNESCO - MEC, 2001.
- DOTTRENS, Robert. *A crise da educação e seus remédios*. Tradução: Marco Aurélio de Moura Matos, 2^a edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases epistemológicas do sistema escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 7^a edição. Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____ *Microfísica do poder*. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979

- FRANÇA, Sonia Aparecida Moreira. *Diferença e preconceito: a efetividade da norma*. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Diferença e Preconceito na Escola*. 2^a edição. São Paulo: Summus, 1998, p.203-215
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 2^a edição. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4^a edição. São Paulo: Moraes, 1980.
- GALEFFI, Dante Augusto. *O ser-sendo da Filosofia*. 1^a edição. Salvador: Edufba, 2001,
- _____ *Filosofar e Educar*. 1^a edição. Salvador: Quarteto, 2003
- _____ *Filosofia, estética e educação*: um dizer diferente. In Ágere – Revista de Educação e Cultura. Salvador: Quarteto – Cadct, nº 3, p.41 a 52, jun/jul-2001
- _____ *Pedagogia da diferença*: notas implicadas. In Ágere – Revista de Educação e Cultura. Salvador: Quarteto – Cadct, nº 4, p.143 a 160, out/nov-2001
- GENTILI, Pablo – *Escola e cidadania em uma era de desencanto*. SILVA, S. ; VIZIM, M.(Org.) – Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.41-55
- _____ (Org.) *Pedagogia da exclusão*. Tradução Vânia Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 10^a edição. Petrópolis: Vozes, 2002
- GINÉ, Núria. *O projeto curricular da escola e a atenção à diversidade*. In: ALCUDIA, Rosa (et al.) – Atenção à diversidade. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002
- GOFFMAN, Erwin. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1962
- _____ *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4^a edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1982
- GOMES, Candido Alberto da Costa. *Dos valores proclamados aos valores vividos*. Brasília: Unesco, 2001
- GUIRADO, Marlene. *Diferença e alteridade: dos equívocos inevitáveis*. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Diferença e Preconceito na Escola*. 2^a edição. São Paulo: Summus, 1998, p.183-202.
- HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro*. Tradução: George Sperber e Paulo Soethe. São Paulo: Loyola, 2002
- HERNÁNDEZ, F., VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho - O conhecimento é um caleidoscópio*. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. 5^a edição. Porto Alegre: Artmed, 1998
- ITANI, Alice. *Vivendo o preconceito em sala de aula*. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Diferença e Preconceito na Escola*. 2^a edição. São Paulo: Summus, 1998, p.119-134

- KRUPPA, S.M.P. *As linguagens da cidadania*. In: SILVA, S. ; VIZIM, M.(Org.) – Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.13-39
- LARROSA, Jorge ; LARA, Nuria (Org.). *Imagens do outro*. Tradução: Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Edufba, 2000
- MAINARDI, Diogo. *Deficientes discriminados*. Revista Veja, Edição nº 1832, 10/12/2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.) *A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/Senac, 1997.
- _____. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997
- _____. *Todas as crianças são bem-vindas à escola*. Campinas: Unicamp, 2000, mimeo.
- MARQUES, Luciana Pacheco. *O Professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas*. Juiz de Fora: UFJF/INEP/Comped. 2001,
- MARTINS, João Batista (Org.). *Psicologia e Educação - tecendo caminhos*. São Carlos: RiMa, 2002,
- MAZZOTTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil – história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário*. Tradução: Márcia Moraes e Roberto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1996.
- MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (Org.) *Curriculum, cultura e sociedade*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1997
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. 4ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora Silva ; Jeanne Sawaya. 3ª edição. São Paulo: Cortez/Unesco, 2001
- MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. *Educar na era planetária*. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez/Unesco, 2003

- MRECH, L.M. *Faces e contrafaces: o diferente no escrito* – uma leitura psicanalítica do livro – Ensaio sobre a Cegueira, de José Saramago. In: SILVA, S. ; VIZIM, M.(Org.) Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.111-130
- NETO, Alfredo José da Veiga. *Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão*. In: Educação Inclusiva Direitos Humanos na Escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.55-70
- OLIVEIRA, Célia Cristina. *Desenvolvimento, aprendizagem e os novos parâmetros curriculares nacionais*. In: Ágere – Revista de Educação e Cultura. Salvador: Quarteto – Cadct, nº 2, p.25 a 42, jul/dez-2000
- OLIVEIRA, M.K. *Sobre as diferenças individuais e diferenças culturais*: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G. (Org.) Erro e fracasso na escola:alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus,1997, p.45-61
- PACHECO, JOSÉ. *Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal*. In:ALVES, Rubem. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas: Papirus, 2001, p.97-114
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada*: das intenções à ação. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. *A Construção de políticas públicas de educação para todos*. São Paulo, SP. Disponível em www.educacaoonline.pro.br. Acesso em março de 2004
- _____ *Políticas públicas de inclusão: compromisso do poder público, da escola e dos professores*. São Paulo, SP. Disponível em www.educacaoonline.pro.br. Acesso em março de 2004
- _____ *Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais*. São Paulo, SP. Disponível em www.educacaoonline.pro.br. Acesso em março de 2004
- REGO, Teresa Cristina. *Educação, cultura e desenvolvimento*: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J. G. (Org.) Diferença e preconceito na escola. 2^a edição. São Paulo: Summus,1998, p.49-71
- SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3^a edição. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000
- _____ *A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas*. In ALCUDIA, Rosa (et al.) – Atenção à diversidade. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.13-37
- SANTOS, Ademar Ferreira. *As lições de uma escola: Uma ponte para muito longe*. In: ALVES, Rubem. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas: Papirus, 2001, p.07 a 24

- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 36ª edição. Campinas: Autores Associados, 2003
- SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão*. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002
- SILVA, S. ; VIZIM, M.(Org.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras, 2001
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 1ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. (Org.) *Alienigenas na sala de aula:uma introdução aos estudos culturais em educação*. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001
- _____. (Org.) *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999
- SOARES, Noemi Salgado. *Sobre uma pedagogia para o autoconhecimento: diálogo com algumas concepções educacionais de Jiddu Krishnamurti*. Tese de doutorado. Salvador: UFBA/FACED/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001.
- UNESCO. *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos*, Jomtien, 1990
- _____. *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*, Nova Delhi, 1993
- _____. *Declaração de Salamanca*, Salamanca, 1994
- _____. *Declaração das ONGs sobre Educação para Todos*, 2000
- _____. *O Marco de Dakar – Educação para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos*, Dakar, 2000
- _____. *Declaração de Cochabamba*, Cochabamba, 2001
- VASCONCELOS, José Geraldo (Org.) *Filosofia, educação e realidade*. Fortaleza: UFC, 2003.
- VELHO, Gilberto (Org.) *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro:WVA, 1997.

ANEXO
ENTREVISTAS TRANSCRITAS

1 Entrevista com o vice-diretor Professor 1

Entrevistadora: Queria que você me dissesse como foi feita a inclusão nesta escola.

Entrevistado: A inclusão nessa escola, aqui no Colégio²⁶, ela foi feita, inicialmente a gente pensou no que chamaríamos uma turma de alunos em turma intermediária. Não seria uma inclusão direta. Eles passariam por um período de observação, de acompanhamento que depois vem se realizando nas salas de apoio. Eles são avaliados, acompanhados, depois, com o encaminhamento dessas observações, de um trabalho feito pela professora da sala de apoio, eles são encaminhados para a sala regular.

Entrevistadora: O que mudou na sala regular para receber esses alunos?

Entrevistado: Oh! Eva, nessa sala não mudou nada (riso). É isso que preocupa a gente, pelo menos, preocupa a mim, que já estou em Educação há muitos anos, que trabalhei muitos anos com deficiente mental. Me preocupa, me angustia, porque eu não vi mudança. E preocupa também que profissionais mais novos estão chegando em Educação, não estão muito a fim de trabalhar isso, de se preocupar com essa questão dos deficientes. Estão preocupados muito mais com a transmissão de conteúdo do que de identificar a pessoa como ser humano, de acompanhar o aluno com suas limitações, suas necessidades. Não se preocupam. A escola como instituição a gente não vê, para essa inclusão, uma mudança, uma modificação estrutural. Uma modificação de conteúdo, de como lidar com o conteúdo. Não vê, e isso preocupa muito.

Entrevistadora: Como os professores vêem os alunos com deficiências na sala de aula?

Entrevistado: Particularmente, eu ainda acho que é com preconceito, eu ainda acho. Fico observando, talvez por eu ter trabalhado com eles, fico esperando que todo mundo também os aceite de uma forma mais natural, mas ainda tem uma certa rejeição, por não aguardar a vez, o tempo da pessoa com deficiência. Querem uma resposta muito rápida. É muito mais fácil dizer: não, não adianta, ele é um deficiente, ele está com atitudes ou gestos dentro da sala. Não dá um tempo, esse tempo de adaptação, de conhecimento do novo espaço. Porque pra ele não é fácil também, ele estar ali agora com mais 30, 40 colegas, é um mundo novo. Pra ele não é fácil de forma nenhuma. A gente percebe. Ele procura se ajudar, mas ele não acha muita resposta dos nossos colegas, isso também é preocupante.

Entrevistadora: Como é a relação dos deficientes com os colegas normais?

Entrevistado: É, de um modo geral, boa. Agora, existe um aspecto pra se observar. Talvez por conta da defesa, termina surgindo episódios de agressão, de algum tipo de agressividade, mas eu ainda acho que isso vem por conta da defesa, por ser ainda um espaço que ele está chegando e quando se sabe que é um deficiente alguns colegas terminam tratando de uma forma ainda, é, de uma certa rejeição. Termina provocando uma reação, uma certa violência. É preciso que o professor, a coordenação pedagógica, os gestores da escola estejam atentos se eles querem uma escola inclusiva, e que essa escola se faça também com todo mundo. Não é só também colocar o aluno na sala e achar que o assunto está resolvido. Precisa-se ouvir esse aluno, dar uma atenção também. Acompanhar

²⁶Em todas as entrevistas, todas as referências ao nome da escola serão substituídas por reticências.

este aluno e estar atento a qualquer sinal de mudança para que você tome a providência que se fizer necessária naquele momento.

Entrevistadora: Qual o papel da sala de apoio?

Entrevistado: A meu ver, a sala de apoio, pelo que eu estou vendo, lógico que ela está começando, é tudo um começo, a gente, eu acredito que nessa questão de deficiência é sempre um aprender, um aprender com a prática, com o que vem deles também. Mas ainda pra mim, eu não vejo bem essa sala de apoio. Eu sinto, eu sinto que a sala de apoio termina de uma certa forma também contribuindo um pouco para essa exclusão porque eles vão, eles recorrem muito à sala de apoio, ficam lá. Acho que a sala de apoio, isso vai melhorar, com certeza, com o passar do tempo, nós temos um ano só de sala de apoio, com profissionais bem motivados, bem experientes na área porque são professoras de educação especial. Agora, falta, eu ainda acho que está faltando, um trabalho de como você articular a questão ainda do trabalhar o professor para saber como lidar com limitações, com os anseios de uma pessoa com deficiência, com algum tipo de deficiência mental. Está faltando ainda, até por conta de ser uma coisa nova, ser uma coisa que não se tem um domínio maior. Falta mais esse intercâmbio.

Entrevistadora: Você acha que a inclusão é interessante?

Entrevistado: Ah! Sim. Sou, fui e sempre serei adepto da inclusão. Não acredito que as pessoas crescem contidas num espaço porque são pessoas consideradas diferentes. Eu acho que você vai crescer no momento que você passar por desafios. No momento que você encarar determinadas situações novas, mesmo que isso lhe dê, lhe custe um pouco de, de decepção, no caso dos deficientes é, até rejeição. Mas isso é muito melhor do que você estar excluído num espaço que é considerado como escola para deficientes.

Entrevistadora: Já ouvi dizer que aqui é dois em um, tem a oficina e a escola. Como é que você vê a possibilidade de ficar uma coisa só? Tem alguma possibilidade de fazer uma inclusão ao contrário, trazer os alunos de lá para a oficina, fazer uma coisa única?

Entrevistado: É, de uma certa forma a gente já faz. A Diretora, ela tem uma facilidade para essa inclusão, até por conta de um trabalho nosso há algum tempo. A gente já fazia essa inclusão indiretamente, se não a inclusão ainda na sala de aula, mas uma inclusão social, trazendo os meninos da oficina para a escola regular, porque são dois prédios separados por uma quadra esportiva, e passando alguns serviços da escola regular para a oficina. Por exemplo: o auditório da escola é no prédio da oficina, a biblioteca é no prédio da oficina, a sala de informática também. Isso foi feito justamente com esta propriedade pra tornar mais essa inclusão real e isso funcionou. A relação aluno com aluno, ela é feita naturalmente de uma forma que chega a lhe surpreender: os meninos têm uma atenção, um carinho, uma aceitação, um respeito, um coleguismo que nos surpreende. A equipe de futebol, de futsal, me parece que a de handbol, grupo de dança, eles são feitos com alunos da escola regular e alunos da oficina pedagógica. Essa inclusão, pelo menos, em atividades, na questão social, é feita. As festas na escola, os eventos são feitos sempre em conjunto. Isso há muitos anos. A gente sempre entendeu, aqui no Colégio, que essa inclusão, ela começa primeiro nas relações pessoais. Ela começa você possibilitando que as pessoas se aproximem, que se respeitem, considerem o outro como cidadão, como pessoa.

Entrevistadora: Quais suas sugestões para que a inclusão seja feita de uma forma efetiva?

Entrevistado: Com o deficiente mental, primeiro rever a questão dos conteúdos, não é? Primeiro por não acreditar que os conteúdos, da forma que os conteúdos hoje são colocados, passados, eles não atendem nem os alunos que não se consideram com algum tipo de deficiência mental, e agora, com a inclusão, precisa-se rever. Não só a questão dos conteúdos, mas a questão da quantidade desses conteúdos, a questão de como se trabalhar esses conteúdos. E um fator que eu também considero de suma importância, tanto na escola regular como para os alunos com deficiência mental, é você entender a questão da diversidade. Você não pode estar trabalhando, eu sempre digo aqui na escola, você não trabalha com uma sala cheia de pedra, nem de pedaço de madeira, você trabalha com gente, com pessoas com experiências distintas, com pessoas vindas de situações familiares diversas, com pessoas com maneira de ver diversas, com potencial diverso e você tem que entender que uma sala de aula é um local de diversidade e precisa, toda escola, não só nosso Colégio, mas a escola como instituição, pensar - *a escola só sobreviverá na sociedade atual, considerando a questão da diversidade.*

Entrevistadora: Então o problema não é só com as pessoas com deficiência mental, o problema é com todo mundo.

Entrevistado: É com todo mundo.

Entrevistadora: A que você atribui os diversos problemas da escola, como: alunos com baixo rendimento, desmotivados, evasão e violência?

Entrevistado: São muitos fatores. Como eu já disse anteriormente eu já estou em Educação há 30 anos, eu passei por várias fases e ouço as pessoas dizerem que a escola era de outra forma. Ao meu ver a escola sempre foi desta forma. A escola se passou de um tempo onde o ensino era mais imposto pelo medo da prova, do zero e etc... Hoje não vejo muita mudança e não se consegue muito por conta de não considerar, houve uma evolução social, a questão da mídia, a questão do conhecimento extra escola. E a escola continua ainda atrelada a determinada forma de passar conhecimento. Ao meu ver, falta à escola trabalhar mais valores sociais, a questão de habilidades. Eu dizia, numa reunião aqui na escola, reunião de professores, e foi motivo de riso, que existe uma preocupação do professor em implantar conhecimento na cabeça do aluno, e foi uma risada. Mas é, a questão é essa: querer se implantar. E todos nós professores ficamos possessos, quando o menino, naquela avaliação, não respondeu certo àquela pergunta que você fez. Porque é um implante de assunto. Não se considera, no meu caso, que já tenho mais de 50 anos, que este conhecimento, uma boa parte dele, se esquece, ele é, na verdade, descartado e que você tem que, na verdade, procurar reter um mínimo de conhecimento, aquele conhecimento talvez mais importante, mais fundamental. E se trabalhar a questão dos valores, das habilidades, é isso que o sujeito vai usar mais tarde na vida. O conhecimento ele vai, à medida da idade, vai, na verdade, aprimorando, ele vai buscando até por uma necessidade de sobrevivência social. A escola ainda é muito preocupada com a transmissão pura e fria do conhecimento. Conhecimento esse que eu não vejo o aluno, muita vez, com condição de aceitar, ou, muitas vezes ele não entende aquilo que está sendo passado para ele, aí ele ou desiste da escola ou ele é reprovado. A escola precisa mudar essa maneira de ver o aluno, ver o aluno como ser, como uma pessoa, se olhar a questão emocional do aluno. Acho que você tem que trabalhar essa questão emocional do aluno, lidar por esse caminho. Não sei se eu vou ainda ver essa escola, dessa maneira, como eu pretendo, mas dentro do que eu posso, eu procuro fazer uma escola desse tipo.

Entrevistadora: O que dificulta a existência dessa escola que seria a escola inclusiva?

Entrevistado: Primeiro, ainda é, vou citar algumas questões: primeiro – o número de alunos em sala de aula. É muito difícil, lhe digo isso com uma prática e com uma vontade de trabalhar com a inclusão. Você fazer a inclusão com 40 alunos dentro da sala e você sozinho. A estrutura da escola. A questão do número de alunos ela tem um peso muito grande: 40 alunos dentro de uma sala de aula. É difícil para um professor trabalhar com os alunos, não só com a inclusão, com todos os alunos. Eu acredito muito no atendimento individualizado, uma atenção, numa palavra, no ouvir o aluno. Isso, com 40 alunos dentro da sala, fica um pouco difícil. Essa foi a primeira questão. Segunda: uma tomada de posição de toda a, pelo menos do corpo docente, de querer, de entender que essa inclusão, ela se faz sem aquelas restrições. Ela tem que se fazer normalmente porque a pessoa, com deficiência, é uma pessoa, um ser humano é um ser social que tem que se fazer normalmente. Isso aí ainda incomoda um pouquinho as conversas nas salas dos professores: que não vai fazer, que tem dificuldade, que não vai. Ah! Existe sempre uma queixa que o professor não foi preparado para trabalhar com a pessoa com deficiência, como se alguém precisasse ser trabalhado. Talvez precise de um apoio pedagógico para trabalhar com o aluno. O aluno, no meu ver, ele com uma deficiência, ou o aluno considerado da escola regular, ele é aluno e, como aluno, precisa de atenção, precisa de dedicação, precisa de ser escutado. Essa queixa não me convence muito não.

2 Entrevista com a Coordenadora Pedagógica professora 2

Entrevistadora: Como você vê a inclusão aqui na Escola?

Entrevistada: A inclusão aqui eu vejo ainda como uma coisa muito tímida. Uma coisa assim, de aprendizagem mesmo. A gente tá acertando, errando. Não acho isso nem muito certo, nem muito justo, que a gente não tem que estar fazendo tantas experiências assim com o outro. E fico muito preocupada com a capacidade que esses meninos tenham de aprender, que eles tenham a mesma capacidade do outro, que também já é muito difícil. Quando você fala em inclusão eu fico pensando assim: mas quem é mesmo que a gente tá querendo incluir? Tá querendo incluir o menino que tá com deficiência, que diz que tem uma deficiência mental? Porque o que diz que não tem tá tendo tantas dificuldades ou mais do que o outro. Então, eu vejo essa inclusão pela possibilidade mesmo de aprender. Agora, aqui no Colégio, tem uma coisa que eu acho muito boa, a gente já fez um questionário, a gente tem esses dados comprovados aqui, a gente tem a questão do vínculo afetivo, que é muito forte. Por ser uma península, os professores moram na redondeza, os alunos também moram na redondeza. De qualquer forma a gente tem um afeto, tem uma proximidade com esse aluno. Então, ajuda a aprender. Mas, também, veja: que possibilidade o professor tem de tá chegando mais perto da cabeça desse menino? De estar ajudando mais cognitivamente? Não vejo muito essa possibilidade, não só para o que tem a deficiência, como para o outro. Tem que estar chegando mais perto, tá questionando mais, tá ajudando mais, tá sistematizando mais. Assim, aquela coisa assim, de degrau: eu sei um pouquinho, mas eu vou ampliando esse pouquinho, vou tá aumentando e vou tá ajudando, vou tá adquirindo essa confiança do meu aluno, sendo ele portador de necessidade ou não.

Entrevistadora: Como você vê as pessoas com deficiência na sala regular?

Entrevistada: Eu vejo um pouco perdido. Eu vejo um pouco perdido, agora são caminhos que, uma coisa interessante é que queira, ou que não, o colega procura ajudar. Quando eu vou lá na sexta série, não é nem deficiência mental, é o auditivo, que eu não consigo me comunicar muito com eles, sempre vem um para estar ajudando, intermediando aquilo ali. Mas eu vejo que os meninos já não têm aquela rejeição, sabe? Procuram ajudar de alguma forma. Agora, acho que falta mesmo a competência técnica pra ajudar, certo? E acho que também a escola precisa de mais apoio. Tem as salas de apoio aqui que ajudam muito, mas acho que aprendizagem pra esse aluno tem que ser no ritmo dele, na maneira dele, no respeito dele. Só que a avaliação é uma só. A gente já procura até fazer de uma forma diferente, com, com que o professor já busque outros caminhos, mas não é ainda o caminho satisfatório.

Entrevistadora: Você vê alguma diferença entre a inclusão do surdo e a do deficiente mental?

