

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE



1290000199



FE

TCC/UNICAMP R618i

Trabalho de Conclusão de Curso

Inclusão Escolar: um desafio? Um problema?

Uma experiência em escola rural de Barão Geraldo – Campinas/SP

Cecilia Alejandra Rodríguez Parra

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Teresa Eglér Mantoan

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA	TCC-UNICAMP
	R 618 i
V:	EX:
TOMBO	199
PROC	124/2003
C:	D: X
PREÇO	11,00
DATA	03/11/03
Nº CPD	Bib = 3081 99

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

R618i

Rodriguez Parra, Cecília Alejandra.

Inclusão escolar : um desafio? Um problema? : uma experiência em escola rural de Barão Geraldo, Campinas, SP / Cecília Alejandra Rodríguez Parra. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Maria Teresa Eglér Mantoan.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Deficiência. 2. Inclusão escolar. 3. Escolas rurais. I. Mantoan, Maria Teresa Eglér. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-0107-8FE

*“Temos que nos educar para a diversidade, para as diferenças,
palavra tão cara neste final de século, pois que a pedra monolítica
de uma falsa unidade tem tapado, tem impedido o caminho
da verdadeira unidade que é a reunião, a união das diferenças;
como um arco-íris reunindo as cores que, separadamente,
compõem a beleza do espetáculo no entardecer ou no amanhecer”
(Espírito Amigo)*

Sumário:

<u>Introdução.....</u>	4
<u>Capítulo I – Conhecendo o que os autores pensam.....</u>	6
1.1 - <u>Um mundo em transformação:.....</u>	6
1.2 - <u>Tecendo conceitos:.....</u>	7
1.3 - <u>Transformações na escola:.....</u>	9
<u>Capítulo II – Conhecendo a realidade</u>	13
<u>Localizando a escola:</u>	13
<u>A pesquisa:</u>	14
<u>Capítulo III – A inserção dos alunos à escola: o que observamos.....</u>	15
<u>Niel.....</u>	16
<u>Kasuo.....</u>	20
<u>Boby</u>	25
<u>Conclusão – Afinal, um problema ou um desafio?</u>	28
<u>Considerações Finais:</u>	33
<u>Referências bibliográficas:.....</u>	34
<u>Bibliografia:.....</u>	36

Introdução

Nunca se escutou falar tanto sobre inclusão, diversidade, preconceito, deficiência; estes termos estão presentes no vocabulário de grande parte daqueles que fazem a educação.

A lei abre as portas para a implementação de tal proposta: alunos deficientes não mais no ensino especial, mas, preferencialmente no ensino regular, convivendo com as demais crianças.

Entretanto, sabemos que para que isso ocorra realmente é necessário muito mais do que permitir que essas crianças freqüentem as salas de aula. É necessária uma mudança qualitativa no ensino, no modelo que temos de educação.

Como será que as mudanças estão ocorrendo? Será possível romper com antigos paradigmas educacionais excludentes, que estão permeando a nossa educação por tanto tempo? Será possível, para os que fazem a educação, transformar tudo o que aprenderam para tornarem-se educadores inclusivos, assumindo esta nova proposta?

Com estas indagações em mente propusemo-nos a observar uma pequena escola, localizada na zona rural de Barão Geraldo/ SP. Gostaríamos de responder realmente à questão: será que o “problema” das crianças com deficiência é um problema para a escola?

Para responder a esta questão foram feitas observações, entrevistas e pesquisas documentais que tiveram por objetivo principal analisar o impacto da inclusão na Unidade de Ensino referida, conhecendo as possibilidades, limites e tentativas de superação; além das relações que se estabeleceram vinculadas às crianças deficientes e o sentimento das mães dessas crianças quanto ao novo caminho adotado – a inclusão escolar.

A questão traz consigo muitas outras interrogações: será que esses alunos estão na escola regular simplesmente para conviverem com outras crianças? Pode-se exigir deles uma aprendizagem acadêmica? Deve-se deixá-los à vontade na escola? Como avaliá-los? Que atitudes ter com relação a esses alunos para não sermos preconceituosos?

Em nosso estudo vimos que cada pessoa ainda está buscando uma maneira de lidar com a situação, uma maneira de tentar ser inclusivo. Mas como incluir dentro de um sistema educacional tradicional, que sempre categorizou, dividiu e não possibilitou o avanço de todas as crianças?

Eis o maior confronto: o confronto da inclusão com o modelo educacional vigente, ou seja, a tentativa de aplicar um modelo educacional novo em uma mesma situação, tradicional e conservadora. Percebemos poucas mudanças. A exclusão ainda continua ocorrendo, só mudou o cenário – antes na escola especial, hoje na escola regular.

Nenhuma modificação acontece sem que haja uma transformação estrutural no ensino, na própria compreensão do conceito “educação”. Ao compreendermos a educação, hoje, em toda sua amplitude, não há mais barreiras para a inclusão. Entretanto, se pensamos apenas na educação como a aprendizagem de conceitos, regras, o problema persiste, pois a dimensão humana da educação é muito esquecida.

Capítulo I – Conhecendo o que os autores pensam

1.1 - Um mundo em transformação:

Um mundo em mutação, tudo o que nos cerca passa por transformações, mudanças que nos últimos tempos definiram novas formas de nos relacionarmos, de produzirmos; mas que infelizmente pouco atingiram a estrutura escolar. Como salienta Najmanovich (2001):

“Entretanto, a escola parece um museu de cera em si mesma: os uniformes, os bancos em fila indiana, o professor na frente e o sinal do recreio, embora os professores já tenham que pedir aos alunos que desliguem o celular na hora da aula” (p.97).

Neste “museu”, como se refere a autora, têm predominado as avaliações que valorizam o conteúdo memorizado, compartimentalizado, a ausência de sentido, conhecimentos inaplicáveis à vida. Tornam-se imprescindíveis mudanças metodológicas e estruturais no que se refere às questões educativas; o “novo” mundo impõe transformações na base dos modelos que regem a educação: romper com o modelo consumista-reprodutor – em que o aluno é visto como aquele que vai absorver algo que lhe é externo, onde o conhecimento é um produto a ser consumido e reproduzido mecanicamente – e construir um modelo produtor, que percebe que o conhecimento é produzido e permite que todos possam produzi-lo, entrando em contato com a arte de saber fazer.

Como nos aponta Carvalho (2003), o mundo em que vivemos – resultado de uma visão cartesiana e newtoniana – criou diversas cisões: entre a cultura científica e as humanidades, o homem e a natureza, razão e desrazão, introduzindo uma ótica de dualidades que não nos permitem pensar as sociedades com sabedoria. De acordo com este autor:

“Precisamos aprender a religar a parte e o todo, o texto e o contexto, o global e o local, e a enfrentar paradoxos e contradições que a tríade ciência-técnica-indústria impôs ao planeta como um todo, globalizando de um lado, excluindo do outro” (p.29).

Para o mesmo, a escola – incumbida de preservar e recriar o patrimônio cultural – acaba fortalecendo e mantendo um modelo de fragmentação e disciplinarização do conhecimento, que impede o contato e confronto com princípios como os da complexidade e da incerteza racional, que deveriam nortear as ações humanas em geral. Ou seja:

“Mesmo diante dessas condições adversas, é preciso resistir e criar condições de autonomia e liberdade para o pensamento e para a ação. Ciência e técnica devem passar a ser pensadas num amplo circuito de ambivalências e ambigüidades. O pensador de hoje, antropólogo, astrofísico, artista ou poeta, deve dominar as grandes descobertas do conhecimento, do princípio da incerteza à decifração do genoma, para que, de posse delas, possa transversalizar seus saberes, dirigindo-os

para a urgente regeneração da unidade humana e para a sustentabilidade planetária” (Carvalho, 2003, p.29).