Entrevistada: Eu vejo a mesma coisa. Eu vejo a mesma coisa, porque eu também já vejo essa dificuldade na inclusão do menino dito normal, mas que tem dificuldade para aprender, de chegar mais perto mesmo da cabeça desse menino, sabe? A gente ainda tá muito arraigado na questão assim da, a gente tá tentando mudar, mas a gente ainda tá muito na questão da transmissão: do menino dar uma resposta imediata. A gente deve tá provocando a cabeça dele, e eu não vejo o professor do Colégio, ainda, com essa postura. Agora mesmo eu estava conversando com a Professora X, não é? (aquele professor que

entrou aqui), e eu estou querendo fazer uma experiência com ela e com o outro professor - que a gente comece a trabalhar ensinando habilidades mesmo, com os meninos, em cima de problematização, em cima de levantamento de conhecimento prévio, em cima de mediação mesmo, não é? Eu quero até ajuda nesse sentido. Porque, o que é que acontece? Ela chega lá e começa a transmitir aquele conhecimento, aí se torna chata, enfadonha. E aquele menino que tem uma necessidade? Acho que aquele menino deve ser o mais provocado, o mais ouvido, o mais amparado. Acho que a gente não tá ainda nesse caminho. Acho que a gente tá buscando, mas a gente não tá nesse caminho ainda.

Entrevistadora: Quando você diz: a gente está buscando, você está se referindo a quem?

Entrevistada: A alguns professores, porque a gente vem fazendo assim, alguns trabalhos. A gente tá na elaboração do projeto político-pedagógico, então, a gente fez um questionário na semana pedagógica onde a gente viu a concepção de ensino desse professor, essas relações. A gente viu muita coisa nesse questionário. Então, nós sistematizamos os dados, apresentamos aos professores, discutimos em cima desses dados e agora a gente vai, em cima da escolha de uma teoria que vai embasar. O que é que essa teoria tem de bom? O que é que a gente precisa pra tá trabalhando nas AC? O que é que a gente precisa modificar? O que é que a gente precisa ter de experiência? A gente tá buscando, tentando mesmo. É por isso que, quando eu disse a você que essa experiência de uma aula mediada, de alguém que já vem nesse caminho, vai nos ajudar muito. Então nós, é assim, a equipe mesmo, a gente vem discutindo, a gente vem estudando, a gente vem buscando.

Entrevistadora: Fale um pouco como é a inclusão aqui, conte essa história.

Entrevistada: Primeiro, antes de ser uma coisa legal, da inclusão pra cá, existia a inclusão na oficina. Aí era uma coisa assim: com o trabalho de lá havia a integração, assim, em eventos, em coisas mais gerais da escola. Os meninos fabricavam a merenda lá, então havia, de qualquer forma, o respeito. Eles nunca foram assim de estar destratando os meninos. Aquela questão do social mesmo. Então, nunca houve esse distanciamento tão grande assim. Os meninos passam pra lá, vêm pra cá.

Entrevistadora: Os alunos da oficina passam pra cá?

Entrevistada: Passam. Eles vêm muito pra cá quando eles sentem a necessidade. Uma coisa que eu achava interessante é que o livro pra ele é aquela referência de ser estudante. Então, de qualquer forma tinha uma vontade. Então, eles vinham pra cá, pegavam o livro, entravam em sala. Tinha essa vontade. A partir da questão legal, eles começaram a vir. Não, antes mesmo da questão legal, quando tinha assim alguma possibilidade, quando já pudesse freqüentar um trabalho incluído, eles vinham, trazia. Tinha mais um cuidado daquele professor com aquele aluno, era visto de uma outra maneira, assim, pra avaliar via os progressos, uma coisa assim bem tímida. Antes da própria lei. E muitos meninos aqui conseguiram ter sucesso em relação a isso, dentro dos seus limites. Agora, com a lei, tá vindo em número maior, mas também tem os problemas maiores, também dos daqui. Aí eu vejo essa dificuldade. Agora uma coisa que eu acho que foi um viés de contramão, que eu desde que eu cheguei aqui eu acho muito legal: se os meninos de lá vêm pra cá pra a questão da aprendizagem formal, isso socializa, isso ajuda a aprendizagem, os meninos daqui também vão pra lá naquilo que eles têm de melhor que é a dança, a música, a arte.

Entrevistadora: Eles fazem essas atividades juntos?

Entrevistada: Fazem. Eu acho isso muito legal, porque, no momento que o menino de lá vem pra cá e ele trava na aprendizagem, porque ele não tem o mesmo ritmo, de qualquer forma ele fica se sentindo assim: *Poxa! Eu não tenho a mesma capacidade do outro.* E então isso já vai dando uma baixa na auto-estima. Mas no momento que os daqui vão pra lá, fazer o que eles fazem de melhor, eu acho que aí é um caminho bem mais equilibrado.

Entrevistadora: Só para entender melhor. Os alunos daqui têm aula de dança lá? É uma disciplina? Como é que funciona isso?

Entrevistada: Não, é porque tem Educação Física e tem Esporte. Então alguns professores de Arte e de Educação Física, eles trabalham juntos, tem as equipes. Então tem a equipe de dança.

Entrevistadora: A equipe de dança é vinculada à Educação Física?

Entrevistada: À Educação Física e Artes. Então a questão do teatro, da dança, então eles fazem juntos. Eu acho, assim, o grande barato porque a potencialidade dele maior tá ali, a auto-estima dele cresce. Eu gosto muito dessa parte, não só da educação formal, se o menino tem, assim, o ritmo mais lento, tem mais a dificuldade com a parte que eles vão pra lá.

Entrevistadora: O resultado dos alunos que estão na inclusão é diferente do resultado dos alunos do regular?

Entrevistada: Algumas vezes sim, algumas vezes não. Algumas vezes até supera. Teve um menino aqui, não sei daquele menino, que ele superava, ele era um dos melhores alunos da sexta-série. Mas ele tinha assim todo um aparato familiar, ele tinha muita vontade também. Era deficiência mental leve, sabe? Ele tinha assim todo um apoio.

Entrevistadora: Estão incluídos do lado de cá os alunos com deficiência mental leve?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: Perguntei à Diretora por que tantos alunos do lado de lá se a escola era inclusiva? Ela respondeu que só vinha para cá quem tinha deficiência mental leve. Ela estava trabalhando com todos aqueles alunos, porém uns passarão para cá, outros não. Para passar para cá, precisa de “um certo nível”?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: Vocês formaram um grupo de dança misturado?

Entrevistada: Tem o grupo, sim, eles são assim, muito bonitos mesmo. Dá assim uma integração, uma coisa boa. Porque eu não acho justo, eu não acho justo você tirar o menino de lá, que tem uma dificuldade, para que essa dificuldade aqui se potencialize e aí a auto-estima dele abaixa. Então, quando há essa troca, o menino daqui tem uma aprendizagem dita normal, mas chega lá ele tá aprendendo.

Entrevistadora: Como é isso? O aluno que vai daqui, quando chega lá, tem o mesmo ritmo de aprendizagem que o de lá?

Entrevistada: Ficam mais ou menos no mesmo nível, você sabe que não dá para perceber essa diferença? Não dá para perceber essa diferença, sabia?

Entrevistadora: Quer dizer que em música, em arte, em educação física não se percebe a diferença.

Entrevistada: Não se percebe a diferença. Eu acho isso assim, bem legal! E, na minha concepção, penso que podia ser dessa forma, entendeu? Nessa troca.

Entrevistadora: Como assim? Não entendi.

Entrevistada: Nessa troca, da arte, não só da educação formal, mas da arte, de eventos, de integração, entendeu?

Entrevistadora: Quero assistir a uma apresentação dos grupos, por favor, me convide.

Entrevistada: Você precisa ver no momento de dança: as meninas surdas dançando com as outras, é uma coisa linda! Pensei até que você já soubesse disso.

Entrevistadora: Interessante, ninguém me falou sobre isso.

Entrevistada: É muito legal, muito legal mesmo.

Entrevistadora: Os alunos com deficiência mental também estão nesses grupos?

Entrevistada: Estão.

Entrevistadora: Como foi que vocês fizeram o diagnóstico dos alunos? Tenho entrevistado alunos que estão do lado de lá e são considerados deficientes mentais e que não apresentam muitas características da deficiência mental: uma das moças vende produtos Avon e Hermes e está se preparando para casar, dei uma calculadora a ela para que possa fazer as contas com mais rapidez. Ela faz todas as contas no papel, demora um pouco, e quando é um valor mais alto, às vezes, erra. Ela aprendeu rapidamente a usar a calculadora.

Entrevistada: Esses meninos quando vêm pra cá, eu não sei muito essa parte, quem sabe mais é a Diretora, a Professora e a Psicopedagoga, quando eles vêm pra cá.

Entrevistadora: Desculpe, quem é ...?

Entrevistada: ... é a psicopedagoga da oficina. Aí o que é que acontece? Geralmente eles são encaminhados pra cá. São encaminhados pro Apoio, aí lá tem toda aquela triagem: vai primeiro pra uma sala, depois pra outra. Algumas vezes já vem com diagnóstico. Todo menino que não consegue aprender nada, em lugar nenhum, é deficiente mental, mandam pro Colégio, que o Colégio resolve. A gente tá parecendo tipo reformatório. A gente tava discutindo até sobre isso. A gente faz o mais complicado.

Entrevistadora: Para que serve a sala de apoio? Qual a função da sala de apoio?

Entrevistada: Olhe, eu não sei lhe dizer bem como é, é melhor você conversar com a Professora 3, ou com a Professora 4. É porque na sala de apoio tem uma quantidade menor de aluno, o professor chega mais próximo daquele aluno, tem possibilidade de ver como é que ele está pensando, o que devia acontecer numa sala de aula normal.

Entrevistadora: Na sala de apoio há menos alunos, mas todos com deficiência mental ou auditiva. Isso não potencializa o problema?

Entrevistada: Exatamente, mas sabe o que é que acontece? Há um atendimento individual. Eu acho que a escola está perdendo muito essa questão assim, do professor chegar perto da cabeça do aluno. De ver como é que aquele aluno está elaborando seu pensamento. E se ele não pergunta, se ele não ouve, se ele não tem paciência pra isso, ele não consegue ter esse resultado. Aí vai ser mais fácil mesmo transmitir, transmitir, transmitir, que eu dou conta do meu recado. E, além do mais, o que acontece aqui? Além de você dar uma aula de 50 minutos, você não tem essa coisa assim, mais de perto, mais carinhosa mesmo, de: me explique como você está pensando, me diga como foi que você chegou a esse raciocínio. Tem a questão também disciplinar, que quando você tá com esse cuidado com um, os outros 39 da sala já fizeram um rebuliço, entendeu? E na sala de apoio não, de qualquer forma esses valores são mais trabalhados, são mais assentados, a quantidade é menor, há um olhar mais de perto, que eu acho que devia ter aqui também. Mas, do jeito que está a condição da escola, eu acho bem difícil que o professor faça isso.

Entrevistadora: O que você acha da inclusão?

Entrevistada: No viés de mão dupla eu sou a favor, mas acreditando que ainda falta muita coisa, acho assim: pela questão da política social está se passando a responsabilidade pra escola que a escola sozinha não dá conta.

Entrevistadora: Você falou em viés de mão dupla. O que é isso?

Entrevistada: A questão da arte, que tenha a arte, que tenha o movimento, que tenha o apoio também, que tenha uma quantidade menor de alunos em sala, que o professor possa ter esse outro olhar mais individualizado, entendeu? Aí, nesse caso, eu sou a favor. Acho que a gente não pode estar segregando também não. Mas a minha preocupação maior é da inclusão dos ditos normais porque eu vejo esses meninos tão excluídos. Quando eu vejo um menino chegar na escola que ele não consegue ler, aí eu digo assim: a gente tá tapando o sol com a peneira, a gente tá querendo incluir uma coisa que a gente não está incluindo os outros. A gente tá querendo fazer tudo ao mesmo tempo, e não está fazendo nada.

3 Entrevista com a Professora da Sala de Apoio do D.A. Professora 3

Entrevistada: Digo sempre ao surdo: é importante você perceber que você faz parte desse mundo você é gente. Gente como a gente. Você só é surdo. Você tem que mostrar para seus colegas que dizem: *ah! Mas agora é só dos surdos que estão falando*. Você tem que mostrar o que é a inclusão. Não são os conteúdos não, filha, é uma questão de convivência. Hoje os meninos têm uma auto-estima que você nem imagina. A questão é de conviver e dizer: eu sou igual a você, eu posso tanto quanto você. Essa questão dele começar a associar isso à questão, à surdez, não é empecilho. Eu consigo, eu posso ser sua amiga, eles faz questão de ser amiga isso para eles é muito importante como pessoa como jovem e antes não tinha isso. Eles tinham um mundo fechado: se você chegasse na minha sala e ficasse observando, eles paravam todos de conversar, colocavam o caderno na frente para ninguém aprender a língua deles. Eles não queriam, curioso! Eles achavam: ouvinte curioso, por quê? Então entre eles trocavam sinal, porque eles não queriam que os ouvintes aprendessem a língua deles. Queriam, eles achavam que o mundo deles era o mundo deles, você não tinha direito de entrar no mundo deles. Hoje eles já pensam diferente, isso é um avanço.

Entrevistadora: O que você acha desse pessoal que quer continuar com escola especial para surdos? Há um grupo que está querendo fazer até universidade para surdo, dizendo que o surdo tem uma cultura própria. Você acha que isso é interessante ou você acha que a inclusão é mais interessante do que essa questão da cultura?

Entrevistada: A questão da cultura eu acho assim: o surdo está numa comunidade e tem uma cultura; o índio não tem a cultura dele e o índio não estuda junto com o branco? Se o índio morar perto e tiver acesso, ele pode ir numa escola, ele vai para aquela escola.

Entrevistadora: Os índios querem escolas nas aldeias.

Entrevistada: É, mas quando você se agrupa e se fecha, torna como se fosse um grupo fechado. Só que a pessoa fechada, se você se fecha, você deixa de aprender coisas diferentes, conhecer pessoas diferentes. Porque você se torna um grupo só, um mundo fechado, e esse mundo fechado não vai além. Por exemplo: no começo eu era, eu sempre fui professora de classes especiais, sempre fui professora de surdos, para mim era importante aquele grupo de surdos. Ali eu aprendi a língua deles, ficava com eles, era muito bom. Então eu me sentia importante porque só eu sabia a língua dos surdos, o surdo sabia minha língua e era ponto final. Então a gente se comunicava, chegava um ouvinte, o surdo parava de conversar, dava um sinal para mim e dizia que não era para eu ouvir. Então a gente tinha um mundo fechado na escola, naquele contexto ali, mas só nós ali se entendia. Então dava o recreio, ninguém descia, porque para eles lá embaixo não era importante. Passou, chegou a inclusão. Eu tive que fazer um trabalho, não sei quanto tempo, não lembro o tempo. Tive que fazer um trabalho com esses meninos que você vem trabalhando num grupo fechado para que abra, isso é importante. Eles queriam saber por que, por que eles tinham que aceitar os ouvintes? Cheguei até eles, que eles têm que aceitar o ouvinte. Eu tinha que mostrar: você vai na padaria, quantos surdos estão na padaria para lhe atender? Todos são ouvintes. Então, se as pessoas começam a ter acesso a tua língua você começa a se sentir de igual para igual, você não é mais especial. Você é gente com gente. Como as pessoas são, normais. Mas se tu chega num lugar e começa a conversar e ninguém entende o que tu fala, tu se torna um especial um bobo da corte. É a pessoa que

fala com as mãos! Ih! Ele fala com as mãos! Você quer isso? Você quer falar a língua portuguesa, não pode falar a língua portuguesa. Mas você pode falar a sua língua e mostrar para as pessoas que, olhe como é fácil! É tão fácil fazer esse trabalho! Até com os meninos que estão na praça. Um menino me encontrou um dia que eu estava na praça e disse: a menina queria namorar comigo. E eu disse: chame ela. Venha que eu vou lhe ensinar minha língua. Aí namorar, eu escrevia o nome e fazia o gesto. Ela chegava para mim: como é paquerar? Aí eu botava o nome. Aí muito legal, legal. Aí eu dava o sinal e escrevia o nome, escrevia o nome na língua portuguesa. Mostrava primeiro escrito e dava o sinal porque ele começou a achar importante mostrar, ensinar a língua para o outro ouvinte e daí começou a abrir esse leque. Hoje a gente não tem esse problema de o surdo não quer ensinar a língua dele para o ouvinte, o ouvinte não quer aprender a língua de sinais, não existe mais isso. Partiu do surdo, quer dizer: o surdo ficou assim ó, aberto para ensinar, e o ouvinte, como acha que é bonito aprender aquela língua e acha que você é inferior e que ele é uma pessoa normal, que não tem problema. A única coisa que ele quer é aprender sua língua ele não vai aprender a língua portuguesa, a não ser a língua escrita. Então ele senta ali porque a comunicação só pode acontecer se você aprender a língua dele. Você pode conversar com ele normal. Eu fiz esse trabalho com o ouvinte, que é um trabalho que eu faço paralelo. Pronto, hoje tem muito ouvinte conversando normalmente com o surdo. Isso valorizou quem? Foi o ouvinte? Não, foi o surdo. Ele se sentia a parte como se não fosse inteligente, não é?

Agora, no final do ano, Aluna, ela conseguiu. Ela não vai dizer: os professores me deram nota, eles me ajudaram. Ela conseguiu, foi uma vitória dela. Aí você diz: não, mas ela tem resíduo. Nada, ela botou aparelho agora, mas ela se comunica fazendo sinal. Eu tenho um menino que tem um resíduo auditivo. Como ele tem esse resíduo, ele tem as duas opções, esse Aluno, se ele concentrar ele consegue entender o que você está falando. Que é que ele faz? Ele nem concentra e nem nada, fica perdido. Fica perdido por quê? Porque ele não consegue a concentração, porque ele tem resíduo auditivo, viu? Eu digo a ele: concentre que você vai entender o que o professor está falando. Aí quando ele, sabendo que ele pode fazer isso, aí o que é que ele faz? Não concentra, começa a conversar, conversa com os surdos. O surdo não fala, mas começa a sinalizar. A aula está rolando lá e ele não pega. A outra que não tem isso, ela concentra e consegue pegar. Você está entendendo a diferença? Então o que é que acontece? Se eles descobrirem que eles são capazes, essa questão de escola de surdo eu, no começo, achava que isso era certo, certo? Hoje eu já não acho assim porque fica um mundo muito reduzido. O conteúdo ele reduz muito, a gente diz: o surdo não vai aprender isso. Poxa! Ele não vai aprender, mas ele vai ter noção. Ah! Passou isso na minha vida. Só para você entender que aquele conteúdo você já viu, não é? Essa menina, a professora de Ciências, fez um trabalho do corpo humano, é o intestino esses nomes, eles não tinham idéia do que era isso. Ele tem tudo no seu corpo, a gente sabe, intestino, não sei o quê. Ele sabe de tudo, mas não conheciam esses nomes. Barriga, eles não sabia, quer dizer: esse conhecimento ele teve através de quem? Da inclusão. Porque se fosse numa sala de aula, o professor não ia se preocupar com isso, porque não é importante. Então, o conteúdo é reduzido tanto, o assunto. Porque isso não é importante, porque isso o surdo não aprende, para a vida do surdo não é importante, vai selecionando.

Entrevistadora: Outra pessoa define o que é importante que o surdo aprenda?

Entrevistada: Isso, enxuga tanto! Eu nunca ensinei isso. Enxuga de tal forma, o assunto chega tão reduzido ao surdo que ele não consegue ampliar. Aí você diz: Ah! Mas o surdo não vai aprender esse assunto, é muito conhecimento, é muito difícil. Mas se ele aprender

um pouco já é alguma coisa, já é importante, não é? Olhe, um dia desses, a professora deu uma aula lá de corpo humano. Eu disse: isso é fácil, é só passar a mão no corpo. Perguntei a eles: e aí, Ciências, você está dando o quê? Aí eles apontaram. Que nome é esse, aqui? Barriga? Apontaram barriga, bunda, seio, é diferente, é peito, aí você tem de trabalhar de forma simples, os nomes, ele corria e escrevia no caderno. Quer dizer: eles não tinham conhecimento desse vocabulário. Não é um vocabulário simples? Algumas pessoas dizem: é besteira! Besteira? Eles não conheciam. Tem aluno que tem anos e anos de escola e não conheciam. Alguns ficaram anos comigo, anos com outros professores e não sabia barriga. Muito simples (sorriu), é intestino, é peito, seio, a diferença.

Entrevistadora: Eles só apontavam ?

Entrevistada: Eles só apontavam. Ele sabe que aquilo ali ele tem, mas o nome para barriga ele não sabia. Teve um que eu dei risada como quê: aqui pescoço, não é? Aí o nome ele não sabe que ele tem. Aí eu aproveitei para trabalhar todo o corpo humano, aí perguntava: o nome, o nome, na hora eles não sabiam o nome. Aí eu disse assim: isso é uma vergonha! Porque na classe especial a gente vai trabalhar o corpo humano, mas não vai explorar. Então na classe especial eu falava, olha, aprenda esses nomes: cadeira, mesa, televisão, jornal, dia, noite. Saia disso, pega textos, qualquer texto, jornal e começa a explorar outros nomes.

Entrevistadora: Aí a gente começa a entender por que se fala que o surdo tem uma cultura?