A questão do conhecimento e da escola também são mencionados em uma entrevista do professor português Rui Canário, em que este revela que *“o aluno não é um produto, nem um objeto, nem um cliente: ele deve ser visto como um trabalhador, um produtor do saber” (p.08).*

A compreensão do que denominamos conhecimento também tem que passar por transformações e não se restringir somente ao conhecimento legitimado pela ciência, às verdades objetivas, mas interagir também com a cultura, criar um contexto multidimensional, para assim produzir outros sentidos.

Talvez estes assuntos pareçam não estar muito relacionados com a temática deste trabalho, todavia a inclusão não depende simplesmente de uma aceitação do outro, nas relações entre as pessoas. Para que a inclusão ocorra de maneira verdadeira depende de transformações do sistema escolar. Caso contrário, usamos somente uma nova maquiagem para encobrir as marcas do desgastado rosto da educação. Mas estes assuntos serão retomados posteriormente.

1.2 - Tecendo conceitos:

Antes de falarmos de inclusão, propriamente dita, vamos compreender os conceitos que criamos para categorizar o outro, para excluí-lo e, hoje também para incluí-lo. Dentre esses conceitos destacamos a identidade e a diferença.

Identidade e diferença são categorias que não existem por si só. Foram socialmente produzidas e mantêm entre si uma relação de interdependência. A partir de uma norma, definimos o que somos e, conseqüentemente, criamos uma série de negações, ou seja, tudo aquilo que não somos. Criamos o padrão desejável, a identidade (única) e não **uma** identidade; passamos a atribuir valores, a hierarquizar... excluir. Podemos concluir que: *“o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (Silva, 2000, p.81).*

A escola acaba reforçando a desigualdade, baseando-se em representações e palavras criadas dentro deste processo e não fornecendo elementos para criticá-las. Cabe à Pedagogia entender as relações de poder que produzem a identidade e a diferença e questionar os conceitos e representações, pois assim atuará para além do respeito e da tolerância ao diferente, trazendo à discussão e possibilitando a adoção de novos paradigmas ao questionar-se o que está posto.

Trata-se de ir além da benevolência e aceitação, de se questionar a diferença. Trata-se de optar por não seguir reproduzindo o mesmo, o idêntico, o mundo morto, mas acolher cada um em sua estranheiridade, isto é, no que lhe é particular.

A diferença não pode mais ser colocada nos moldes criados para ela, ocupando o espaço do exótico ou da anormalidade. É necessário colocar esta questão dentro da amplitude que lhe cabe, já que o diferente, o outro toca-nos em qualquer relação social. Como diz Silva (op. cit):

“A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estrangeiro, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência” (p.97)

Uma vez colocado o que está por detrás dos conceitos que nos levam a excluir, podemos falar da inclusão. Primeiramente, teremos que ter bem claro o que é incluir e o que é integrar. Mantoan (1998) nos esclarece que inclusão e integração são termos que apresentam significados diferentes. Integração seria uma inserção regulada; permite-se o convívio de pessoas com deficiência com os ditos “normais”, mas é um convívio rodeado de serviços especializados, como: escolas especiais, classes especiais, professoras itinerantes e outros. Inclusão não seria justapor ao ensino regular a modalidade do ensino especial, mas criar uma nova modalidade que contemplasse as necessidades de todos os alunos e que fosse estruturada em função dessas necessidades, ou seja, não haveria mais espaço para os serviços segregados especializados. De um modo radical e completo, não haveria mais restrições para a inserção de qualquer criança nas escolas regulares.

Com a compreensão destes dois termos somos capazes de analisar a realidade da escola rural que observamos neste estudo e até mesmo perceber qual a compreensão que os professores, diretores, pais têm da inclusão.

A inclusão vem sinalizar que o atual sistema de ensino precisa sofrer sérias transformações e especializar-se no aluno, ao invés de esperar que este se adeque à escola. Segundo Mantoan (mimeo): *“Trata-se de uma tarefa possível de ser realizada, mas é impossível de se efetivar por meio dos modelos tradicionais de organização do sistema escolar”*. Isso se deve à exclusão existente em todos os níveis de ensino, que estão adaptados somente aos que conseguem acompanhá-los e que considera “incapazes” os que não correspondem às suas expectativas.