Entrevistada: É, porque no início limita demais, vá numa classe especial qualquer, preste atenção na aula. São palavras repetitivas. As apostilas que trabalha, que dão para você trabalhar com os surdos, têm o vocabulário repetido, é: escola, casa, bola, mamãe, papai, família. Isso aí eles sabem. Agora vai trabalhar com sua família mesmo, família: papai, mamãe, aí faz a árvore genealógica. Eles já não sabem, descobriram isso aqui. Ih! Meu tio, irmão de quem? Aí você vai mostrando irmão, o nome irmão, junto família isso é que é trabalhar. Então essa questão, eu descobri aqui: a questão da inclusão é importante, ela amplia o vocabulário do surdo. Ele passa a ter conhecimento. Claro que ele não vai pegar tudo, a gente sabe disso, mas o que pega é tudo novo para ele. Aí você pergunta: por que ele não aprende isso na classe especial? Eu sei bem como é, cansei de ensinar aqui. O professor enxuga, o professor vai trabalhar só aquilo que ele acha que o aluno vai aprender.

Entrevistadora: A classe especial limita a possibilidade do aluno?

Entrevistada: Demais!

Entrevistadora: Será que esse limite é porque a gente pensa no aluno como ser especial, ou a gente pensa apenas na limitação dele?

Entrevistada: Ou então a gente pensa pela facilidade que a gente vai ter na hora que está ensinando, qualquer coisa a gente vai estar ensinando. Eu agora não vou pegar um texto difícil porque eu sei que vai complicar para mim. Vou pegar um texto fácil, vou pegar um texto de receita de bolo, muito mais fácil para trabalhar do que um texto . O professor da oitava série chegou para mim, para mim não, para Aluno, um texto complicadíssimo e ele disse: Aluno vai ter que ler esse livro. Eu sentei com Aluno e tive que ler muitas palavras. Aluno não conhecia, eu tinha que ficar toda hora traduzindo aquelas palavras, enxugando, e quer dizer isso, linho quer dizer isso. Parava, passamos quase um mês para ler aquilo, por

quê? Porque tinha palavras que ele não entendia. Então quer dizer: aí você diz, valeu? Valeu, vocabulário novo, coisas diferentes. *Porque o ouvinte rápido para ler e eu demoro?* (sorriu) É coisa de surdo. Aí, quer dizer: é preciso parar e pensar. Aí você descobre: eu não ia ensinar essa palavra para ele, eu não ia passar esse vocabulário pra ele, isso não ia acontecer nunca se eu estivesse na classe especial. Aí eu vejo a importância da inclusão: que ele começa a descobrir um mundo novo.

Entrevistadora: Será que se eles, quando crianças, tivessem entrado na escola, na educação infantil, juntos, esse vocabulário seria outro?

Entrevistada: Seria igual ao do ouvinte, não digo igual, igual, sabe? Que o surdo tem a restrição dele. Mas ele teria um vocabulário maior. Tem um detalhe, no infantil, o surdo, certo? Entrou numa escola normal, o professor que está ali, ele tem que trabalhar com as duas línguas, a classe dele tem que ser trabalhada com as duas línguas. O professor tem aula de português, ele vai ter também aula de libras, tem que estar no horário, aula de português, aula de libras, um texto em português, um texto em libras, para que todos os pequenininhos acompanhem e tenham facilidade. Eu fiz um trabalho no Jardim em educação infantil. Foi no ano atrasado, dois anos atrás, eu fui fazer um trabalho lá com os meninos pequenininhos. Cheguei no Jardim, tinha um surdo lá e a professora me convidou e eu fui. Num minuto os meninos, os pequenininhos, pegaram a fala. Então, se a professora tivesse habilidade em libras ela trabalhava um texto na língua portuguesa, paralelo à língua portuguesa ela trabalhava em libras, os meninos do infantil pegariam rapidamente e o que acontecia? Ficava único. Então ele não se sentia isolado. Quando eu fui lá, era porque a criança que estava lá estava isolada, ela ficava no colo da pró o tempo todo, isso não existe! A professora tinha que ter esse trabalho, ela tem que trabalhar. Então, em tudo que ela vai fazer hoje vai ter matemática e português, então matemática na língua portuguesa e matemática em libras. Trabalhar a conta na língua portuguesa e trabalhar conta em libras, certo? Paralelo, por quê? Porque os dois iam aprender.

Entrevistadora: Eu estive numa escola que havia um menino surdo; era uma creche, tinha crianças com dois anos, as babás e a professora. Tinha uma fono que trabalhava muito com as crianças. Ela botava uma mão da criança no pescoço da professora e a outra no da própria criança.

Entrevistada: Já fiz muito isso.

Entrevistadora: A criança botava a mão no pescoço da professora e no dela e a professora emitia um som, a criança sentia e repetia. Ela sentia, ela não ouvia nada, mas ela sentia a vibração e aí ela conseguia produzir um som.

Entrevistada: Eu sei, a vogal ou a letra.

Entrevistadora: Não, ela falava sílabas.

Entrevistada: Ah! Sílabas.

Entrevistadora: E aí as crianças todas sentiam, faziam a mesma coisa, surdas ou não. Era coordenado por uma fono para trabalhar a oralidade. Todas as palavras que estavam trabalhando ali eram importantes. Havia crianças com dois anos, elas não falavam direito e a professora dizia que ampliava o vocabulário de todas as crianças.

Entrevistada: Agora sabe o que seria interessante? Se ela fizesse esse trabalho de fono junto, os surdos com os ouvintes, e ela também, junto a isso, ela fizesse paralelo libras. Pronto, não tem uma escola melhor, essa é a escola ideal para os surdos. A escola ideal seria essa, a professora primária pode fazer isso.

Entrevistadora: Ela trabalhava com todo mundo junto e trabalhava também com libras, com criança de dois anos. Era muito interessante porque você chegava à sala, havia espelho e todas as crianças estavam na frente do espelho.

Entrevistada: Criança de dois anos é fácil.

Entrevistadora: O que eu quero dizer, é que esse trabalho fazia parte da atividade da escola.

Entrevistada: Eu tive uma turma aqui no Colégio que era D.M., distúrbio de comportamento, mental grave, aprendizagem, tudo e surdo, juntos. O surdo não aceitava eles, chamavam os outros de maluco. O surdo, ele se acha mais importante. Então eles sentavam sempre à parte, não se juntava. E aí me deram essa turma misturada. E eu fiquei, meu Deus! Primeiro dia todo mundo se separou. Não gosta de se juntar. E qualquer coisa o surdo ia lá e batia nos outros. Aí eu cheguei um dia, tirei todos os meninos, os D.M., mandei sair, chamei os surdos para conversar. Aí conversei com eles: não é assim, já pensou se fosse ao contrário? Aí fiquei conversando com eles um tempão. Eles diziam: mas são tudo maluco, não sei o quê, e davam o sinal. Eles sinalizavam porque eu já trabalhava há muito tempo e não me importava de trabalhar com essa turma misturada. O que foi que aconteceu? Eu fui fazer um trabalho com os surdos. Todo dia na hora do recreio os D.M. descia e eu ficava com os surdos para conversar sobre isso. Aí ficou, os surdos foram se aproximando, e os D.M. queria se aproximar só que os surdos não deixava, batia, era só dar um vacilo, era um tapa, chamava de maluco, aí os meninos vinha e se queixava. Aí passou. Quando foi um dia, eles começaram a se aproximar. Aí eu, no quadro para ensinar o alfabeto a eles, eu ensinava o alfabeto em língua portuguesa e ensinava em LIBRAS, e os D.M. gostavam do movimento da mão e começaram também a fazer o movimento da mão, e dizia: pró, não precisa na outra língua não, só nessa. Um dia aquele Down, aquele Aluno, aquele Menino meu aluno, o neto de Professora, aquele Down, ele chegava em casa e dizia: olhe o d é assim (em LIBRAS), o a é assim. Aí professora veio me perguntar: o que é que está acontecendo? Eu falei assim: não, é porque ele tava na sala e na minha sala tem surdo e eu trabalho com LIBRAS, e eles estão aprendendo, eles aprenderam a falar. Quer dizer, algumas coisas a pessoa não esquece. Mas o alfabeto, porque eu ensinava mais o alfabeto, era uma turma de alfabetização de surdos, eles aprenderam o alfabeto sinalizando. Eles nem queriam falar: hum, hum, hum, hum, hum, hum. Ele não queria nem falar e ficava fazendo assim (LIBRAS) só as letras. Eu disse não, Aluno, você pode falar, você fala. Os surdos fazia han, han, han não queria que eu ensinasse. Eles acabaram aprendendo. Aí você diz assim: olhe praí, eles tinham mentalidade infantil, né? Mentalidade de, de cinco anos, sete anos, retardado. O que é que acontece? O surdo descobriu. Um dos surdos chegou assim para mim e falou assim, e perguntou porque eu estava ensinando a língua deles para os D.M.? Eu disse: gostam, é importante, deixe eles aprenderem que é importante. Aí chagava para Aluno e pedia: diga aí o A, o B, o C, qualquer letra assim. Aí ele fazia assim (LIBRAS). Aos poucos eles foram aceitando. Fiquei um ano com essa turma: era D.M. e D.A., era uma confusão. Eu não podia dar um vacilo, sabe como é? Era briga, certo? Os D.A. batia. Então, eu tinha que ficar atenta e ficar sempre chamando a atenção dos surdos: não é assim, não é assim. Você tem

que aceitar o outro e tal, não sei o quê. Eu sei que virou o ano assim: brigava eu separava, separava, tinha que ficar muito atenta. Adorei, foi uma experiência nova.

Entrevistadora: Agora me conte como foi a história da inclusão aqui. Começou separado: do lado de lá a escola e aqui a oficina pedagógica?

Entrevistada: A inclusão aqui. O surdo era só surdo, separado até dos D.M.. Aqui, era fechado. Aí veio a onda da inclusão, tinha que fazer a inclusão. Eu tinha meninos que já tinham feito quarta série em outras escolas. Um ano, dois anos, três anos, a professora já não tinha mais nem direito de botar na quarta série. Aí eles não têm para onde ir, manda para a oficina. Chega aqui eles rejeitam o artesanato, mas têm que fazer, não sei quê. Aí eu pedi a Diretora para ficar assim: um horário para a escolaridade e um horário para fazer artesanato. Aí eu dizia para eles: se você fizer o trabalho bonito, rápido, eu tenho mais tempo para ensinar a língua portuguesa. Uns ficavam demorando, uns faziam rápido, mas eles diziam que queriam estudar.

Entrevistadora: Eles não sabiam a língua portuguesa?

Entrevistada: Não sabiam nada. Eles queriam aprender a língua portuguesa mas tinham que fazer artesanato porque a aula era de artesanato. Eu fiz um acordo com eles, eles são grandes. Eu dava um trabalho para fazer, em vinte minutos entregavam o trabalho: já está pronto, agora pode começar a ensinar. Então eu comecei a trabalhar Português, Matemática, História, Geografia. Levava eles para a praia, porque eu tinha tempo, depois.

Entrevistadora: Aparecem alguns alunos e a professora se dirige a eles falando em LIBRAS e em português ao mesmo tempo, eles saem e a professora continua sua fala.

Entrevistada: Tinha esse grupo de meninos que já era alfabetizado, mas estava na oficina.

Entrevistadora: Novamente os alunos surdos chegam na porta e a professora interrompe para falar com eles.

Entrevistada: É assim minha filha, toda hora eles estão atrás de mim para resolver alguma coisa.

Entrevistadora: Tudo bem, continue.

Entrevistada: O que era mesmo?

Entrevistadora: Você está falando da inclusão.

Entrevistada: Ah! Sim! Tinha esse grupo, vinte e poucos meninos, uns de manhã e outros de tarde. Aí chegou a inclusão. Aí Diretora disse: *olhe Professora 3, vai ter inclusão na escola, vamos ver como é que a gente faz com esses meninos*, e os meninos não tinham escolaridade. Então ela sabia que eu tinha esse problema com esses meninos. Só que eu fazia a parte do artesanato. Aí ela disse: *vamos fazer um teste com esses meninos e ver quem é que tem capacidade para acompanhar o colégio*. Aí eu fui fazer um teste, uma avaliação. Na verdade você já sabe porque você está ali no dia a dia. Aí fiz a avaliação. Diretora veio para a sala de aula, ela queria ver como era, não sei o quê, aquela coisa. Como é que se lê? Como é que se lê um texto? Aí eu tive que ler um texto para ela ver o

texto. Aí eu expliquei, para os meninos, que era importante aquela prova, que era importante porque a diretora estava na sala de aula. Isso tudo para começar. E daí Diretora gostou da proposta, aprovou e começou com esses 4 na sexta. Só que, ao invés de colocar no início do ano, eles entraram, acho que, em abril. Eles ficaram um período comigo: eu trabalhando português, matemática todas as disciplinas. Eles não sabiam sobre as disciplinas. Eles não conheciam o livro de Geografia. Estuda o quê? Mostrava o mapa. História. O que ele ia aprender com aquele professor? No outro dia: olha o livro de História! Treinava o nome história, falava do professor. Vai ter um professor para cada matéria. Tudo isso eu trabalhava. E matemática, esse livro vai estudar matemática. Aí vai entrar e vai sair um professor e entrar outro, esse é diferente. Fazia como se eu fosse o professor, como se fosse o teatro. Pegava o livro de Geografia, aí saí. Daqui a pouco eu entro com outro livro. Não é mais o mesmo, é outro professor diferente. Eles não tiveram dificuldade porque eu fiz esse trabalho. Quando estavam prontos, eu disse: olhe Diretora está pronto, ajeite lá. Eu fiquei com eles lá. Então, quando saía o professor, eles não se assustavam, eles já conheciam como funcionava, só que aí não era estranho. Eu imitava na sala de apoio como eles iam ensinar, eu sabia como ia ser ensinado, eles vão ensinar assim: escrevendo, falando é diferente. Tudo isso facilitou a compreensão de toda aquela coisa nova, então eles não estranhavam. Tremiam, pegavam na minha mão, viam se eu estava perto para pegar na minha mão. Eu ficava na sala, eles pegavam na minha mão. Na hora do professor entrar na sala: quem é esse? Matemática, apresentava o livro, apresentava o professor, para eles não se assustarem. Então eu fiz esse trabalho com eles.

Entrevistadora: Os professores não faziam nada para se aproximarem desses alunos?

Entrevistada: Nada. Os professores não diziam nada, não falavam nada. Aí eu dizia a eles: não se preocupe, o professor vai falar português, ele não sabe ensinar, não cobre, deixe que eu venho e vou ensinando. Eles estavam apreensivos, não é? Vocês vão estar lá e eu vou estar lá. Português tem o livro, venha cá, veja. Aí durante as aulas eles olhavam para mim, eu sinalizava, reduzia e ali passou. Os professores começaram a vir para a sala de apoio. No começo a gente não tinha assim tanta rejeição, depois é que começou. Os professores vinham para a sala de apoio, sentava com os quatro e os professores.

Entrevistadora: Os professores aceitaram?

Entrevistada: No começo aceitaram, é novidade, diferente. Aí vinham para a sala de apoio, sentava o professor de Geografia, os quatro meninos.

Entrevistadora: Os professores vinham para a sala de apoio em outro horário?

Entrevistada: Eles vinham no horário de AC. Eles tinham horário de AC, aí eu ia lá, quem está em horário de AC? Quem quer ir para lá? Eles diziam: eu vou, eu vou tal horário. Aí vinham, aí sentava eu, eles e os quatro meninos. Aí os professores diziam: *olhe, professora 3, esse mês vou ensinar isso*. Eu perguntava: o que é que você está dando? Ela ia dizendo e eu ia só traduzindo e os quatro iam pegando, e aí passou. Aos poucos os professores foi mudando. Tem sempre alguém que não aceita e aí vai fazendo a cabeça. Quando eu percebi, tinha alguma coisa errada: aquele professor que estava mais chegado a mim, de repente começou a se afastar. Aí eu falei com a diretora que alguma coisa não estava certa. Aí tinha um pivozinho lá que estava fazendo a cabeça: ah! Porque isso vai render para não sei quem, alguma coisa vão ganhar com isso, a gente vai perder com isso, é muito trabalho. Aí fazia a cabeça do professor. Parece até que não tem consciência das coisas. E aí eu

sentia que aquele professor estava se afastando. Aí eu chamava a Diretora, a Diretora aí chamava o Professor, falava com o Professor, e ele voltava novamente. Eu sei que a gente passou um ano, o primeiro ano, sem ter grandes problemas porque a gente fazia esse trabalho junto com o professor. Passou. Quando foi lá para o meio do ano, aí eu comecei a ter alguns problemas com o professor. Como? Ah! *Porque a inclusão não dá certo*, porque não sei o quê, não sei o quê, começaram a questionar. Um, esse único, fazia a cabeça de muitos. Aí eu fiquei muito tempo na sala de aula e na sala dos professores, e chamava um, fazendo aquele trabalho de corpo a corpo, chamava um para conversar: você quer aprender a língua dos surdos? É fácil! É assim, olhe! E aí vai, vai, vai, aí eu dizia vão na minha sala que eu te mostro um negócio. Vão lá que eu tenho um livro, não sei o quê. Aí comecei a fazer aquele trabalho de amizade, aí você sabe o que aconteceu? Foi que eu acabei conquistando eles, nem sabia que eu tinha essa capacidade, na base da amizade, dando risada, chamando: venha ver, não sei o quê, olhe, não sei quê; chamava o surdo, apresentava a ele, ele é amigo, não sei o quê. Na base da amizade eu consegui fazer com que esses professores tivessem uma nova visão do surdo e acabasse aquela que a outra pessoa estava aprontando. Fiquei atenta, dizia a eles: se alguma pessoa aprontar, você me dá o nome. Muita gente já mudou a forma de pensar, eu ia conversar com um e ele vinha com aquela piadinha: Ah! O surdo tem problema. Isso faz com que seu trabalho fique como se fosse assim, vá caindo. É por isso que um dia uma aluna, essa que é a melhor aluna, chegou para mim chorando, querendo que eu entrasse na sala porque o professor excluía ela. Por que ele fazia isso? Eu demonstrava para ele assim: você não vai ser aquele aluno que vai ficar sentado na cadeira, você não é cadeira. Aqui, olhe, você não é, você é gente, é pessoa, é igual, é jovem, tem os mesmos direitos. Você vai abrir o livro, vai ler, se eu não estiver, venha me chamar. Você vai ler, o professor não pode, ele não pode pular você e chamar outro, não, não deixe isso acontecer. Eles corria de lá, mas às vezes eu não estava aqui, quando eles me encontravam diziam: corre e eu corria e nem sabia o que era. Eles tinham medo de não ler quando eu não ia. O professor, ele ia e pulava e aí o que era que acontecia? Eu dizia: não! Aí eu ensinava aos meninos: o professor, ele não tem como dizer - você não lê. No dia que o professor fez isso - *não, você é surda, o que está fazendo aqui?* Ele nem precisa falar, você demonstra isso num gesto. Quando ele fez o gesto, ela levantou, num vacilo que ele deu, ele deu as costas e ela correu. Chegou chorando, veio me contar e eu disse - como foi que ele fez? Ela fez um gesto, você entende muito bem o que é que o ouvinte quer dizer. Quando o ouvinte quer fazer, faz. Aí, ela dizendo que queria ouvir porque isso não era justo e apontava para Deus e por que os outros podem ouvir e ela está ali assim? Então ela não vem mais para a escola. Ele não tem esse direito, por quê? Então ela disse - *vá você ficar junto com ele, você é quem sabe ensinar.* Só queria, ficou questionando comigo, chorando. Tive que esperar ela parar e aí fui conversar com ela, eu disse - *você agora vai mostrar para esse professor que você é importante, que sua língua é importante.* Você não vai mais deixar ele fechar o livro e dizer - *você não vai ler porque você é surda.* Você não vai deixar. Ele não vai fechar o livro e você vai abrir e vem me chamar, a vida toda fique atenta. Se ele fizer isso, você abra, se ele brigar com você, vá e chame a Gorda (a diretora). Ela se queixou muitas vezes com a Diretora. A Diretora questiona. Não é só comigo não, chame a Diretora. Às vezes tem reunião, tem isso, tem aquilo e a pessoa está ocupada, chame a Diretora. Eles iam e questionavam com a Diretora. A Diretora não entendia, dizia - *sei o que é, alguém fez alguma coisa.* E acabou o professor não podendo fazer mais nada assim desse tipo porque os próprios ouvintes questionavam. Começaram a perceber isso e vinham até a mim e diziam: *olhe Pró, hoje vai ter leitura, o professor vai corrigir no quadro.* Me dizia e eu chegava e dizia - *bom-dia professor! É correção?* Não sei o quê. Para você ver a que ponto chegou. E aí, nos horários vagos, eu dentro da sala. Eu ia para a sala e trabalhava LIBRAS com todos os jovens. Não têm

dificuldade de comunicação nessa idade que eles estão. E aí um professor, um sozinho não pode fazer muita coisa, o grupo todo apoiava ele e quando era a vez do surdo.

Entrevistadora: Eram os quatro na mesma sala?

Entrevistada: Os quatro na mesma sala. Quando era a vez do surdo ler eu estava junto e o surdo lia. A turma toda parava, prestava atenção e você, como ouvinte, você não pode dizer - não, parou. Você tem que deixar, está todo mundo olhando e ela pá, pá, pá, pá. Às vezes falava alguma palavra errada, eu corrigia, eles juntos. Terminou, o outro, o outro, o outro. Aí eles olhavam para mim e tomavam isso como uma vitória. Acostumaram tanto que chegaram ao ponto de ler sem minha presença - é a vez deles, eles liam. Certo ou errado, mas eles liam na língua deles, aí vinha e me contava aí, hoje ele - *Ih! Tava certo?* Tava, o professor não pode dizer se está errado porque ele não entende. Problema dele porque ele, como professor, ele tem que recorrer, não só esperar pelo bem ou mal. Você tem que ter outras formas.

Entrevistadora: Os professores não tinham feito curso de libras?

Entrevistada: Porque não quer, na internet está assim (gesto de muito com a mão). Aí eu sei que ele parou com isso. Aí isso foi o início que era com esses quatro meninos, era a primeira experiência. Aí quando chegou o final do ano foi fazer a avaliação. Os professores acharam assim - que eles estavam fracos, principalmente os dois meninos estavam fracos, mas que eles tinham muito interesse e muita responsabilidade e seria até um incentivo para eles, mas eles continuavam ainda fracos na língua portuguesa. Aí pediram minha opinião, eu dei, mas eu não opinei assim - passa, perde. Fiquei na minha. Aí chegaram ao comum acordo que era melhor eles avançarem. Aluna não, Aluna sempre teve notas boas, mas os outros não eram assim, eu ia empurrando assim. Aí conseguiram esse ano. Esse é o primeiro ano. Aí quando foi esse ano veio mais surdos.

Entrevistadora: Então esse já é o segundo ano?

Entrevistada: Esse já é o segundo ano. Então primeiramente fiz a experiência com esses quatro, com esses quatro que era a questão do novo e ainda tinha aqueles empecilhos, porque era um professor só que fazia campanha e que todo mundo sabia, mas os professores não tinham essa noção, não tinha esse envolvimento. Professor é porque não estavam querendo, porque achavam que ela tinha alguma coisa. Geralmente quem é contra a inclusão tem algum problema de rejeição, de aceitação. A sociedade não aceita ele do jeito que ele é, eu já observei isso.

Entrevistadora: O professor também se sente rejeitado?

Entrevistada: Rejeitado. Então ele é facilímo de rejeitar o outro. Eu chegava em casa e me perguntando - *meu Deus, por que não aceitar o surdo? Ele só quer estar ali.* Porque, na verdade, no começo o surdo só queriam estar. Depois é que eles começaram a mostrar que eles estavam ali para fazer alguma coisa e eu mostrava para eles - *vocês têm que se impor, vai para a frente* Eles iam para a frente. Um dia esse professor passou um poema de Cecília de, como é o nome dela?

Entrevistadora: Cecília Meireles.

Entrevistada: Cecília Meireles, um poema. Eu fiquei lendo e os meninos disseram que não iam ler o poema não. Aí eu fui lendo. Procurei o livro e procurando um poema assim mais fácil que desse para eles ler. Treinei com eles e quando eles já sabiam eu disse - *aí pessoal, está pronto, eles podem ler*. Aí fui e disse aos meninos - *vocês vão para a frente*. E eu disse - *você vai mostrar a importância da sua língua agora*. Vai ler certo porque eu vou traduzir e vou mandar a ouvinte estar lendo junto comigo, ela vai me acompanhar, essa menina já tinha assim mais ou menos pegado algumas coisas da língua. Aí os quatro foram para a frente e começaram a ler. Eu estava fazendo com eles assim como se fosse uma apresentação, mas, na verdade, era uma leitura. E quando terminou, todo mundo ouvinte não aplaudiu igual o ouvinte aplaude, batendo palmas, não, era como a do surdo (sacudindo as mãos no alto ao lado da cabeça). Ele ficou assim (de boca aberta), nunca mais falou nada. Foi a ultima vez que eu vi uma piadinha, foi dessa vez. Na hora que os meninos terminaram de recitar a poesia, poesia linda sobre a montanha e não sei que lá não mais, não me lembro mais da poesia, quando terminou a poesia os meninos faziam gestos, eles faziam gestos e faziam outras expressões. Quando terminou a poesia a turma aplaudiu, ele não pôde fazer mais nada e encerrou esse assunto.

Entrevistadora: Então os professores têm mais dificuldade para aceitar que os alunos?

Entrevistada: É. Não tem problema nenhum com os alunos na sexta série. Este ano teve um menino que chamou uma surda de galinha. Galinha, e porque eles não aprendem a língua igual a língua portuguesa, eles não aprendem o vocabulário correto, mas aprendem o que não presta. Chamou galinha e xingou a mãe. Aprendeu os dois sinais, morde a camisa xingando a mãe e aqui (fez o gesto) é puta, galinha esses palavrão (fez os gestos) ele xingou Aluna, essa do rastafare, e ela veio chorando, mostrando com uma raiva. Aí eu disse - o que foi? Aí ela apontou para o menino de cabelo amarelo que xingou ela, e que ela não é galinha, e que ele não pode xingar a mãe dela porque a mãe dela está trabalhando, e que é errado. *Por que o ouvinte faz isso?* Aí eu disse - *por que o ouvinte faz isso?* *O ouvinte faz isso porque ele é mal-educado, porque a mãe não ensinou educação a ele e aqui na escola ele só está aprendendo o que não presta. Quem é o menino? Ele não pode lhe xingar se ele é ouvinte, nem você, nem ninguém, ele não tem esse direito.* Falei com ela aí fui. Quando cheguei lá, era o menino gaiato. Aí ela foi e apontou para ele, ele contou tudo que ele fez e ainda ficou dando risada, mexendo, e o surdo odeia isso. Falei com ele - *se ela não faz isso com você, por que você vai fazer com ela?* Aí eu fui e chamei ele a atenção - *o surdo é igual a você, ele é jovem, gosta de brincar, mas ele nunca xingou ninguém aqui, nenhum deles de galinha, mas ele sabe o que quer dizer galinha? ele sabe o que quer dizer, ele sabe o que quer dizer prostituta, ele sabe o que quer dizer puta, ele sabe o que quer dizer tudo isso, mas ele não xinga nenhum dos colegas porque ele sabe que é errado e que não deve fazer isso. Ele aprende que isso não se deve fazer e ele não faz. E você não aprendeu. - Ah! Mas eu xinguei não sei quem e a menina nem ligou, não se importou, não ficou assim como ela, chorando.* Eu disse: *sabe por quê? Porque ela não aprendeu em casa, a mãe não ensinou que isso é errado e na escola ela continua sem aprender a lição. Porque aqui na escola ninguém está ensinando ninguém a xingar, não isso vocês trás da rua, vocês trás de casa e a mãe da menina que você xingou não ensinou a ela que isso é errado, agora, se você faz isso com uma pessoa ouvinte, não faça isso com o surdo porque o surdo não está acostumado a isso. Não é porque ela é melhor, eu ensino a ela e a família dela também ensina que isso é errado.* Aí na hora que eu estava conversando com ele, ele disse- *Oh Pró! me desculpe, eu só fiz uma brincadeira.* Eu disse - *não faça essa brincadeira. Antes de fazer uma brincadeira com alguém, tenho que saber se*

aquela pessoa entende a brincadeira que a gente faz e o surdo leva muito a sério essa questão de responsabilidade de postura, essa questão de você estar desfazendo dele, isso é como se fosse uma humilhação para ela, se ela não é isso então não chame ela disso. Eu conversei com ele, normal, assim, eu, ele e tinha alguns ouvintes - viu? viu? Fazendo assim. Aí Diretora passa, eu chamo a diretora, chamei Diretora e disse - olhe Diretora, estou conversando com ele porque ele estava xingado assim e a menina estava chorando. A questão é que para ele é simples, ele acha que isso é normal, mas para ela é um absurdo. Você tem que aprender a respeitar, isso não é nem cultura, isso é uma forma de você aprender que não deve xingar as pessoas e pronto e os outros têm que aprender isso também. Então a “Gorda” disse - vou levar você na minha sala e vou conversar com ele. Vou conversar com você porque sua família não lhe ensinou. Foi o único episódio que eu tive em dois anos, foi esse episódio desse menino. Ele depois veio sozinho e me pediu desculpa, eu disse - não fique me pedindo desculpa não porque você tem que pedir desculpa é à menina e aprenda a respeitar não só surdo, mas todos, todas as meninas. Quer dizer, ele não tem uma educação doméstica, não é a escola que tem que ensinar isso. Foi nos dois anos que eu tive esse episódio desse menino, ele continuou lá, gaiatinho. Então você vê que o surdo, ele tem essa forma de ver diferente. Para ela, a menina estava apavorada, para ela é um absurdo aquilo, para o ouvinte é normal, dá risada, briga ali, se estapeia é normal, besteira. Pensam diferente, quase todos são assim, não gostam.

Entrevistadora: É a forma deles de ser. A inclusão está no projeto pedagógico da escola?

Entrevistada: Está.

Entrevistadora: Dentro do projeto pedagógico está explicitado que a escola é uma escola inclusiva?

Entrevistada: (Gagueja) Acho que no passado não estava que a escola era inclusiva, estava que a escola, que a inclusão chegou até a escola. Não era uma escola inclusiva, assim, era como se fosse, assim, (gagueja) a inclusão chegou até a escola e ia fazer parte, não é? Fazer como experiência.

Entrevistadora: Tem orientações do MEC para as adequações curriculares. Vocês tomaram conhecimento dessas adequações? Quais delas vocês adotaram?

Entrevistada: Não tomamos não, não adotamos não. Por exemplo: a questão de como adaptar o surdo na classe regular, eu fiz um projeto, se você tiver tempo, depois até lhe mostro. Está no meu computador, tenho que trazer de casa. Eu fiz um projeto que eu também levei para casa. Eu fiz um projeto que é - como é o surdo no Colégio, não é? Então, como é que você vai receber esse surdo? Como é que você vai fazer com que esse surdo faça parte dessa comunidade do Colégio e da classe regular? Ele já fazia parte daqui, mas aqui ele não fazia parte. Engraçado é que eles estavam no meio dos D.M., mas eles não queria saber. Ficava aqui, essa sala era deles, era grande e eles não queriam sair daqui. A merenda era aqui e eles não desciam. Estavam dentro desse contexto da escola, mas eles não faziam parte. Nas festas eles não participavam de nada. Quando vinham me dizer - os surdos não querem nada, eles não participavam. Eles eram à parte, mas era uma questão deles, postura deles. Então como é que você vai fazer?

Entrevistadora: Eles não se identificavam com os D.M.?

Entrevistada: Não, com os D.M. não. Então como é que vai fazer para que esses surdos vão para lá e façam parte? Aí eu desenvolvi um projeto. Isso no primeiro ano, desenvolvi um projeto e pus dentro desse projeto as necessidades e os que eu achava assim de importante para que houvesse um trabalho legal, né? E aí fui desenvolvendo. E além disso, eu tinha, fiz um curso no IAT, e a gente recebeu vários livros, informações do MEC e tal, as leis tudo. Aí eu fui baseado nisso sabendo o que eles estavam precisando. Fizemos e aí montamos, claro que você tem que se adequar. As outras escolas que fizeram a inclusão fizeram diferente. Eu sei porque converso com todas. Só pensou na instituição. Aqui começou totalmente diferente. Nas outras o surdo já foi direto para a sala de aula. As dificuldades ele já encontrou ali, os professores que tinham rejeição lá, não sabe? Cada um trabalha de uma forma diferente. Daqui vão para a escola regular. Sair daqui, passar para lá, aqui a gente teve mais cuidado e eu acho que foi isso que deu nesses meninos hoje uma responsabilidade muito grande na valorização de uma vida. Esses quatro da sexta série, porque os outros que vieram, eu tive que fazer um trabalho assim (riso) imenso, eles vieram de outras escolas, totalmente diferente.

Entrevistadora: E agora, quantos alunos você tem na inclusão?

Entrevistada: Olhe, agora nós temos 14, mas é assim: tem 4 na sexta, tem 1 na oitava, tem um na sétima e 6 na, acho que é 6, na quinta 3, é, uma parte da quinta não aceitou. Peraí! Deixe eu ver! Quatro mais dois, seis, mais oito, catorze. Teve uma parte, 6 da quinta não aceitaram ficar, eles ficaram na sala de apoio. Por quê? Quando eles foram, o grupo desse ano, 8 na quinta, puseram lá.

Entrevistadora: Eles vieram de outras escolas?

Entrevistada: Outras escolas e estavam aqui também na classe especial que eu trabalhava no turno oposto. Quando eu coloquei eles na quinta série, que eles chegaram lá, eles não aceitaram. Primeiro que os meninos da quinta série, o mais velho tinha doze anos e eles já tinham, já estavam velhos de bigode, não queria ficar com menino, criança. Segundo, acharam barulho porque você vê o movimento não é? Ah! Gritam muito! É diferente. Esse é outro grupo. Segundo, muito cheio, aí questionaram, eles questionaram muita coisa. Quando os professores começaram a dar aula já foi diferente. Aí você diz - *por que isso aconteceu? Porque eu não fiz o trabalho que eu fiz com a sexta série, porque eu não pude fazer, porque eu já tinha os meninos da sexta, eu já tinha que dar atenção aos meninos da sexta, tinha que dar atenção ao menino da oitava que chegou, a menina da sétima chegou, eu já não pude ficar com eles.*

Entrevistadora: Você sozinha?

Entrevistada: Eu tinha que dar atenção à sexta, tinha que dar atenção ao menino da oitava, tinha a menina da sétima, chegou, então eu já não pude ficar com eles.

Entrevistadora: Os que estavam na sétima e na oitava vieram para cá por quê?

Entrevistada: O da oitava, ele antes estudava no outro Colégio, ele fazia, ele estava por estar.

Entrevistadora: Não estava aprendendo nada?

Entrevistada: Nada. A professora não sabia nada, a que trabalhava com ele. Os outros professores também não se envolviam. Então ele sentava, ficava lá. No final do ano aprovava ele, aprova, aprova, ele chegou à oitava série. Quando ele chegou aqui estranhou logo, encontrou comigo, fui passar pra ele como era o trabalho, ele - é diferente! Eu disse - *é diferente mas você vai aprender mais, você tem que passar para os professores que a sua língua é importante, você vai ter que ó* (falou em LIBRAS) *trabalhar com seus colegas, é importante você trabalhar com eles, é importante que seus colegas aprendam*. Ele disse - *mas lá na outra escola não era assim*. Querendo sempre comparar. Porque lá na outra escola ninguém sabia nada, só ele só, aí começava a questionar. Ele sentiu logo a diferença mas ele se interessava mais por ser um só na sala. Houve muita rejeição dos professores da oitava série, não aceitava bem ele. Achava que ele era desatento, achava ele fraco, questionaram muita coisa e ele percebeu porque ele é muito inteligente. Ele percebia e vinha e dizia - *não gosto daquela turma, os professores não me aceitam e não é certo isso*. Eu disse - *você vai ter que fazer um trabalho com os professores*. Mas eu acho assim: que, por mais que eu fizesse um trabalho com esses professores, os da oitava que eram diferentes, não eram os professores da sexta, os professores da sexta eram professores da sexta, os professores da oitava eram outros professores. Então queria, você tem muito trabalho com esses professores, mas eu não tinha mais todo aquele tempo que eu tive com aqueles quatro meninos. Esses quatro não, é diferente, você vê, eles vêm todos os dias para a sala de apoio por mais que eu diga não venha, eles vêm. Hoje em dia está todo mundo aí, nas férias. De férias não, entre aspas, já passaram por média, né? Mas vêm, não querem saber, já estão acostumados. Já Aluno não sentiu a diferença, aí ele disse - pô! Aí eles conversaram com esses quatro, os quatro mostrava como era o trabalho e Aluno começou a vir para fazer apoio. Aluno trabalhava não tinha tempo, aí os professores questionava, queria cobrar igual. *Ah! Porque se é inclusão é igual para todos então o dever tem que ser igual*, não sei o que. Aí queria passar trabalho e Aluno não dava conta.

Entrevistadora: A questão da inclusão é considerar as diferenças. As diferenças têm que ser vistas não só a diferença dos surdos, são todas as diferenças.

Entrevistada: Além do mais ele trabalhava e, pra você, eu que trabalhava com ele diretamente, eu trabalho muito a família, tem que chamar a família. A família vem, então eu sabia muita coisa da vida de Aluno. A mãe vem, conta que é separada, o pai não dá nada. Aluno tem que trabalhar. Aí contava a importância dele trabalhar para ajudar a família, não sei o quê, tem que estudar de manhã e trabalhar de tarde. Por que ele veio para cá? Porque o Outro Colégio é lá no Outro Bairro, era muito longe e ele mora aqui no Bairro, então ele vinha de manhã para aqui e de tarde ele ia para o Trabalho, ele trabalhava lá, é no Outro Bairro o Trabalho, não dava tempo ele fazer esse trabalho e aí a mãe veio e questionou comigo que ele precisava trabalhar, e quem sou eu para dizer - *mãe, tira esse menino do trabalho porque eu preciso desse menino na sala de apoio*. Aí eu fazia um trabalho com ele na hora dos intervalos, eu corria para a porta da sala, não dava conta, era muita coisa, muito conteúdo, eu disse a ele, aí eu conversei com a mãe dele uma vez, aí ele questionou e tal. A mãe tirou ele do trabalho uma época, aí foi maravilhoso porque ele vinha no turno oposto, eu fazia um trabalho com ele. Ele voltou a trabalhar novamente, acabou com tudo, só que eu conversei com Diretora, ela falou - *Professora 3 a gente não pode falar para tirar o menino do trabalho, ele precisa trabalhar*. Mas a família tem que ajudar, ele tinha uma irmã que a irmã só fazia o dever se ele pagasse, isso é coisa de família, a mãe não sabia ensinar e a irmã que estava no primeiro ano podia ensinar, mas só ensinava se ele pagasse. Ele contava pra mim, eles contam tudo, e eu perguntava o que você quer fazer? Nos intervalo eu ficava tentando ajeitar, mas eu não conseguia muita

coisa, isso Aluno que veio do Outro Colégio, mas eu sentia ele fraco no começo sem saber o que era sala de apoio, ele não tinha esse trabalho, né? Aí passou. Aos poucos ele foi se adaptando e tal, ele veio na sétima, esse ano é que ele está na oitava.

Aí veio Aluna 2 esse ano, Aluna 2 veio de uma escola, como é o nome da escola, meu Deus? De Outro Colégio 2, parece Outro Colégio 2, parece. Chegou aqui assim, parecia analfabeta de LIBRAS, de português, parada assim, eu ensinava a ela falar e ela não dava retorno - *Meu Deus! Como é que eu vou trabalhar com essa menina?* Aí fui questionamento com os professores. Por quê? Porque estava tendo curso e eles não estavam indo. Aí começaram a questionar - *Ah! Eu ganho o quê com isso, eu ganho o que com isso?* Esquecem que você é mestre.

Entrevistadora: E são educadores.