Jorge Larrossa, em seu texto “O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro” (1998), nos traz inquietações e, através de comparações mostra-nos como tentamos eliminar aquilo que nos parece ameaçador. Assim o fazemos com a infância, nós a eliminamos e a transformamos em cópia de nós mesmos. Acabamos julgando então que a criança nos é algo conhecido, previsível, e isso nos dá segurança. Entretanto, em suas palavras: “... *a alteridade da infância nos leva a uma região na qual não regem as medidas de nosso saber e de nosso poder*”. (mimeo)

A infância é o outro, o desconhecido, o imensurável. Como o mesmo autor nos coloca:

[...] uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez de nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós mesmos. Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início. (mimeo)

Mas, o que essas considerações teriam a ver com a inclusão?

Como educadores, nós temos reduzido a infância a algo que nos é conhecido. Com isso, nossas práticas também foram criando objetivos a serem alcançados e a criança teve que ir se enquadrando em um modelo pressuposto. Temos então, em consequência, o retrato do ensino tradicional, aquele em que se acredita dominar tudo, não existe o outro, o desconhecido, existe somente o modelo, o ideal.

1.3 - Transformações na escola:

O questionamento da educação é igualmente retomado por diversos autores que escreveram “O Sentido da Escola”. Dentre eles, destacamos o Professor Sílvio Gallo: “*A função da escola em nossos dias é instruir, ou seja, transmitir conhecimentos? Ou é educar, isto é, formar integralmente uma pessoa?* (p.18)

Para este autor, essa prática que sacrifica as individualidades deve ser revista, já que propõe que a instrução e a formação sejam indissociadas.

Sodré (2000), no mesmo livro ressalta que novos conteúdos devem tomar conta da sala de aula a fim de que não sejamos apenas informantes, mas formadores de pessoas. Sua proposta é a de que com o reconhecimento da diversidade cultural, novas formas e novos conhecimentos possam ser incorporados à educação, quebrando o leque de conteúdos “livrescos” que endeusamos e valorizando mais as experiências cotidianas, a sabedoria que, segundo ele “... *é muito mais importante, às vezes, para a vida cotidiana do que grande parte das matérias que se aprende na escola e que nunca são aplicadas*” (p.27-8). Não se trata de desfazer-se dos conteúdos acadêmicos, mas apropriar-se deles e vinculá-los à vida.

Esses conteúdos, nada mais são do que frutos das “descobertas imperiais”, como nos diz Santos (2002), descobertas instituídas como “as descobertas”, sendo que *“toda a descoberta tem, assim, algo de imperial, uma ação de controle e de submissão”* (p.23).

Oliveira (2002) nos alerta o quanto a escola acaba desempenhando seu papel homogeneizador, hierarquizando uma cultura “clássica” em detrimento das culturas que a cercam, buscando “tornar civilizado” o outro e excluindo aqueles que não obtêm sucesso na aprendizagem. O mesmo pensamento encontramos em Gusmão (2000) quando nos diz que *“educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que possa se submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano”* (p.17).

Entretanto, impossível não perceber a diversidade que nos rodeia e o quanto o modelo tradicional não nos contempla, não nos enriquece... É certo cada vez mais que é necessário inovar. Mas como? O que vemos são propostas vindas do alto, daqueles que pensam a educação, criam um molde “inovador” e esperam que esses moldes sejam adaptados à realidade de cada escola. Com um olhar negativo sobre os professores públicos vêm uma série de propostas que definem ao professor o que fazer e o que pensar.

Arroyo (1999a) nos faz refletir sobre as atuais “inovações” que estão ocorrendo no campo educacional; salienta que essas inovações baseiam-se simplesmente na redefinição dos conteúdos e programas. Assim, destaca:

(...) essa concepção de inovação não considera o sistema educativo como um todo – sua organização, os procedimentos, as relações internas, as práticas diversas dos sujeitos da ação educativa. Tudo isso, supõe-se, irá adequar-se mecanicamente, por acréscimo, às mudanças de conteúdos. (p.137)

Mas então o que seria inovar? Segundo Arroyo (1999a), é muito além do que estabelecer modelos curriculares a serem seguidos e capacitar professores para o cumprimento deste.

Inovar é, antes de tudo, redefinir os critérios de seleção e de organização dos saberes escolares, mudar concepções, desenvolver nos professores consciência crítica, para que possam questionar o conhecimento tido como oficialmente válido e recriar criticamente os conteúdos que transmitem. (p.143)

A própria formação do professor mostra-se insuficiente para “dar conta” da realidade que o cerca. Trata a teoria e a prática como retas que jamais se cruzam e, com isso os professores na convivência, no diálogo, no dia-a-dia, renovam/inovam a dinâmica educativa – uma maneira de subverter a ordem imposta.

“A teoria adquirida neste movimento, que generaliza por se colocar fora da prática, mostra-se insuficiente para enfrentar os dilemas que dão cor e forma ao cotidiano. A previsibilidade, a homogeneidade, a ordem que caracterizam o processo formativo

entram em choque com a imprevisibilidade, a heterogeneidade e o caos que se fazem presentes nas relações humanas” (Esteban; Zaccur: 2002, p.19).

Vasconcelos (2000) também nos mostra a importância das experiências cotidianas escolares:

“No cotidiano escolar os atores sociais não são apenas agentes passivos face à estrutura. Desenvolvem uma relação complexa, envolvendo negociações, conflitos, alianças, burlas, transgressão e acordos que transformam a escola em espaço de resistência e criação” (p.16).

Tais resistências são de profunda importância, pois como destacam Garcia e Lobo (2002), *“essas práticas, presentes nos cotidianos das escolas, colaboram no processo de tessitura das alternativas e das reais possibilidades de se pensar e agir em educação” (p.69).* Mudanças estas que dependem da participação dos demais, para assim possibilitar o confronto e elaboração de novas alternativas. O outro é peça fundamental neste processo.

Outra peça fundamental é o próprio professor, como profissional comprometido com um ensino de qualidade. Para isto torna-se necessário que este questione sua prática e busque sempre melhorá-la. A reflexão, o questionamento permitem com que o professor tome conhecimento das concepções que cercam sua prática e, através desse auto-conhecimento, ele pode rever-se e atuar significativamente no espaço escolar, modificando-o. Trata-se de um auto-reconhecimento e de uma pesquisa do contexto em que se atua. O professor-pesquisador faz com que o cotidiano dialogue com a teoria, construindo métodos próprios para cada questão colocada (Lacerda: 2002).

Pensando ainda nas transformações necessárias para que as escolas possam ser inclusivas, agora não mais microtransformações (individuais), mas transformações estruturais, de base, Arroyo (op.cit.) defende a seguinte idéia, com a qual também compartilhamos, que implica a reorganização da ação educativa em ciclos de formação. Não são mais os conteúdos, disciplinas e áreas do conhecimento o centro da organização do trabalho pedagógico; consideram-se os tempos sociais, culturais e cognitivos diversos do ser humano, ou seja, a ação pedagógica se encaixa nos ciclos da vida humana, ao invés de compartimentalizá-los, como vem sendo feito. Assim, *“O currículo passa a ser trabalhado nessa direção como expressão e prática da função plural da escola, como tempo de socialização, de cultura, de aprendizado e vivência coletiva de saberes, valores, identidades, diversidades”.* (p.163)

Entretanto, se mal compreendida, essa proposta não gera mudança alguma a não ser a substituição de nomes. É o que percebemos com o que atualmente é chamado de 1º e 2º ciclos, que seguem os mesmos moldes do antigo primário e ginásio. *“Na maioria dessas propostas a lógica seriada não é alterada, por vezes é reforçada, apenas o fluxo escolar pode ser amenizado*

com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção". (Arroyo, 1999b, p.156). Os conteúdos, as separações por supostos "níveis" (adiantados ou menos adiantados), a avaliação sistemática... continuam. A progressão continuada nesta perspectiva é distorcida e encaixada no modelo, tornando-se "promoção automática".