Entrevistada: E aí ficavam. Eu ganho o quê com isso, eu ganho o quê com isso, e a menina passava por tudo isso negativo e ela não sabia nem a própria língua, não sabia escrever, não sabia nada, Ave Maria! Chamei Aluna 2, comecei a fazer um trabalho com Aluna 2, eu descobri que Aluna 2 não sabia mesmo nada da língua. No Colégio todo mundo conversava e Aluna 2 ficava parada, não entendia o que estavam conversando. Aí lá vai eu trabalhar com Aluna 2: LIBRAS primeiro para depois chegar à língua portuguesa. Aí fui fazer um trabalho com os professores porque eles começaram a questionar. Aí, um por um, individual, eu pegava no corredor, chamava - *olhe minha gente, reconheço que Aluna 2 veio de outra escola. Aluna 2 não está preparada para estar na sétima série. Aluna 2 não sabe nem a própria língua. Preciso fazer um trabalho com Aluna 2: LIBRAS primeiro, para depois pensar na língua portuguesa. Deixe o social, Aluna 2 vai aprender a conviver com os meninos, é importante para Aluna 2, a auto-estima de Aluna 2. Ela precisa compreender que existe outro mundo, que existe pessoas diferentes, que não é ela que é diferente naquele exato momento.* E aí Aluna 2 ficou numa turma que eram poucos alunos, mas os alunos não eram muito chegados a ela, não sabe? Tudo assim preguiçosos, sei lá! E aí ficou. Ela não estava desenvolvendo bem, ela começou a só vir para a sala de apoio e aí eu dizia - *não! Olhe! Se você não vir de tarde você não vai poder vir de manhã.* E aí ficava questionando com ela, ela só queria vir para fazer LIBRAS, aí não queria vir à tarde, aí teve um problema com uma professora e ela sempre tava se queixando comigo - *não gosta de mim.* Ela não dizia, eu não gosto de você. Então, na verdade, Aluna 2 estava ali, ela estava observando quem que gosta dela, a forma como você olha é muito importante. Eu dizia aos professores - *minha gente, a forma como você se dirige a Aluna 2, a forma como você olha pra Aluna 2, isso é mais importante do que qualquer conteúdo, nesse exato momento ela não ia compreender nada, se ela não sabe a língua.* E aí os professores, muitos começaram a entender. Isso aí! Oi Aluna 2! Aí pegava nela, gesto de carinho é importante. Aí ela - *esse professor gosta de mim!* Era importante naquele exato momento. Aí teve uma professora que fez um gesto, já vinha fazendo, aí um dia fez um gesto, assim, grosso, grosseiro com ela e aí, ela aí se apavorou e veio chorando pra mim novamente. Aí chegou, me disse que não ia mais pro colégio porque essa professora fez esse gesto. Perguntei como era e ela fez o mesmo jeito que a professora fez. Ela fez e aí ela fechou o caderno, virou o caderno, fez um gesto grosso. Ela repetiu o gesto e eu fiquei parada assim, ó! (mostrou as mãos tremendo) Chega o coração parecia que ia explodir, sabe? Você faz um trabalho, não é social minha gente? Aluna 2, nesse exato momento, não é o conteúdo que interessa não, é isso o que interessa agora, depois ela vai trabalhar outras coisas. Agora o que interessa a Aluna 2 é a auto-estima dela, a menina está num espaço novo, sozinha numa sala sem ter ninguém que compreenda, imagina! E que o apoio que ela tinha era meu. Eu tinha que sentar e acabar com isso, eu sentava ali uma horinha han,han,han saía,

deixava só, calma! Aí ela vinha - *quero só de manhã, não quero de tarde*. Ela vinha, e eu ia com ela para a sala porque a turma não estava aceitando bem, né? Aí, depois desse gesto, eu disse, não! Para mim tá no limite, já! Aí fui pra Diretora, cheguei lá, conversava. Eu conversava com Diretora. Aí Diretora – *Professora 3, segura!* Eu não podia chorar que a menina, a gente ali junto, a menina chorando. - *Professora 3, firme!* Sabe aquilo aqui (colocou a mão na garganta), para explodir? Aí ela achou uma solução assim: trocar ela de sala, porque na outra sala a professora de Ciências não era essa e eu sabia que, se Aluna 2 voltasse para essa professora, ela não retornaria mais para a escola. Ela vinha para a sala de apoio, mas ela não ia mais na sala. E aí, quando a gente trocou de sala, eu procurei a professora e disse a ela - *vou lhe pedir um favor, não se preocupe com conteúdo nesse exato momento com Aluna 2. A aluna está precisando de alguém que lhe dê carinho, ela entender que as pessoas gostam dela, que aceitam ela como pessoa. As outras coisas a gente vai correr atrás. Não precisa aprovar não, não quero que você, no final do ano, dê a ela uma nota graciosa para ela, não, deixe ela na sétima mesmo, não aprove ela não, deixe, não se preocupe com a prova não. A prova agora não é importante, eu quero que ela se sinta bem com você explicando lá e ela se sentir bem. Você olha pra ela com um olhar de quem gosta dela, respeita ela como pessoa. Trabalhe para os seus ouvintes, deixe Aluna 2 que eu me viro lá, porque já é um caso especial, não é?* Não é um caso especial? Aí eu conversei um por um. Eles começaram a ver Aluna 2 por esse outro lado e essa professora nunca me perguntou porque que Aluna 2 saiu da sala. Só que eu fui para, com a coordenadora, para a sala de aula. Fui apresentar Aluna 2, como é, essa turma era uma turma assim, (gesto de muito com os dedos) cheia, eu disse o motivo por que Aluna 2 saiu da outra turma. Na hora eu fiquei com medo porque eu disse sem pensar. - *Meu Deus!* Sabe? Mas foi muito bom ter dito a verdade. E eu pedi para meus colegas - *não precisa ficar preocupado com Aluna 2 tirar 10 e que vai ficar em suas costas. Não, ela não está interessada nisso não, basta olhar para ela e falar, oi! Ela quer ser só sua amiga. Ela quer que vocês aceite ela, é só isso que ela quer. Ela quer só a amizade de vocês, custa você ser amigo de alguém? Aprenda a língua dela e converse com ela, ela não vai aprender a falar, ela pode aprender a escrever, mas falar ela não vai, mas você pode porque vocês são capazes. Você pode aprender a língua dela e você pode conversar com ela normal e isso pra ela é muito importante. Ela está saindo de uma sala porque as pessoas não aceitaram ela, você já pensou se aqui vocês não aceitam ela e eu vou, tenho que tirar ela daqui, que trauma que essa menina vai ter?* Eu conversando, mas ó, sem mais nada, conversei com a turma toda em silêncio. Aí a coordenadora saiu, fui de novo com a turma, conversei de novo com a turma. A turma adotaram ela. Você sabe o que é adotar alguém? Não é por caridade não, é por amizade mesmo. Era assim: quando terminava a aula saía todo mundo correndo com Aluna 2 para a minha sala, professora, professora, professora, professora, olhe o assunto disso, o assunto daquilo. Na hora de equipe Aluna 2 escolhia onde quer ficar, era disputada. E eu sou assim, precisou de mim pra qualquer coisa, qualquer assunto. Por isso é que minha sala é cheia de ouvinte. Você está com uma pesquisa, está em dificuldade, você vai lá, pró Professora 3, eu quero assunto tal. Vou tirar na internet, vou procurar nos livros que eu tenho em casa, me viro, me viro. Tô com dificuldade em matemática Pró. - *Matemática eu sei pouco, mas se eu puder ensinar a vocês, eu ensino. Qualquer coisa que eu puder fazer por vocês eu faço, mas aceite, comece a ver Aluna 2 com outros olhos.* Só que Aluna 2 não sabia disso. Minha filha foi dez, a turma, eu juro pra você, que eu recebi uma homenagem que eu fiquei até arrepiada dos pés à cabeça. Ninguém imaginou que aquela turma, no dia dos professores, vinha me chamar. Eu estava aqui cheia de coisa, daqui a pouco veio a turma toda: professora, professora, a senhora. Até Diretora tomou um susto na hora que eu cheguei. Não pode começar a festa que está faltando a professora. Ninguém sabia quem era. Aí

vieram me buscar, quando chegaram aqui disseram que estavam me esperando para a festa e eu ocupada. Aí cheguei lá na festa. Aí fizeram uma homenagem linda para mim. Então quer dizer, na verdade, você passa outro conceito: aceitar o outro tanto para o surdo quanto para o ouvinte. Aluna 2 hoje é outra pessoa totalmente diferente. Ela, Aluna 2, vai para a frente, aprendeu a língua dela, conversa. O curso está se expandindo. Quando eu estou dando curso de LIBRAS hoje, Aluna 2 vai para a frente. Auto-estima, aprendizado. Se ela passar não vai aprender de um dia para o outro não. A gente passa quatro anos numa faculdade e agora vai dizer eu sou especialista disso? Então ela continua fraca, mas só que ela aprendeu o que é aprender a confiar.

Entrevistadora: Mas o problema é você avaliar o resultado dela, de como ela chegou até como ela está hoje?

Entrevistada: Ela é outra pessoa A mãe disse assim – *Professora 3, você transformou minha filha!* Você sabe quem é ela, é aquela do namorado. Até ter namorado ela queria, que Aluna 2 não sabia nem o que era namorado. Ela veio questionar comigo que ela é jovem - *eu tenho direito*. Isso é crescimento. Eu disse pra mãe - *isso é crescimento!* Você comece a se ver como pessoa normal. - *Eu sou jovem, tenho vinte anos, eu posso namorar*. Agora quando eu descobri que o menino não prestava, eu disse a ela que *ele não vai lhe levar para o caminho certo*. *Você, a gente, lutou muito para você caminhar. Tem sua família, eu, esse vai desviar o caminho*. E ia desviar o caminho, entendeu? E ela ouviu e acabou o namoro e encerrou, não precisou da mãe não, eu mesma conversei com ela. Hoje em dia Aluna 2 é outra pessoa, você pode conversar com Aluna 2 à vontade, entendeu? Aluna 3 quer repetir a oitava, para estudar com Aluna 2.

Entrevistadora: E Aluna 2 vai ser aprovada?

Entrevistada: Eu acho que vai, todas as notas dela é uma (sorriso) e os professores de Aluna 2, nenhum questiona nada, são os únicos que não ficam questionando comigo. Vou falar agora de Aluno 3. Ele não queria aula, aí eu pegava ele e conversava - *aí, tá me enrolando!* Aí ele mostrava pra mim que não gostava. Aí ele pedia pra mim que eu sentasse junto. Ficava sempre falando que não queria, que não queria, que não queria. Quando eu conversei com a turma, a turma aí abriu, contou tudo. - *Ah! Professora, porque é assim*. Todas as características positivas dele sumiu. Só tem o quê? Que ele é preguiçoso. Que ele está por estar, que ele não tem capacidade de estar na oitava. Botaram ele na oitava, mas ele não tem capacidade, não sei o quê. Ele é lento. Então, eu disse - *vamos conversar por outro aspecto*. *Você é jovem e a coisa mais importante nesse momento para Aluno 3 é a amizade de vocês. Puxa!* *Como é que você fica numa sala de aula com pessoas iguais a você, da mesma faixa etária de idade, olha para você como se você fosse um bicho, uma coisa qualquer, não te dá valor, não te liga*. *Quando você encosta as pessoas dão as costas, começam a se afastar*. *Você acha que isso é normal?* *Você acha que ele vai se sentir bem?* Aí comecei a conversar com a turma. A turma - *Ih! Professora, tô me sentindo mal!* Na hora da equipe o grupo se juntava, formava, e na hora que ele vinha ele ficava em pé na porta. E aí ele dizia - *Eh! Deixe*. Aí ele pegava e fazia assim, que não, saía, ia embora. Vinha para a sala de apoio. Aí dizia assim - *por que comigo?* Que não queria. Aí eu ia, chegava lá era grupo, aí eu entrava e eles dizia - *senta aqui Pró!* Eu sentava com eles. Depois que eu conversei com a turma, fiquei um tempo conversando com a turma, aí comecei a conversar. Resumo - *Puxa Professora!* *A gente realmente fez mal a ele, que a gente estava sendo egoísta. Porque a gente só estava pensando assim: ele vai tirar nota boa nas minhas costas. Se eu tirar 5, ele vai tirar 5 e não é justo. A gente não estava*

pensando nele como pessoa. O que a gente estava fazendo com ele? Rejeitando ele, não é? Eu disse - pois é, já pensou se alguém fizesse isso com você? Eu ia achar terrível! Aí começa assim: eles se colocar no lugar de Aluno 3 e acabou o problema. Pronto! Começaram a amizade, na mesma da hora já começou a formar um grupo e já Aluno 3 estava no meio conversando. Aluno 3 olhava para mim, piscava o olho e ria. Eu perguntava - como você conseguiu? Ele não estava conseguindo falar com ninguém e alguns meninos já tinham domínio da língua, não digo domínio total, mas já se comunicavam com ele, só que começaram a não comunicar e aí começou, ele se sentia só.

Entrevistadora: Os colegas aceitaram Aluno 3 por você ter feito um trabalho com eles?

Entrevistada: Foi porque eu ia sempre na oitava fazer um trabalho, sinalizava.

Entrevistadora: Você atendia a todas as séries ao mesmo tempo? Como fazia isso, se virava em quantas?

Entrevistada: Em mil, porque é assim: o professor de Geografia vai dar uma aula, ele diz, - *Professora 3, venha!* Aí eu vou. Aí eu chegava lá, entrava na sala, ficava. Quando eu via que era um exercício de escrever, era hora de eu sair. Aí eu ia para a sexta. Ficava mais assim, circulando, sabe? Não ficava todo o horário na mesma sala e não ficava assim com todos os professores, tinha professores que era mais, chamava mais.

Entrevistadora: E na quinta série, como você fazia com os oito alunos?

Entrevistada: Na quinta que era oito. Na quinta, no primeiro dia não foi fácil:(sorriso), um fugiu, eu fui atrás. Quando cheguei, ele estava lá na esquina. Aí eu perguntei por quê? Ele disse que só queria se ficasse comigo. Vou prá casa. Aí eu disse - *você vai prá minha sala.* Aí segurei ele lá até o horário de meio-dia. Os outros viram. No outro dia ficaram quantos na minha sala? Quatro.

Entrevistadora: Todos os surdos da quinta série ficaram na mesma sala?

Entrevistada: Acharam por bem separar. De uma sala saíram todos, ficou só um. Na outra sala ficaram três.

Entrevistadora: Então eles estavam distribuídos em duas salas?

Entrevistada: Como eram oito ficaram quatro em cada sala. Uma sala eles não gostaram do grupo, entendeu? E aí três desistiram e ficaram comigo no apoio, eu trabalhando com eles o assunto e tal. Não aceitaram, não adianta, não, não, não. E ficou um só, coitado, numa sala. Só que esse estava perdido. Eu disse pra ele - *sozinho? Vá para a outra sala.* Aí ele foi para a outra sala. Só que o nome dele era Aluno 4. Aí ficaram quatro: Aluno 4, Aluna 5, Aluno 6 e Aluna 7. Aí estavam bem, os professores se esforçando. Na quinta série os professores não é muito assim, cheio de coisa não. Fui trabalhar, os professores vinham, trabalhavam comigo, eu trabalhava com eles. Esses que ficaram comigo na sala de apoio vinham, encostavam e eu apresentava - *esse é o professor de História.* Eles ficavam assim, assim e diziam - *no outro ano eu quero, esse ano não,* não sei o quê. Aí, engraçado, lá para junho começaram a querer voltar. Eu disse - *agora não pode, é brincadeira?* Aí eu tive que segurar a onda e deixar esses quatro aí. Aí, quando eu estava ocupada, eles ficavam com Outra Professora na classe especial, fazendo alguma coisa, ficaram assim.

Entrevistadora: Quem é Outra Professora?

Entrevistada: Outra Professora é da classe especial, faz artesanato e costura.

Entrevistadora: Outra Professora também sabe LIBRAS?

Entrevistada: Um pouquinho. Só que eles não ficaram, como é que chama, assim. Só que eles não abandonaram a escola, eles não ficaram na sala de aula, mas ficaram em outro espaço da escola.

Entrevistadora: Aqui tem esporte, eles faziam o esporte?

Entrevistada: Esporte quando aceitava, ficava. Resumo: Aluno 4 arrumou um emprego em Feira de Santana para trabalhar na Fábrica, sumiu. Aí demorou, passou uma semana, eu disse: cadê Aluno 4? Liguei, a mãe disse que ele viajou, ele não tem mãe, aliás, a irmã disse que ele viajou, foi trabalhar na Fábrica. Aluno 4 é inteligentíssimo, estava acompanhando. Todo mundo estava encantado com Aluno 4. Aluno 4 estava na sala regular. A irmã tirou porque disse que ele já estava desenvolvido e que foi trabalhar na empresa em Feira de Santana. Aluna 5 estava bem, daqui a pouco a irmã ganhou neném, a irmã tirou da escola pra ela ajudar a cuidar do neném. Eu liguei pra mãe - *mãe por que Aluna 5 está faltando? Não, porque ela tá cuidando do sobrinho que nasceu.* Você vai fazer o quê? Depois ela vai. Aluna 5 voltou no final do ano. Disse que a irmã trabalha. Aí ficou Aluno 6 e Aluna 7. Aluno 6 é mais fraco e aluna 7 era a que podia mais se desenvolver, ela acabou ficando só com Aluno 6. Aí acabou assim: todo os dias ela vem para a sala de apoio. Todos os dias ela está aí, é essa que entrou aqui agora. Todos os dias ela está de manhã.

Entrevistadora: É aquela dos cachinhos, aquela loirinha?

Entrevistada: É. Todos os dias ela vem, mas para a sala de aula ela só vai quando eu mando, tenho que estar lembrando: agora vá. Ela vai, mas se eu der um vacilo ela não fica. A sala de aula não tem atrativo. Tudo você tem que conquistar. A turma não conquistou, ela ainda não se sente assim totalmente entrosada na turma.

Entrevistadora: Chegou um aluno com o livro de inglês dizendo que não estava entendendo nada e que a professora disse que ele não ia passar em inglês. A professora ficou conversando com ele em LIBRAS até que ele foi embora e retomamos a entrevista.

Entrevistadora: Como é que vocês trabalham inglês?

Entrevistada: O inglês é meio complicado. O surdo diz que é a língua mais fácil porque ele não precisa falar, só precisa escrever. Então eles acham que é uma língua fácil. Eles não entendem como se fosse língua, entende como sinal. O sinal do inglês é esse (fez o sinal). Aí você pega o mapa da América e começa a mostrar que tem outras pessoas diferentes, que falam diferente. Eu falo português, quem escuta fala português. Você fala LIBRAS. Tem pessoas que falam diferente, têm outra língua. Mas se tu não fala, tu nunca ouviu ninguém falar, tu não vai compreender. Então eles só comprehende a escrita de inglês. Inglês é fácil, é só trocar uma letra, mudar uma bobagem. Eles não precisa comprehender nada do inglês, eles só precisam tirar o nome e botar aqui, tirar o do e botar aqui é só

trocar. Aí eu perguntava - *porque esses meninos acha fácil, fácil, fácil?* Eles só fazem essa junção, eles não compreende que é uma língua. Eles não tem, por mais que você diga, mas tá muito longe do mundo deles. Não tem nada a ver estudar inglês. Não tem nada a ver com eles e não rende nada no vocabulário deles. É uma língua. Ainda tem alguém que facilita a questão de ponto. Aluno 3 tirou 9 em Inglês. Aluno 3 passou com 9 em inglês.

Entrevistadora (observação): Uma aluna surda entra na sala e fala, em Libras, do seu aniversário. A professora pergunta se ela vai trazer um bolo para cantarem os parabéns e ela diz que sim. A menina sai e ela retoma nossa conversa. Entra outra aluna e senta na sala.

Entrevistada: Essa menina, ela tinha tudo para ser uma menina pedinte. Olhe, são resgates que a gente faz, que a gente não tem idéia. Essa menina, ela tem, essa aqui não (referindo-se à aluna que estava na sala), porque a família dessa tem pai, mãe, irmão. Pai e mãe têm segundo grau, têm escolaridade. O pai trabalha bem, numa empresa. A mãe não trabalha, mas tem segundo grau, tem uma formação, né? Tem conceito de família, por exemplo: ela tem 19 anos, mas para namorar tem que saber com quem. Tem todas as regras. A família tem cuidado, não é aquela proteção, mas tem cuidado, tem limite. Se virar para essa menina e xingar a mãe, ela acha um absurdo. Ela sabe o que é certo, o que é errado, questiona. Ela tava conversando sobre um estupro que aconteceu na Ribeira. Ela sabe o que é certo e o que é errado. Mostrei para ela a reportagem dizendo a ela - *olhe o errado, você entrar na casa de alguém. Homem chama, você entra.* Eu acho que faz parte, é como se fosse uma obrigação minha ficar mostrando. A Xuxa, a menina que morreu. Ela tava me mostrando - *Xuxa, amiga de Sacha, chorando, que pena!* Ela me dizendo. Eu disse - *foi culpa de quem?* Eu disse - *não, não foi culpa da menina, com qualquer pessoa pode acontecer isso.* A montanha russa, aí falando, passou na televisão, não passou? Aí ela já entendeu essa reportagem, chegou com o papel me mostrando - *Xuxa, amiga de Sacha, morreu.* Aí, me perguntando - *por quê? Como? Onde estava?* Você vai para a sala, você vai complementar essa informação - *olhe Xuxa chorando.* Aí, chegou, você tem que compreender o ser humano, a psicologia.

Entrevistadora (observação) Aluna 2 entra novamente na sala, a professora volta-se para a aluna e ficam conversando em LIBRAS. Aluna 2 fala novamente no aniversário e a professora pergunta: é hoje? A aluna responde que foi sábado e que teve bolo. Conversam por mais um tempo e a professora volta-se para mim:

Entrevistada: Ela está contando que seu aniversário foi sábado, teve bolo. Ela não quer dizer quantos anos tem porque é Testemunha de Jeová, eu disse a ela que pode dizer, é normal.

Entrevistadora (observação) A professora continua conversando com a aluna e sorri muito. Volta-se novamente para mim e diz:

Entrevistada: Eu disse que eu já estou velha de cabelo branco. Eles não querem que eu fique velha, arrancam meus cabelos brancos, todos. Aluna 2 não diz a idade dela, ela tem 20 anos, mas não tem quem diga, ela não diz que tem essa idade. Quando alguém pergunta - *quantos anos você tem?* Ela responde - *nada.* A maioria do pessoal da sala tem 16, acho que o pessoal questiona a diferença de idade, aí ela não diz a idade. Sim, eu estava falando da menina, eu fui um pouquinho. Então, ela tem tudo para ser menina de rua, pedinte. A família não tem estrutura nenhuma, a mãe é meia amalucada, o pai, ela é aposentada, o pai

pega a aposentadoria pra ele. A mãe já me contou (sorriso) porque as mães contam tudo prá mim. Você sabe até o que come em casa, sabe? Quando você tem boa relação, é professor, você revira tudo, conhece a fundo os problemas, tudo.

Entrevistadora (observação) A professora voltou-se para a aluna que permanecia na sala e perguntou:

Entrevistada: - *Amanhã vem? Amanhã não vem não? Você que sabe.*

Aluna: (em LIBRAS traduzido pela professora) - *Não venho porque estou passada*

Entrevistada: - *Que chique!*

Entrevistadora: A professora Volta-se para mim e continua.

Entrevistada: Ela está liberada. Aí, quer dizer, ela tem tudo para ser pedinte, é ela e o irmão, são dois filhos na família, todos dois estuda comigo, nenhum tem documento. O menino é mal-educado. A gente não suportava ele, grosso! A mãe é malucada, o pai só tem a aposentadoria, é a mãe que trabalha, ela tem um contexto familiar muito complicado. Um dia eu mandei, eu estava fazendo uma redação, mandei falar o que você pensa da família. Aí, falei da minha e digitei no computador. Aí, todo mundo queria fazer no computador. Quando ele foi falar da família dele, ele começou a chorar e aí ele não queria que eu visse ele chorar. Aí ele virava para as costas. Eu perguntei - *como é que você vai escrever se você não está olhando pro teclado?* Aí, quando eu vi, foi as lágrimas descendo e ele tentando segurar para eu não ver. Aí ele começou a escrever - *não gosto família, pai, mãe briga, irm, briga, não gostar, irmã gosta é Irmã, família Irmã eu.* Quando ele começou a escrever aquilo, acho que veio à tona, aí ele começou a chorar. Aí eu fui ler, aí ele queria que eu fechasse, para os outros não ver. Eu disse - *não! Não quer mostrar a ninguém, segredo, não é para mostrar para os outros.* Eu fui ler, quando eu li, eu vi que tinha uma coisa muito grande ali por trás. Eu sei ler rápido, aí eu fechei a janela. Aí eu não deixei mais ele fazer. O que ele queria com aquilo tudo? É que ele faz parte daquela família, sem fazer parte. Ninguém entende a língua dele, ninguém fala a língua, na família ninguém fala LIBRAS, aí eles parecem os doidinhos da família. A mãe é meio malucada, os irmãos só andam brigando. Tem uns irmãos ouvintes que não se importam, é o tempo todo brigando. Brigam por tudo. Aí ele faz - *briga, não gosto.* Aí o que é que você faz com isso? Conversei com Diretora - *só dois dias na sala de apoio? Custa receber esses meninos todos os dias? Esses meninos vão ficar em casa fazendo o quê? A mãe trabalhando, os meninos tudo brincando. Eles chegam aqui e não me empatam como profissional, não atrapalham meu atendimento.* Eles tomam conta da sala, ficam na sala, estudam junto. A cabeça dos meninos já acostumou a vir toda tarde. A menina que ficava na rua, sem ter o que fazer, um dia a mãe me disse - *Professora 3, chame ele,* (porque ele estava vindo com a roupa suja), *ela guarda as roupas dela tudo arrumadinha, Pró, mas a caixa dele, de papelão, a caixa é toda bagunçada.* Quer dizer: você deduz o que? Que a roupa é guardada numa caixa de papel, certo? Quando eles vão lhe contando, você vai imaginando como é que eles vivem. Aí eu fui e dei uma calça a ele, depois arranjei uma roupa pra ela. Aí conversei com ele - *na caixa tem que ter cuidado, lavar.* Aí fui conversando. Aí ele disse que ia pegar uma caixa nova, que a dele estava velha. Aí você começa a conversar, e essas coisas ele não quer que ninguém saiba, ele só conta pra você, mas aquilo você vai descobrindo a vida dele inteirinha. Então, tem tudo que você pedir, todas as características. O menino se tornou um menino educado, não é mais moleque, não fica na rua, na baderna,

não fica na noite. Vem para a escola todos os dias. Não tem um professor que fale mal desses meninos. Todos os dias eles estão na escola, cumprem o horário. Duas horas da tarde já estão aqui na sala de apoio. Só sai comigo. Quando eu passo, eles estão no ponto de ônibus, normal. - *Bagunça na rua é feio, não pode.* Aí eles dizem - *ouvinte bagunçando.* Eu pergunto - *você é igual, é? O errado não se copia, se copia o certo. Observe as pessoas educadas, como elas se comportam, se comportam normal.* Eu passo, eles estão, falam comigo, não é aquela bagunça. Resultado: hoje a gente tem dois meninos que no futuro terão um lugar, um menino bom uma menina ótima, que vão poder trabalhar em qualquer lugar.

Entrevistadora: Só tenho visto surdo trabalhando como empacotador de supermercado.

Entrevistada: Eu acho isso um crime, eles podem trabalhar em qualquer lugar, desde que sejam preparados pra isso. Isso pegou até a mãe de Aluna 2. A mãe dela achava que ela tinha que sair da escola para ir trabalhar. A mãe queria tirar da escola porque, para ela, Aluna 2 está aprendendo assim, (gesto com a mão), um pouquinho. Eu sentei com a mãe e disse à mãe - *venha cá, você tem uma filha que você tem todos os cuidados com ela que eu tenho com meus filhos, tem todo carinho com ela, como eu tenho com meus filhos. O que eu desejo pros meus filhos é tudo de bom, no profissional, na vida, em tudo. Você deseja que sua filha, no futuro, ela como menina, case com um retardado, um ouvinte que chegue pra ela e diga: abra a perna! Aí goza nela. Feche a perna! Não tá na hora! Vá lavar meus pratos! Faça isso! Faça aquilo! Faça a faxina! Faça! Entre! Saia! E ela fique com tudo aquilo, como se fosse um castigo?* Há muito tempo que as mães da gente contava isso. *Você quer que ela não tenha autonomia nenhuma na própria casa dela? Porque o homem vai determinar as ordens porque ele é quem está trabalhando e ela, além disso, ainda é surda. Aí pronto, só vai fazer o que ele quer. Só vai falar pra fechar a perna, fazer isso, faxina, bote minha comida, agora tire, faça isso aí. É isso que você quer prá sua filha? Ou você quer que a vida inteira ela more com você e seu marido e não tenha a família dela, não constitua a família dela, não tenha autonomia, não tenha nada?* *Pra trabalhar só de empacotador de supermercado a vida inteira? E vocês pegam o dinheiro dela, que ela recebe no final do mês, e segura o dinheiro porque ela não sabe administrar o dinheiro dela, e ela fica como uma pessoa incapaz?* *Você não deixam o dinheiro na mão dela, então ela não pode administrar. Ela quer comprar uma blusa, não pode comprar, só com a permissão de vocês. Que vocês já gastaram o dinheiro, que já fez supermercado, já comprou todo de comida, é assim?* *É isso que a gente quer para os filhos da gente? Não é não. Ela tem todo um potencial. Ela pode desenvolver. Ela pode se tornar uma pessoa, que ela pode ter a casa dela, ela pode morar sozinha, ela pode morar com alguém, ela pode ter os filhos dela, ela pode ter um homem. Se não casar, ela pode juntar, e se ele ficar enchendo o saco, ela bota pra fora, porque ela tem autonomia, ela tem independência. Se ele ficar falando e ela não entender nada, ela manda ele escrever. Ela não vai assinar qualquer documento porque ela sabe ler.* Aí a mãe - *vixe, Professora 3! Eu não tinha pensado em nada disso.* Eu disse - *mãe, na hora que mandar ela abrir as pernas, e ela não tiver a fim, ela fecha as pernas. Ela não tem obrigação de abrir a perna pra ele.* Comecei a falar assim, numa linguagem mesma da mãe. Aí a mãe falou - *sabe que eu não tinha pensado nisso?* Eu disse - *mãe, se um dia, Deus o livre, você e seu marido morrer, e aí? Ela fica sozinha, na dependência de quem?* *Alguém que vá morar com ela só vai querer o dinheiro que ela tiver. Vai viver de uma pensão? Vai conseguir uma pensão?* *Mãe, quando ela trabalhar, ela vai ter o dinheiro dela, é dela. Ela vai fazer parte da família, então ela tem que contribuir: a metade da água, se você quiser que ela pague, ela paga, mas é ela quem tem que pagar.* *A blusa, ela quer comprar, não tem que pedir permissão, o dinheiro*

é dela, mãe. Eu comecei a trabalhar com a mãe. Quando eu terminei, a mãe disse – Professora 3. minha filha, eu nunca tinha pensado nisso. Você vê, o que a mãe pensava dessa menina? Que a vida inteira ia ficar dependente dela.

Entrevistadora: Essa aluna é aquela que a mãe queria tirar da escola porque ela queria namorar?

Entrevistada: Você viu que absurdo aquilo? Tirava, não tirou mesmo porque eu fiz pressão. Essa é a mãe que tirou o segundo grau. Aí eu digo - *meu Deus, como pode!* A gente fez uma apresentação lá no Aeroclube, o pai, ele não entendia, esses pais são omissos, o pai ficou com medo porque era lá no Aeroclube que é longe. Aí ele foi, nesse dia ele acompanhou. Quando ele viu Aluna 2 lá, no palco, apresentando, todo mundo filmando e eles lá, feliz da vida, o pai chorou e se arrepiou. Chegou pra mim e disse - *minha Pró, eu não sabia a importância desse trabalho da senhora, hoje eu tenho consciência, o que a senhora disser pra mim é lei.* Quer dizer, ele foi ter consciência do desenvolvimento da filha no dia que ele viu a apresentação. Você acredite em Deus! Quer dizer que ele não tinha noção, prá ele é besteira. Fica lá pelo menos está ocupando o tempo. No dia que ele viu a apresentação da menina, ele mudou a opinião. Ele disse pra mim: o que a senhora disser é lei. Aí eu olhei assim e pensei: meu Deus o que eu estou fazendo? As pessoas dizem assim: não professora 3, deixa ela na quinta mesmo, aí depois a gente arruma um emprego pra ela. - *Mãe eu estou fazendo um trabalho com Aluna 2 visando o futuro, como é que você vai tirar Aluna 2 pra trabalhar?* Se eu sabia que a mãe tem condição. Se eles viveram, a vida inteira, só o marido trabalhando? *Você em casa sem trabalhar!* Vá ela trabalhar, já pensou? O outro menino que tem 14 anos em casa sem trabalhar, por que Aluna 2 tem que trabalhar fora? Agora é a hora dela, chegou tarde? Chegou, mas deixe ela aproveitar esse momento. Foi aí que tiraram da cabeça esse negócio de empacotar no mercado. Tudo bem, eu concordo que tem que trabalhar, mas só quando tiver uma necessidade muito grande. Sabe o que Aluna 2 faz? Lá na minha sala tem computador, ela gosta. Ela quer que o pai economize dinheiro porque ela quer um computador. O pai, às vezes, liga pra mim e me diz - *mas Professora 3, ela me deixa maluco.* Quer dizer: ela quer um computador em casa. - *Eu sabe e quer computador.* O pai disse que um dia vai dar um computador. O pai disse que um dia vai comprar um. Aí quando compra roupa nova, compra coisa ela diz - *dinheiro tá bom.* Quer dizer: ela não tem aposentadoria, não tem nada. Também, sustentaram ela a vida toda, porque agora não sustenta? Essa questão de família é muito difícil. A mãe de uns meninos surdos, chegaram pra mim um dia e disseram - *Ah! tadinho desses bichinhos. Oh! Professora 3, será que esses bichinhos aprende?* (sorriso) Eu digo - *Oh! Mãe, não faça isso não, eles são capazes.* As mães dizem - *Oh! Professora 3, esses bichinhos, balança essa mão, não sei nem o que é que eles falam. Deixe eles lá se entender.* Eu digo - *Vocês precisam chegar junto.* - *Oh! Professora 3, os bichinhos!*

Entrevistador: Você estava falando da quinta série. O que foi que aconteceu? Saíram todos?

Entrevistada: Eles não brigaram porque eu dizia - *Não se briga! Quando uma pessoa faz um gesto que você não gosta, você tem que mostrar para essa pessoa que você não gostou desse gesto, não partir para a briga.* E esses meninos são valente! *Você não pode, porque senão você vai se tornar igual.* Aí você vem falar comigo, fala com a diretora, se for na escola. Na rua, você chama a polícia, chama a mãe se estiver perto da mãe, mas não reaja com porrada, com briga, entendeu? *Você tem que se comportar assim, é importante.* O

ouvinte faz e diz sempre que não sabia, tem sempre um gaiato. Aí quando eu vou lá questionar - *Por que você fez isso? Você gostaria que ele lhe chamassem de mendigo? Você gostaria de ser agredido na rua? Isso* (faz o gesto) *quer dizer isso. - Ah, eu não sabia. Sabia, consciência do que você fez você tem, agora pra fazer, pra pirraçar a pessoa você sabe. Ele tá mostrando a você que ele é mais educado do que você, porque se ele fosse igual a você, ele lhe dava um murro. Olhe seu tamanho* (e ele ia levar vantagem nessa história). *Ele lhe dava um murro, você caia de cara quebrada e na hora que fosse apurar a coisa ele ia ter razão, porque eu ia entrar em defesa dele.* Aí ele disse – *Desculpe, Pró.* O que é que eles aprende? Morder a camisa, fazer isso (gesto) e isso (gesto), quando você faz isso, o surdo pira. - *Se ele não chama ninguém disso, por que vocês têm que chamar ele disso?* Eles acham que o ouvinte devia aprender outras coisas e não isso. É uma forma deles ver, não é? Eu acho assim: que a inclusão dá certo se você tiver todos esses cuidados. Tudo para funcionar depende do professor, numa escola não adianta, os professores precisam querer.

4 Entrevista com a Professora da Sala de Apoio do D.M. Professora 4

Entrevistadora: O que você acha da inclusão?

Entrevistada: A inclusão é, eu percebo assim: que é uma forma da gente dar oportunidade às pessoas de um modo geral. No meu caso, como eu trabalho numa sala de, que tem a educação especial, a gente passou, eu e outras colegas, a perceber mais a inclusão no sentido de inserir o aluno da educação especial na escola regular. Hoje em dia eu estou tendo uma visão mais ampla da inclusão, não é só o aluno especial, tido como portador de deficiência, mas todas as pessoas.

Entrevistadora: Por que essa escola é uma escola inclusiva?

Entrevistada: Justamente por isso, porque essa, ela abriga, ela tem dois prédios, uma de educação especial e a outra de educação regular e como a gente começou a perceber que muitos alunos que vinham para a educação especial tinham uma boa escolarização a gente começou a trabalhar esses alunos pra retornar à escola regular.

Entrevistadora: Como é feita essa preparação?

Entrevistada: A preparação é feita, na verdade, assim: os alunos que a gente vê, faz uma sondagem, percebe que tem uma boa escolarização, a gente começa a trabalhar alguns conteúdos que a gente sabe que são importantes pra quinta série pra que eles tenham alguma base na parte de cálculo, de leitura, de escrita e aí a gente tenta preparar pra encaminhar, no caso mandar de volta.

Entrevistadora: De volta por eles virem de lá para cá?

Entrevistada: Não, esses alunos, na verdade, vêm de outras escolas. Eles já vêm rotulados e a gente prepara daqui para a própria escola, pro Colégio.

Entrevistadora: Como é feita a inclusão desse aluno? Como é que acontece a inclusão?

Entrevistada: Quando ele vem pra aqui que a gente percebe que ele tem uma boa escolarização, que ele tem vontade de retornar à escola regular, aí a gente pega e faz um encaminhamento pra escola.

Entrevistadora: Vocês encaminham e eles vão?

Entrevistada: Aí eles vão e retornam para a sala de apoio.

Entrevistadora: O que eles fazem na sala de apoio?

Entrevistada: Na sala de apoio eles vêm, trazem a dificuldade deles. A questão da sala de apoio é que não é para transformar em banca, mas, na verdade, como eles têm alguma dificuldade e muitos não têm um amparo em casa, aí eles ficam vindo e fazendo as atividades aqui e aí a gente também acaba, às vezes, não trabalhando o que é para ser, de fato, trabalhado. Trabalha, mas não tanto como devia, por conta dessas atividades que são

muitas. Eles se deparam com 10 matérias e aí são muitas atividades que eles trazem e aí a gente acaba se prendendo muito a essa questão de ensinar o exercício para que eles dêem conta, ajudar para que dêem conta de tanta tarefa.

Entrevistadora: Quantos alunos você tem na inclusão? Quem trabalha com você?

Entrevistada: Na inclusão, na verdade, deve trabalhar todo mundo, mas como a gente está nessa tentativa, começando, ainda está assim. Agora que o pessoal está se voltando mais porque tem acontecido de aparecer mais alunos, inclusive alunos que a gente nem encaminha. São alunos vindos até de outras escolas pra aqui. Vindo pra sala regular, alunos deficientes. A questão da inclusão, como a gente fala aqui dentro, é muito voltada à questão do deficiente.

Entrevistadora: Quais as deficiências que vocês incluem aqui?

Entrevistada: Aqui tem a mental e o surdo.

Entrevistadora: Você trabalha com qual?

Entrevistada: Com a mental.

Entrevistadora: Tem algum acompanhamento para os alunos que vão para a escola regular?

Entrevistada: Eu, no caso, passo, vou, assisto alguns AC, pergunto aos professores, para eles estarem me informando como é que eles estão se desenvolvendo lá na escola regular. Geralmente esses professores, eles, assim, em relação até ao interesse dos meninos, eles sempre acham que os meninos que são alunos de apoio, eles têm um maior interesse na escola. Agora, eles ressaltam as dificuldades. Falam sempre das dificuldades disso, daquilo, mas, também, eles sempre colocam que os meninos são mais esforçados. Eu acho que, pelo rótulo que eles já têm, eles tentam até superar essa dificuldade lá na sala de aula.

Entrevistadora: Você acha que a inclusão é uma coisa boa?

Entrevistada: É uma coisa boa, mas ainda precisa ser vista e ser melhorada.

Entrevistadora: O que você acha que precisa melhorar?

Entrevistada: Ai meu Deus! Assim, eu acho que a cobrança ainda é muito do deficiente. Eu sempre percebo que os professores dizem: seu aluno tem dificuldade, seu aluno tem isso, e quando eu vou participar de alguma reunião eles acabam elogiando os meus alunos e dizendo a dificuldade dos outros, então eu percebo que a dificuldade é geral. Então a inclusão para melhorar tem que melhorar pra todo mundo, a dificuldade não é só do deficiente.

Entrevistadora: Quando eles falam assim, “seu aluno”, eles estão dizendo que os alunos não são deles?

Entrevistada: Não, na verdade, eles não usam muito esse termo, eles dizem: olhe tal pessoa precisa, olhe, olhe seu tal. Mas não assim, até eu usei um termo parecendo que eles dizem que os alunos são meus só. Agora tem alguns professores que reagem de outra forma, são

mais flexíveis com os meninos, mas eu acho que eles são mais flexíveis com os meus também. Você viu? Eu sempre falo meus alunos. Eles são mais flexíveis porque sabem que eles precisam. Eu digo - *Atenda Aluno A de tal maneira que talvez tenha um outro que tenha a mesma dificuldade e você não saiba*. Eles pensam assim: eles são deficientes, então eles são cheios de dificuldade, no entanto tem outros na escola que também têm.

Entrevistadora: Você acha que seus alunos estão bem na sala de aula regular?

Entrevistada: Eu acho que ainda tem problema. A questão dos colegas e a questão ainda de muito conteúdo. Tem muito conteúdo e às vezes a gente não tem, até eu, inclusive, tento hoje em dia compreender porque que a gente aprendeu, aprendeu não, teve que ter tanto conteúdo na vida. Que talvez se fossem coisas que não precisasse tanto ou então até entender porque que a gente trabalha esse conteúdo.

Entrevistadora: Você vê um problema maior no conteúdo do que nos meninos?

Entrevistada: Nos meninos, eles têm, realmente, até pode apresentar, mas acho que a sobrecarga é muita. Hoje eles começam com um assunto, no outro dia já é outro. Isso é muito desgastante. Isso dificulta.

Entrevistadora: Você disse que tem problema com os colegas. Qual é o problema com os colegas?

Entrevistada: Não, é assim, até de compreender a questão da inclusão. Eu acho que, quando se colocou a questão da inclusão, o pessoal não entendeu muito e pensou assim: é para colocar, é para passar todo mundo e pronto. E não de assim, de realmente, ter uma melhora na qualidade de ensino. Então o pessoal começa a ver muito a deficiência do aluno e esquece da sua própria deficiência. Que a gente também tem; eu tenho e todo mundo tem. Pensa assim: o aluno é deficiente, o aluno é problema. Esquece que tem outros alunos que também têm problemas, que não aprendem e que o professor também é deficiente.

Entrevistadora: Como é o relacionamento entre os alunos da escola regular e os que estão na inclusão?

Entrevistada: Eles até se saem muito bem com os colegas, não vejo muitos problemas, a questão maior é Aluna B, mas os outros, por exemplo: eu tenho um aluno, Aluno C, ele não tem vindo à escola, mas, quando eu passo lá, os meninos colocam Aluno C lá em cima. Chegam até a dizer: não professora, esse daí sabe tudo, esse daí faz tudo e Aluno C é, os meninos têm como modelo de quem faz tudo realmente, e que eles podem até pescar, tirar, fazer alguma atividade aproveitando o material de Aluno C. Então não tem problema, eles acolheram bem. Aluna B, devido à questão da dificuldade na fala, os meninos levam na brincadeira. Mas Aluna B, também, ela se relaciona bem com os outros. Ela vem aqui de tarde, ela vem com as colegas, então não tem assim tanto negativo.

Entrevistadora: Aluno D me fez algumas queixas: que o chamam de maluco, que o abusam muito, que ele não gosta.

Entrevistada: Ele não gosta, mas ele também é assim: como forma de se defender ele também criou a defesa, os meninos apelidam ele, ele também apelida. Acho que isso também faz parte da própria questão da idade dele, que é normal como qualquer outra

pessoa, de um colega apelidar e a gente revidar, e ele não tem um problema maior a ponto dele chegar e querer bater ou o colega querer bater nele. Eles até convivem muito bem. Você, hoje em dia, nem liga mais.

Entrevistadora: Quantos alunos você tem na inclusão?

Entrevistada: É, alguns saíram e outros voltaram, então tem 15 alunos.

Entrevistadora: Como eles estão distribuídos?

Entrevistada: Porque tem quarta série.

Entrevistadora: Aqui tem quarta série?

Entrevistada: Não, é de outra escola, a sala de apoio que é aqui. Tem de segunda série, de quarta série, tem de sexta, tinha de quinta, sexta, sétima e oitava.

Entrevistadora: Os alunos, dessa escola, que freqüentam a sala de apoio são da sexta série?

Entrevistada: São os da sexta série. Porque tem os que são da escola regular, daqui da escola. Tem Aluna E que no noturno vai pra outra escola na sexta série. Ela é aluna da oficina, e quando a gente descobriu que Aluna E já estava na escola, matriculada na escola regular, a gente conversou com Diretora pra Aluna E participar do apoio.

Entrevistadora: Aqui desse lado você tem as oficinas e as salas de apoio, do outro lado é a escola regular. Como são as relações entre esses espaços?

Entrevistada: As oficinas são profissionalizantes.

Entrevistadora: Como é esse profissionalizante?

Entrevistada: De profissionalizante tem: serviços gerais – que os alunos aprendem trabalhos de serviços gerais de varrer, de limpar, de servir, de atender telefone, de atender na portaria; tem culinária – eles fazem salgados, doces, almoço (fazem junto com a professora); tem marcenaria; tem artesanato; tem pintura. Pintura se divide em um e dois, marcenaria um e dois, artesanato e a culinária também tem assim, treinamento, que é o início mesmo e a mais avançada quando eles já conseguem fazer as receitas, já sabem como fazer, como comprar (porque a professora já deixa ir à feira aqui perto) na Cesta do Povo, as meninas já compram. As meninas não, porque tem meninos também. Os alunos vão, já compram, já chegam, já tratam a carne, já estão bem treinados mesmo. Tem aqueles que iniciam que ela tem que começar.

Entrevistadora: Os alunos que estão nas oficinas aprendem a ler, a escrever, a fazer as operações matemáticas?

Entrevistada: A gente tem que ter, pelo menos, um dia de escolarização, tem que ter. Quando eu entrei na oficina há anos atrás, em 95, tinha um dia de escolarização mas as oficinas estavam, realmente, sempre voltadas mais para a questão profissional. Só que a gente foi percebendo que muitos alunos que estavam chegando aqui eram alunos rotulados.

O menino não tinha escolarização, mas era rotulado como deficiente, como maluco, maluco não, como é o nome?

Entrevistadora: Com distúrbio de comportamento.

Entrevistada: Isso, com distúrbio de comportamento, que era hiperativo, um monte de coisa. Então, o menino ficava sem aquela escolarização, só se profissionalizando, mas deixando de lado a escolarização. Foi aí que a gente percebeu que não dava pra continuar desse jeito, que esses meninos mereciam e tinham o direito de voltar para a escola regular. Então a gente tem tentado, sempre, fazer esse incentivo de colocar de volta. O menino vem rotulado, aí a gente pega, tenta arrumar, dar, assim, um jeito, digamos assim, nele, inclusive trabalhar até o comportamento, se é uma questão de comportamento. Ver o que é preciso trabalhar para colocar de volta. Tem aluno que não quer voltar. Eu tenho um aluno mesmo, que ele é quinta série, tem boa escolarização, tem um bom aprendizado, sabe conversar bem, interpreta bem, conversa, tem dificuldade ortográfica, algumas dificuldades que são inerentes a quem, acontece a qualquer ser humano no processo de aprendizagem. Só que ele me disse que não quer voltar para a escola regular, que daqui ele quer sair ou pro CEEBA, se não der jeito para ele sair pro mercado de trabalho, porque a gente não pode encaminhar ele, ele quer ir ou pro CEEBA ou pra APAE que é prá, de lá, ele seguir o caminho dele. Ele disse que não tem interesse.

Entrevistadora: Qual a idade dele?

Entrevistada: Ele tem, acho que, 17 anos, entre 17 e 18.

Entrevistadora: Ele sabe ler, escrever e fazer as quatro operações?

Entrevistada: Ele lê, escreve, faz as quatro operações, mas não tem o domínio de multiplicação e divisão, mas é uma coisa que, trabalhando ele, ele aprende, ele vai ter o domínio. Ele demonstra que tem capacidade de aprender só que ele já disse. O ano passado eu fui encaminhar ele pra uma quinta série e ele não quis. Esse ano ele ia de novo, ele não quis. Ele disse - *Professora, eu não quero mais ir pra escola regular, eu quero trabalhar.*

Entrevistadora: Como é trabalhada a culinária? Vocês trabalham o conceito de proporção entre a quantidade dos ingredientes e o tamanho da receita?

Entrevistada: Não sei dizer tudo porque eu não estou lá na sala, mas a professora tem balança, acho que tem os medidores, eles usam liquidificador industrial, eles já estão usando até os instrumentos de uma lanchonete para trabalhar já essa visão de mercado de trabalho. Alguns alunos daqui, de antes, que saíram da oficina e ficaram em casa trabalhando, quem não foi trabalhar fora em padaria, em lanchonete, ficou trabalhando em casa mesmo. Alunos dizem - *Olhe professor! Estou vendendo geladinho, estou vendendo coxinha.* Por ter aprendido, por saber fazer uma receita. Vivem da venda do produto. A gente tem alguns alunos assim, como alunos de pintura. Eu tive um aluno aqui mesmo que, ele foi meu aluno antes, depois ele foi para a pintura, quando ele começou a fazer aula de pintura, ele começou a comprar pano de saco pra fazer pano de prato e vender. Ele já tinha essa iniciativa, essa visão de que ele podia ganhar o dinheiro dele, de trabalhar, então ele já fazia, ele via fazendo aqui e aí, ele via, ele participava, via fazendo e aí ele começou a fazer e vender.

Entrevistadora: Esse trabalho que você faz aqui à tarde é oficina?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Não é oficina nem sala de apoio. O que é, então?

Entrevistada: Não é o trabalho de apoio. A gente chama assim: uma turma de inclusão. Colocou esse nome, na verdade, porque seria uma classe especial, mas a gente trabalha com, porque a gente tem o objetivo de realmente estar tirando esses meninos daqui.

Entrevistadora: A sala está cheia! Quantos alunos há?

Entrevistada: Eu tenho, na verdade, doze. Seria quinze, mas, como a sala é pequena, são doze. Professora 5 tem quinze. A gente tá juntando porque a gente tá fazendo o mesmo trabalho. Então a gente acha, a intenção da gente, a gente tá observando já os alunos que a gente vai encaminhar o ano que vem pra a escola regular, conversar com a Diretora, passar a relação desses meninos.

Entrevistadora: Vocês vão encaminhar para a própria escola?

Entrevistada: É, vamos encaminhar pra aqui pro Colégio.

Entrevistadora: Para a quinta série?

Entrevistada: É, para a quinta série. Agora, têm outros que não são de quinta, então a gente vai chamar a mãe, a família, pra encaminhar pra uma escola da prefeitura.

Entrevistadora: Eles já estão com mais de quinze anos, muitos são adultos, conseguem matrícula durante o dia para freqüentarem o Fundamental até a 4ª série?

Entrevistada: Isso é um problema. É esse o problema, porque eles não querem estudar à noite. Eu até concordo, porque pelo tamanho, pela questão do rótulo de deficiente, ir pra o ensino noturno, fica assim, eu acho um pouco ruim pra ele. Um outro que já tem 39 anos, ele já tá aceitando a idéia de ir pra a noite. Com 39 anos, ficar no meio de pequenos, pra ele já fica bem mais difícil. Agora, o problema dele, com a dificuldade, tudo é a dificuldade na fala que ele tem, que ele faz a leitura. Então, eu vejo assim: se o aluno, ele interpreta um texto, pra mim ele lê e às vezes os professores cobram a leitura oral dessas pessoas que têm uma dificuldade de falar. Aí é complicado, porque a exposição, a chacota dos colegas, é difícil. Aqui, eu venho trabalhando com os meninos que não fiquem, que tenham paciência de ouvir o colega quando ele vai falar, quando ele vai se expressar. O receio dele é esse, de chegar lá e não ser compreendido e venha até a repetir. Quer dizer: um aluno que já poderia ter feito até o ensino fundamental todo parou na terceira série por outros problemas também, que ele até já falou. Parou pra tomar conta de um irmão, que hoje em dia tá com 19 anos, vinte, eu acho. E ele parou a vida dele pra tomar conta de um irmão. Ele que é um deficiente. Porque a mãe dele trabalhava e não tinha com quem deixar o filho pequeno.

Entrevistadora: Um deficiente pode ser responsável por si e por uma criança pequena?

Entrevistada: Nessa hora ele não era deficiente, ele tomava conta do irmão. Inclusive ele tem vida própria, ele tem uma aposentadoria, que ele mantém a casa dele. A mãe ficou desempregada e era ele quem estava mantendo. O irmão trabalhando não ajuda em casa, o irmão, que ele ajudou a criar, não ajuda em casa, inclusive usufrui do que ele coloca em casa. Ele teve que cortar o telefone porque o irmão só fazia crescer a conta e nunca ajudava. Ele pediu pra tirar a linha. Então ele tem vida própria.

Entrevistadora: Qual a deficiência dele?

Entrevistada: Acho que ele teve uma paralisia.

Entrevistadora: Ele teve uma paralisia. Qual a deficiência dele?

Entrevistada: Eu acho que é muito mais física do que mental, agora a carteirinha dele é mental.

Entrevistadora: Todos aqui têm carteirinha de deficiente mental?

Entrevistada: Todos têm. Aí vem aquele rótulo bem grande: DEFICIÊNCIA MENTAL. Então supõe que passou por alguém especializado pra dar uma carteirinha daquela.

Entrevistadora: Os alunos que têm essa carteirinha são os que vocês chamam de D.M.? Eles têm diagnóstico feito por especialista?

Entrevistada: Alguns têm, outros não. A gente recebe muito aluno do CEEBA. Passa pelo CEEBA e o CEEBA encaminha pra aqui. Aí vem, algumas vezes, vem com o laudo do próprio CEEBA ou de alguma outra instituição que mandar.

Entrevistadora: Todos têm laudo?

Entrevistada: Não, nem todos tem.

Entrevistadora: Todos têm a carteirinha de deficiente mental?

Entrevistada: Todos têm a carteirinha, a maioria tem, são poucos alunos aqui que não tem.

Entrevistadora: Eles me falaram que gostam da carteirinha porque saem e andam de ônibus quantas vezes eles quiserem, mas só gostam de sair sozinhos.

Entrevistada: É, e muitos têm a carteirinha com acompanhante.

Entrevistadora: Será que a carteirinha é para o deficiente mental que precisa andar com acompanhante?

Entrevistada: Eles têm a carteirinha com acompanhante porque é aquela questão, às vezes, precisa na família. Eles são assim de uma família geralmente daqui, que a gente conhece, os familiares são muito pobres. Os meninos daqui são de família de baixa renda, então a carteirinha é uma maravilha porque alguém vai sair com eles e não vai pagar a passagem. Às vezes precisa: a mãe tá desempregada, o pai tá desempregado. Às vezes, vejo aluno até dizer - *Minha mãe tá procurando emprego, eu levo minha mãe no lugar*. Levam pra

procurar emprego, levam pra tudo porque não tem condição mesmo. Então, até a questão da carteirinha é, assim, pra eles, importante. Agora, tem alunos que avisam que não quer aquela carteira. Que não quer ter aquela carteira com aquela tarja: DEFICIENTE MENTAL. Tem uns que têm a consciência de que querem trabalhar, outros não. Esses dizem - *Professora, eu quero ir buscar meu benefício*. Eu tava conversando ontem com um aluno meu e ele, assim, não tem aparência nenhuma de uma deficiência, o menino tem assim, uma questão de comportamento, de disciplina e tal, mas o menino me trata até muito bem, mas hoje em dia tá muito assim, é problema da idade também, muito com o comportamento assim, muito agitado. Eu também acho, assim, que é da fase. E aí eu tava conversando alguma coisa com ele e eu acho que eu falei de algum exercício, de alguma coisa assim, eu só citei, eu não forcei nada. Ele disse assim - *Ora! A senhora tá dizendo isso, nem um normal faz, que dirá eu*. Eu disse assim - *E você, o que é que tem?* - *Professora, a senhora sabe!* Eu disse - *O que é que você tem que você não consegue, que você tá dizendo que é uma pessoa normal? Você não é normal?* - *A senhora sabe que aqui é lugar de deficiente*. Eu disse - *Tá vendo? Se você acredita nisso, você vai ser sempre*. E ele tá se colocando desse jeito, aqui na escola. E ele não entrou, eu acho que ele não entrou nem com essa visão. Pelo contrário, quando ele entrou aqui, ele não gostou do lugar. E agora já tá se achando aqui dentro. Quando ele chegou ele queria andar rápido e ir pro outro lado, mas agora acho que ele já tá se achando aqui dentro como um deficiente.

Entrevistadora: Será que os benefícios de ser deficiente contribuem para que eles aceitem esse lugar?

Entrevistada: Como eles são muito danados, vivem muito em turma, eles aprontam, então eles acham muito cômodo, nesse momento, ser deficiente. Tudo é desculpado.

Entrevistadora: Qual a crítica que você faz à inclusão?

Entrevistada: Ai Deus! É (ficou um tempo parado, parecia selecionar as palavras), acho que a inclusão, ela pra ser realizada, digo, aqui, conosco, com todo mundo, no sentido até do que a gente tá fazendo. A gente pode tá fazendo o mal, mas até na tentativa, assim muito de. Eu acho que, não sei explicar, não sei se eu digo - de fora pra dentro. Não é uma coisa ainda que tá sendo de dentro da escola mesmo, em si, dizendo: a gente vai incluir, tá, todo mundo realmente voltado pra inclusão. Ainda está um pouco isolado. Eu acho que a partir desse ano, agora, eu acho que tá começando as pessoas se envolverem mais.

Entrevistadora: A escola tem projeto pedagógico? A inclusão está no projeto pedagógico da escola?

Entrevistada: A escola tem um projeto pedagógico. Porque é assim: no início do ano a gente participa da questão da elaboração do projeto. O projeto depois acaba, eu acho que uma pessoa, fica mais com a coordenação pra incluir.

Entrevistadora: A inclusão está no projeto?

Entrevistada: Está.

Entrevistadora: Inclusão é uma proposta da escola.

Entrevistada: A inclusão aqui acabou acontecendo, inclusive a sala de apoio. Vim pra aqui justamente por essa questão da gente ter começado a colocar os meninos, a incluir os meninos, a tirar daqui, a retornar esses meninos pra a escola regular. A gente recebia o menino rotulado, ficava com o menino e ele perdia de se desenvolver, piorava, porque o aluno que não quer ser tido como deficiente, ele tende a piorar aqui dentro porque não vai querer, vai responder de alguma forma, ou ele se acomoda, ou ele piora de comportamento. A gente vê que o aluno poderia tá crescendo, tá na escola acompanhando os colegas - estavam presos aqui dentro da oficina. Agora a gente começou a colocar, a encaminhar os meninos, aos poucos, pra lá. Recebendo mais, como a cada ano a gente recebe assim, muitos alunos.

Entrevistadora: Os alunos que estão nas oficinas vão ser incluídos na escola regular?

Entrevistada: Tem alguns alunos que não porque lá é uma escola de ensino fundamental de quinta à oitava. Uns tem uma escolarização muito baixa, outros têm, digamos, a deficiência mental que, ainda assim, acentuada pela família, de muita dependência. O que a gente tenta trabalhar aqui é a independência do aluno, mas a família às vezes não ajuda. Tem alunos que, por exemplo, a mãe sobe a escada pra trazer, porque morre de medo que o menino se perca no caminho.

Entrevistadora: Você trabalha em duas salas: de manhã na sala de apoio, à tarde na sala de inclusão. Como funciona a sala de apoio?

Entrevistada: Na sala de apoio os meninos já estão incluídos no ensino regular e vêm pra aqui no turno oposto.

Entrevistadora: Eles vêm todos os dias?

Entrevistada: Não, não são todos os dias porque são muitas séries e fica complicado vir todo mundo, todos os dias.

Entrevistadora: Como é que você divide os grupos?

Entrevistada: Fica segunda série, quarta série e quinta no mesmo dia, no caso, sexta, sétima e oitava seria em outro dia. Só que os meninos da sétima e oitava não estão vindo. Um por problema de transporte, porque ele não tem a carteirinha de deficiente e nem a carteirinha de meia entrada. Pra ele fica complicado vir pra a escola de manhã, voltar pra casa, voltar pra a escola e depois voltar pra casa. Ele ia gastar seis reais por dia. Pelo que eu estou percebendo parece que a família está numa situação complicada. A situação financeira um pouco complicada e ele saiu da escola. Não está vindo pela manhã e está tendo algumas faltas à tarde, não está freqüentando como antes.

Entrevistadora: Como está o desempenho dele à tarde?

Entrevistada: Tem as dificuldades que eu já falei, assim, que os professores sempre falam, ele não aprende, alguma coisa assim. Mas ele, outros professores já têm outra visão sobre esse aluno, assim, com, com alguns professores. A gente tem, assim, duas visões de um mesmo aluno. Um diz: ele acompanha, ele faz todas as atividades, ele aprende. Aí o outro diz: não, ele faz as atividades, ele até participa, mas ele não aprende. Então, eu já tive essas duas respostas. Eu percebi que essas respostas estão de acordo com a área de interesse

dele. Eu conversei com o professor de inglês. Inglês é a matéria que ele mais gosta, então ele vai bem. Ciências ele não demonstra interesse, ele demonstra mais interesse em conhecimentos gerais, assim, na parte de esporte, até de coisas mais atuais. Ele até, ele tem até uma certa facilidade, não é uma facilidade! Mas ele sabe se expressar, mas também tem que ser muito questionado. Agora, em ciências ele não vai muito bem. Em matemática o professor diz que ele acompanha. Em língua portuguesa, por incrível que pareça, no ano passado ele tava na sexta série e a professora tava estudando adjetivos pátrios e ele disse adjetivos pátrios que são assim, que muita gente não tem conhecimento. A professora ficou assim (de boca aberta) na hora, parada, de estar percebendo que ele tem o conhecimento até muito amplo. É porque os meninos são, às vezes, muito restritos a Bahia-baiano, entendeu? São Paulo-paulista. Mas, de outras cidades, outros lugares, e ele passou. Inclusive ele até falou, na época, que o pessoal não sabia o que era isso. Ele falou assim para mim. Então, ele tem um bom conhecimento, agora tem algumas limitações em alguns conhecimentos, ou, em algumas áreas, algumas disciplinas, que eu vejo também. Eu comecei a perceber que é questão de não ter afinidade com o assunto, mas o que ele tem afinidade, ele consegue aprender. Ele acabou ficando com nota baixa na disciplina. Em reunião de conselho de classe e eu tava pegando as notas, quando eu peguei a nota dele em ciências, ele tava com a nota mais baixa e a professora, como tinha uma dificuldade, eu falava sempre dessa dificuldade com ele, ela, ao mesmo tempo, ficou assim meio sem graça, quando ela viu que só foi com ela que ele tirou aquela nota tão baixa, na média foi 1,5.

Entrevistadora: Na sala de apoio você tem turmas multisseriadas e alunos com deficiência mental. Como você consegue resultados?

Entrevistada: É complicado porque, às vezes, ou você acaba dando atenção mais a um e abrindo mão de outros, geralmente acaba indo mais para aquele que tem a dificuldade maior, que eu sei que precisa, na verdade, mais de mim, que talvez não vá, eu sei, que não vai ter em casa alguém que vá apoiar. No caso, de manhã, geralmente, eu corro muito pra Aluna B, porque eu sei que Aluna B, ela tem uma dificuldade de não fazer realmente o exercício em casa. Ela faz até algumas atividades, mas trabalho mesmo ela não faz. Se ela for fazer eu sei que ela vai copiar igualzinho. Aluna E, eu também tenho que ficar perto dela pra ajudar ela a fazer a atividade. Aluno F já é um aluno que eu já sei que ele pode caminhar sozinho, embora tenha que estar perto dele pra, pelo menos, incentivar. O que hoje não surtiu efeito, hoje não teve incentivo certo. Ele disse que não ia fazer a tarefa, não fez. Eu disse que ia ficar com ele, se ele quisesse minha companhia na hora do almoço. Ele disse que podia até ficar mas não ia fazer. Então, o melhor foi mandar ele pra casa, pra ele se sentir até melhor. E Aluno D, Aluno D chegou, precisou de mim? Precisou, pra tá apoiando, pra tá dizendo. Ele tinha que fazer a tarefa, ele fez e conseguiu fazer, numa manhã só, o trabalho todo. Ele veio, sentou, fez todo enquanto eu tava mais do lado de Aluna B. Ele foi, fez desenho, fez toda a atividade.

Entrevistadora: Você consegue trabalhar bem na sala de apoio. Como é na sala de inclusão?

Entrevistada: De tarde os meninos, eles estão assim, num nível de quinta, vieram pra uma seriação de quinta, tem um de terceira série que é o aluno de 39 anos, que parou na terceira.

Entrevistadora: Todos estão no mesmo nível, com exceção do da terceira série?

Entrevistada: Não! Ele acompanha as atividades, ele acompanha. A gente trabalha a mesma atividade. Raramente a gente troca. A gente tenta fazer uma programação que dê pra todo mundo acompanhar.

Entrevistadora: Quais os pré-requisitos para vir para a sala de inclusão?

Entrevistada: Precisa saber ler e escrever.

Entrevistadora: Quem não sabe ler e escrever vai para onde?

Entrevistada: Eh! Tem outra sala aqui que eles ficam. Porque a gente tem de dividir assim: escolaridade 1 e 2. Inclusive eu já trabalhei com 1 e 2. Os alunos que tinham assim, não sabiam ler e os alunos que sabiam. De manhã eu trabalhava com os que já vinham com a escolarização, já com seriação, já lendo e já escrevendo e à tarde já era outra coisa. Aí era mais um trabalho de alfabetização. Hoje em dia já tem uma outra professora que trabalha com oficina, com a sala de adaptação e com a escolarização também. Os alunos dela não lêem e não escrevem. Ela tenta fazer o trabalho de alfabetização, reconhecendo, trabalhando com letras, com numerais. Aí tem essa sala. Mas os outros, é porque a demanda foi tão grande, assim, de aluno com escolarização que a gente criou essa turma. Inclusive na sala de Professora 5 tem um menino que ele estudou, acho, até a terceira ou até a quarta, mas o menino é assim, bem inquieto e a gente chegou à conclusão de que ele deve ter saído da escola regular por um problema de comportamento e não de aprendizagem. Pelo contrário, ele dá respostas assim, que a gente fica, a gente fica às vezes assim, de boca aberta, pela qualidade da resposta que ele dá, pelo pensamento dele, lógico, bom. E o menino tá aqui com a gente. Ele tem uma deficiência na mão. O braço dele parece ser mais curto, isso é uma deficiência que a gente nota, mas dizer que ele tem uma deficiência até de aprendizagem, uma dificuldade de aprendizagem, ele não apresenta. Pelo menos o que a gente vê aqui ele não apresenta. Ele tava falando em raiz quadrada! Um menino que chegou até a terceira série! Estava pedindo à professora pra explicar raiz quadrada. Professora 5 até tentou, pelo menos para atender àquele desejo, pelo menos ao que ele queria naquele momento. A gente foi explicar que não era assunto de agora, que ele tava precipitado, mas, como ele pediu, ela parou um pouquinho e ficou com ele ensinando o que era uma raiz quadrada. Ele até gostou, mas foi pra mostrar que esse assunto ele vai até ver lá quando ele estiver na escola regular.

Entrevistadora: Por que ele não está na escola regular?

Entrevistada: É isso. Ele veio pra aqui e aí a gente foi percebendo. Porque, também, a gente vê o aluno e fica observando no dia-a-dia e ele também é um aluno que falta. Falta muito. Então, já é outro encaminhamento que a gente vai dar. Esse daí vai ser com a família, porque ele não pode passar pro Colégio, lá pra a escola regular daqui, porque ele não estudou, ele só fez até a terceira.

Entrevistadora: A escola não pode reconhecer a escolaridade dele?

Entrevistada: Eu acho que pode. Eu tava falando com você pensando nisso, porque hoje em dia tem ciclos, não é? Terceira e quarta, aí ele poderia passar pra a quinta. Aí, no caso, é uma coisa que a gente tem que passar para Diretora. Tudo a gente passa pra ela.

Entrevistadora: Qual a visão teórica que fundamenta o projeto da escola para que se proponha a inclusão?

Entrevistada: Eu acho que tá mais dentro da (respirou fundo, sorriu, gaguejou). Ai meu Deus! É sóciointeracionista.

Entrevistadora: Você não tem segurança do aporte teórico?

Entrevistada: É assim, porque a gente participa, mas é aquela coisa assim, quando participa muita gente, falando muita coisa, termina a gente ficando. Trabalha muito questionando a gente. Quando vai concluir acaba ficando concentrado. É isso que eu sei dizer.

Entrevistadora: Qual é sua formação?

Entrevistada: Eu fiz pedagogia e fiz especialização em educação especial. Eu e professora 5. Só que eu fui mental e Professora 5 auditiva. Mas só que ela não trabalha com auditiva.

Entrevistadora: Como é escolhida a sala para encaminhar seus alunos?

Entrevistada: A gente, na verdade, colocou. Ainda não tá assim, um critério. A gente escolheu a sala que tinha menos aluno e de acordo com a idade. Só que a gente vai mudar já esse critério, porque coincidiu que os meninos de mais idade, porque, para não colocar eles numa turma de meninos menores a gente colocou eles numa turma que os alunos são alunos com dificuldade. Pela idade também. Então, quando a gente percebeu, a gente não quis também retornar por eles já estarem, assim, já estarem convivendo com os colegas. Mas a gente vai ter que mudar. Quando a gente colocou mesmo Aluno E, Aluno E é muito alto. O ano passado ele tinha 17 anos, se colocasse ele nas outras turmas de quinta série, ele ia ficar, assim, além da idade mais avançada, ele ia ficar, assim, muito alto no meio dos meninos que são pequenos. Aí decidimos pela estatura. A gente acomodou numa sala. A gente acomodou numa turma que tem a mesma faixa etária pra não, porque a tendência do aluno aqui na oficina é de vir infantilizado. Então, a gente tenta não infantilizar. Aí vai e coloca numa turma dos meninos pequenos, aí como é que fica? Aí ele vai ter aquele conceito de que ele é um bobão. Aí a gente colocou. Só que, pra você ver, a gente tá assim, sem saber o que fazer, porque por outro lado eles ficaram numa turma que os meninos têm, digamos que seja homogênea, no sentido da dificuldade. São alunos repetentes.

Entrevistadora: Todos estão na mesma sala?

Entrevistada: Estão. Agora, Aluna B, Aluno C e Aluno E, eles até quiseram e é melhor porque são os mesmos trabalhos, aí já fica melhor pra mim, no caso. Para eles também é bom porque eles acabam montando a equipe, eles mesmos, mas eles também convivem com os outros. Mas acabam montando a equipe porque eles disseram que os alunos lá, eles não gostam de estudar, não se interessam. Então eles, como eles têm o apoio e eles se interessam, eles fazem as atividades e os outros não. Mas não por eles estarem se afastando dos colegas, é a questão que os meninos de lá realmente são assim, são alunos difíceis.

Entrevistadora: Vocês colocam D.M. e D.A. na mesma sala?

Entrevistada: Não. Não está assim, por enquanto não.

Entrevistadora: Como é que vocês escolhem a sala para o D.M. e para o D.A.?

Entrevistada: É porque Professora 3, ela coloca pela manhã. Esse ano que ela colocou aluno à tarde, mas o ano passado ela colocou a turma dos alunos dela pela manhã e eu pela tarde. Professora 3 ficava no apoio pela tarde e eu pela manhã. Aí, esse ano, Professora 3 só ficou com o apoio. Então professora 3 tem aluno de manhã e tem aluno de tarde na escola regular. Eu não sei agora, com a transferência de uma aluna, se teve alguma coincidência. Não, não, a transferência foi de um aluno da manhã. Não tem aluno daqui, que frequenta aqui o apoio, deficiente mental com o surdo, não tem. Pode acontecer porque os professores sempre falam que tem mais aluno lá deficiente, mas, toda vez, é pra vim pra cá, encaminhar pra ficar no apoio, e nunca vem.

Entrevistadora: Pela avaliação feita pelos avaliadores externos os resultados são muito ruins. Será que é por conta da deficiência mental ou por todo mundo precisar de sala de apoio?

Entrevistada: Vem todo mundo. Vem a Bahia toda.

Entrevistadora: Diretora me falou que ano que vem vários alunos virão para lá. Como vai ficar a sala de apoio?

Entrevistada: Aí a sala de apoio vai precisar de outra pessoa. No caso, até Gerente da Secretaria já tinha falado comigo de dividir a sala de apoio. Ficar comigo e com professora 5 porque ficam muitas séries e fica complicado para uma pessoa só. Tendo outra pessoa, aí a gente divide.

Entrevistadora: Só tem uma sala de apoio. Ficarão as duas na mesma sala?

Entrevistada: Bem, aí, no caso, se uma precisar ir pro lado regular, a outra fica na sala. Por exemplo: Professora 3, tem horas que ela se vê doida, porque apesar de que o surdo, ele necessita mais do professor lá do outro lado, do professor da sala de apoio lá, do que eu. Eu não dou esse apoio que professora 3 dá. Porque Professora 3 precisa estar lá por causa da questão da língua de sinais. Mas tem horas que ela precisa estar lá e estar aqui dando apoio aos outros meninos e tem um horário que ela fica correndo mesmo. E no caso da gente não. Ou faria outra sala e dividiria, entendeu? Mas que ficasse dividido em questão de série.

Entrevistadora: Professora 5 já trabalha o dia todo e tem duas turmas estabelecidas. Como vai fazer?

Entrevistada: Aí, no caso, a gente colocando essa daí, ela não vai mais ter a turma fixa aqui. Quer dizer, vai ser uma turma que vai estar na escola regular, que é o nosso interesse. O que a gente está percebendo é que esses meninos precisam retornar, não precisam daqui. Tem hora que eles já estão do jeito que estão ali, desmotivados, porque vai cansando, não é? Tem aluno que tende a acomodar e achar que aqui é tudo que eles precisam. Já outros acham que não. Eles deveriam estar na escola regular, mas estão aqui, não sabem por quê.

Entrevistadora: A escola regular tem terminalidade. A oficina também tem terminalidade?

Entrevistada: É essa terminalidade que agora, com a questão da lei, esqueci o nome, no MEC, que agora a Secretaria já está mandando o documento para a gente trabalhar essa terminalidade.

Entrevistadora: Na oficina?

Entrevistada: Na oficina. De sair o aluno com um, como se fosse, não é um histórico, um certificado de que esteve aqui, entendeu? De que passou por tal atividade, por tal atividade por culinária, por serviços gerais, assim. Dar, como se fosse um currículo da escola regular, sendo que, no caso da oficina, outra finalidade. Que ele tá assim, assim, apto.

Entrevistadora: Passei pela oficina e vi que há alunos bem mais velhos, que devem estar aqui há muito tempo. O que vocês vão fazer com esses alunos que já estão aqui há muito tempo?

Entrevistada: Aí é um caso que a Secretaria, acho que há um tempo atrás, eu não sei bem a história, acho que já tentou tirar alguns alunos, mas, às vezes, a própria família acha que aqui é um porto seguro e não querem tirar para outra atividade. Também tirar por tirar não vale a pena. Tentou tirar, mas eles não querem.

5 Entrevista com a Professora da Sala de Inclusão do D.M. Professora 5

Entrevistadora: Vamos conversar um pouco sobre inclusão? O que você acha da inclusão?

Entrevistada: Eu acho que é um processo interessante e que realmente deve existir porque ninguém é igual a ninguém, cada pessoa tem uma personalidade, um jeito de ser que deve ser respeitado. Ninguém deve ser excluído na sociedade que vivemos.

Entrevistadora: Você tem algum aluno na inclusão?

Entrevistada: Não, mas tem alunos que eu estou trabalhando para ser incluído a partir do ano que vem.

Entrevistadora: Eles vão ser incluídos aqui na escola?

Entrevistada: Se tiverem a escolaridade a partir da quinta série sim, mas se tiver de segunda, terceira e quarta, tenho alguns que estão nesse nível, aí eles vão procurar outra escola.

Entrevistadora: Você pretende, no fim do ano, esvaziar a sala e pegar outra turma no ano que vem?

Entrevistada: É. Vou pegar os alunos que já estão em condição de ir pra a inclusão, encaminhá-los e pegar alunos novos.

Entrevistadora: De onde virão os alunos novos?

Entrevistada: Daqui da escola mesmo e outros que possam ser matriculados, que a gente faça a avaliação e veja que eles têm um nível de aprendizagem que possa ser incluído.

Entrevistadora: Os alunos da escola são da oficina?

Entrevistada: É. Porque todo ano a gente faz um relatório e quando a professora detecta que ele tem um bom nível de aprendizagem aí ela manda pra a escolaridade, mesmo que o aluno seja de oficina. Aí ele vai ser remanejado pra sala de escolaridade.

Entrevistadora: O aluno pode ficar na oficina e na escolaridade?

Entrevistada: É, porque nós também fazemos, além da escolaridade, um trabalho de oficina, de coordenação motora. Não é a oficina de culinária, de marcenaria nem costura, mas é oficina de fazer jogos, exercícios de coordenação motora. Três vezes na semana a gente faz escolaridade e duas vezes a gente trabalha essa parte também.

Entrevistadora: Você fica com eles o dia todo?

Entrevistada: Eu trabalho o dia todo.

Entrevistadora: Com os mesmos alunos na turma?

Entrevistada: Com a mesma turma. Só que pela manhã é nível de alfabetização.

Entrevistadora: Então não é a mesma turma. Você tem alunos diferentes pela manhã e à tarde.

Entrevistada: São turmas diferentes. De manhã é uma turma, de tarde é outra.

Entrevistadora: De manhã você trabalha com a turma de alfabetização e à tarde você trabalha com os alunos alfabetizados?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: De manhã sua sala não é multisseriada, mas à tarde sua sala é multisseriada.

Entrevistada: De manhã eu tenho dois alunos que têm bom nível de escolaridade, só dois. Já lêem.

Entrevistadora: Por que eles não ficaram à tarde?

Entrevistada: Porque na matrícula botaram de manhã. Eles são alunos que também não têm uma freqüência tão regular assim. Faltam muito.

Entrevistadora: Por que eles faltam muito?

Entrevistada: É isso, já falei até com Diretora sobre isso pra ver se eles voltam. Eles têm uma freqüência razoável.

Entrevistadora: Esses alunos que são seus agora e que serão incluídos no próximo ano terão seu acompanhamento?

Entrevistada: Quem vai dar é quem vai estar na sala de apoio.

Entrevistadora: Se muitos alunos forem incluídos, como vai ficar a sala de apoio?

Entrevistada: Cheia. A não ser que abra outra sala. Realmente eu não tinha pensado nisso.

Entrevistadora: Vocês estão preparando 27 alunos para serem incluídos.

Entrevistada: Só que da minha sala nem todos os 15 vão. Tem alguns que ainda não estão, precisam ser mais trabalhados.

Entrevistadora: Qual a faixa etária dos seus alunos?

Entrevistada: A partir de 14. Agora, na minha sala mesmo, tem gente de 15 até 24 anos.

Entrevistadora: Eles vão para a quinta série aqui na escola. Tem alguma turma com alunos mais velhos? Como fica a questão da idade?

Entrevistada: Isso também é outro problema prá a gente analisar. É problema porque no sistema mesmo não matricula quando tem a idade mais avançada. Eles deveriam estudar no jovens e adultos, mas aqui não tem jovens e adultos. Acredito que lá tenha sala com idade.

Entrevistadora: Se houver um número grande de alunos, dá para fazer uma sala de jovens e adultos?

Entrevistada: Eu acredito que sim. Será que pode? Isso é o que eu não sei ainda. Não sei se pode fazer turma de jovens e adultos de dia. Geralmente jovens e adultos é à noite.

Entrevistadora: Você vai procurar saber isso?

Entrevistada: É, a gente ainda não sabe essa questão.

Entrevistadora: Tem alguma coisa na escola que dificulta a inclusão?

Entrevistada: Que atrapalha a inclusão? Eu acho que é desinformação. Alguns professores não tão ainda é, você não tem ainda o conhecimento, o acesso ao processo. Acho que é isso mesmo, que é cada professor abrir o coração e tentar receber esses alunos. Eu acho que ainda tem um pouco de preconceito.

Entrevistadora: O preconceito é somente dos professores?

Entrevistada: Não, é dos colegas também. Aqui no colégio eu tenho sentido que tem melhorado bastante, os meninos da escola regular em relação aos daqui. Antigamente era pior, agora já estão mais, até os que estão na sala de apoio já estão se integrando mais. Vem pra cá conhecer, vem conhecer.

Entrevistadora: Vocês fazem algum trabalho com os outros alunos de lá quando os daqui vão para lá?

Entrevistada: Acho que, quando a professora da sala de apoio vai levar os meninos, ela vai e conversa com os de lá. Ela apresenta, conversa um pouco com eles.

Entrevistadora: Como é que ela apresenta?

Entrevistada: Não sei. Eu sei que ela vai, apresenta aos professores, apresenta aos colegas, à coordenação, agora não sei o que é que ela diz.

Entrevistadora: Qual a sua formação?

Entrevistada: Eu fiz o magistério, depois eu me formei em economia, porque, ao mesmo tempo que eu entrei no Estado, em 91, eu entrei na Faculdade de Economia. Aí, depois, terminei a Faculdade, continuei a trabalhar no Estado. Aí trabalhava 20 horas só. Aí mudei pra 40 horas, aí depois teve uma seleção para integração social e eu vim pra cá.

Entrevistadora: Quando você começou a trabalhar com deficiente mental?

Entrevistada: Eu sempre trabalhei com deficiente mental, só um ano que eu trabalhei com deficiente auditivo, surdo. Mas era sala misturada, tinha deficiente mental e tinha surdo. Era uma classe misturada, não tinha nem só surdo, nem só deficiente mental.

Entrevistadora: Na inclusão, aqui, vocês colocam surdo e deficiente mental na mesma sala?

Entrevistada: É, na mesma sala. Aliás, não sei. Acho que sim.

Entrevistadora: Você sabe como se escolhe a sala?

Entrevistada: Esse detalhe eu não sei.

Entrevistadora: Você acha que as pessoas aqui recebem bem a inclusão?

Entrevistada: Por parte da diretora não, ela sempre acolheu. Os professores tiveram que aceitar os alunos da inclusão. Foram convivendo com eles, foram vendo que eles não eram tão comprometidos como eles pensavam. Os professores pensavam que eles iam ter muito trabalho com eles mas, na verdade, eles surpreenderam. Foram os que tiraram nota melhor tanto na aprendizagem quanto no comportamento. Se saíram bem. Acho que foi em relação aos de lá, que eles são mais danados no comportamento e tudo, mas no aprendizado acompanhavam os meninos daqui que tinham bastante interesse em aprender e se esforçam. Aí eu acho que foram cativando os professores, influenciando os meninos, e também a Secretaria de Educação está dando um curso, capacitando para a inclusão. Eu só sei que eles tiveram que se acostumar. Acho que é a falta de conhecimento que, às vezes, que faz com que o professor tenha algum preconceito, alguma coisa antes de conhecer, mas depois que começa a conhecer, acho que vão vendo que eles não são realmente nem deficientes, nem dão tanto trabalho assim.

6 Entrevista com a Psicopedagoga Clínica da Escola

Esta foi uma entrevista difícil porque a psicopedagoga ficou na retaguarda, queria mostrar que controlava a situação, que sabia de tudo o que acontecia no Colégio, mas as evidências mostravam que ela participa pouco do dia-a-dia da escola. Vai ao Colégio duas vezes por semana (as quartas e sextas pela manhã) e, segundo as professoras, participa da triagem dos alunos mas não se envolve com a inclusão. As professoras não sabem como é feito o diagnóstico da deficiência mental, sabem que eles são chamados de D.M., mas não têm acesso ao laudo da avaliação.

Entrevistadora: Como está a inclusão aqui na Escola?

Entrevistada: Ainda não é tão real. Ainda é muito difícil incluir, as pessoas ainda têm muita facilidade para colocar rótulos. Ele ainda não tem inclusão com ele mesmo. Nós, os educadores, ainda não nos sentimos incluídos.

Entrevistadora: Então não há inclusão?

Entrevistada: Há sim, o trabalho daqui é muito bom, tem *recuperado* muitos alunos. Temos alunos que estão fazendo sucesso por aí: casados, trabalhando, vivendo bem.

Entrevistadora: Qual a deficiência mais comum aqui na escola?

Entrevistada: O desajustado social, aquele que a família rejeita. Nós recebemos aqui e o mínimo que se faz é ouvir, pôr a mão no ombro. Isso é a prática da inclusão - colocar a pessoa como pessoa. O Colégio tem 87 anos, a oficina tem 23. Fazemos um trabalho de *recuperação* dessas pessoas muito bom, trabalhamos com elas para a *recuperação* delas. Você deve ter notado que não temos funcionários aqui na oficina, são os alunos que varrem, limpam, abrem porta, etc. Tudo isso contribui para o crescimento deles. Eles fazem tudo acompanhados pela professora. Eles aprendem serviços gerais na prática. Temos também as outras oficinas onde eles fazem coisas maravilhosas: bordado, pintura, artesanato, etc. Isso é que é um trabalho de inclusão.

Entrevistadora: Como é feito o diagnóstico de deficiência mental?

Entrevistada: Trabalho aqui e na Clínica e intermedio a relação Clínica – Colégio. A maioria dos alunos daqui foram de lá, eu encaminhei. A Clínica e o Colégio são parceiros. Eles passam por médico, psicólogo e todos os profissionais que precisar para fazer o diagnóstico.

Entrevistadora: Como é feito o diagnóstico dos alunos que não passaram pela Clínica?

Entrevistada: Geralmente a gente manda chamar a mãe para saber da história do menino. Ele, geralmente, já passou pelo médico do posto que já diagnosticou.

Entrevistadora: Qual o conceito de deficiência mental que vocês adotam?

Entrevistada: São as pessoas que chegaram aos 14 anos e não alcançaram a escolaridade. Na entrevista com a família, conversando para compreender a questão da doença, temos o

cuidado de dar uma olhada antes de *classificar*, sentir se é doente ou deficiente. Não temos condições de lidar com os doentes, só com os deficientes.

Entrevistadora: Você faz alguma crítica à inclusão?

Entrevistada: A inclusão veio de chofre, acabando com tudo. Como é possível trabalhar na sala com uma criança com o comportamento mais relevante? Hiperativa? Acho que devia ter um lugar para trabalhar com essas crianças, e com outras também que têm algumas deficiências, para depois levar para a sala dos ditos normais. Aqui a inclusão foi acontecendo naturalmente, os meninos de lá vêm para cá, os de cá vão para lá. Eu sou psicopedagoga e atendo aqui e lá, não faço diferença. Faço grupo com eles, me contam coisas que não contam a outras pessoas. A inclusão aqui é mais a questão social, acho isso muito importante. Todo mundo aqui se sente bem, é acolhido. Ninguém quer sair daqui.