É impossível ocultar o caos por que passa a educação brasileira hoje, por isso defendemos radicalmente tais mudanças. Destacamos a seguir, mais uma citação de Arroyo (1999b) sobre a organização de escola em ciclos de desenvolvimento humano.

Organizar a escola em Ciclos de Desenvolvimento Humano vai significando que todos repensemos nossa concepção de educação e repensemos o papel, o perfil, a função social do educador. Significa repor nosso ofício em outros patamares, descobrirmo-nos profissionais do pleno desenvolvimento humano. Entendermos as temporalidades, os ciclos da formação humana, assumirmo-nos profissionais do desenvolvimento humano, requalificarmos-nos, recuperando dimensões permanentes em nosso ofício de mestres. (p.161)

Finalizando, para que a inclusão possa ocorrer, idéias como esta, que têm como meta o desenvolvimento humano, devem ser postas em prática e assim, "[...] re-inventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela funciona, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta". (Mantoan, 2001)

Por mais que as mudanças sejam inúmeras, os obstáculos intransponíveis, pensemos nesta frase de Vasconcelos (2000): "(...) não existem obstáculos intransponíveis para darmos ao mundo um rosto mais fraterno, exceto nossa falta de disposição em fazer o que é preciso para sua efetiva mudança" (p.10-11).

Capítulo II – Conhecendo a realidade

Localizando a escola:

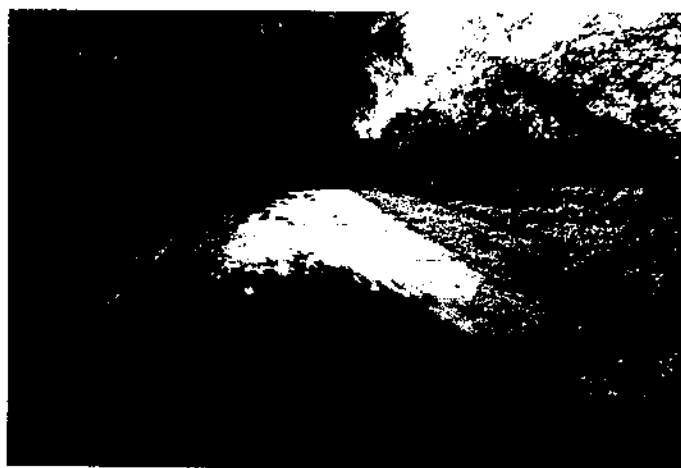
Esta pesquisa foi realizada em uma escola estadual, localizada no bairro Village Campinas, zona rural de Barão Geraldo/ SP no período de agosto de 2000 a julho de 2001.

Trata-se de uma escola de porte médio, com oito classes (sendo uma adaptada) e cerca de 450 alunos, que se dividem nos dois períodos: 1ª à 4ª séries, no período vespertino e 5ª à 8ª séries, no período matutino.

A equipe escolar é composta de: uma diretora, uma vice-diretora (cargo que recentemente passara a existir na escola), 20 professoras, uma merendeira, uma servente e uma secretária.

Esta escola tem uma história de inserção escolar um tanto quanto diferente das demais, pois não foi a partir da lei que viabiliza o acesso das crianças com deficiência no ensino regular que ela passou a receber esses alunos em suas salas de aula. A dificuldade de locomoção das famílias a outras escolas ainda é o principal motivo da inserção dessas crianças nesta instituição.

Em 1992, matriculou-se nesta escola um aluno com deficiência visual que permaneceu nela até o ano 2000, tendo cursado o Ensino Fundamental da 1ª à 8ª série. Em 1999, um aluno com Síndrome de Down passou a frequentar a escola e em 2001, a escola recebeu mais dois alunos com deficiência auditiva e dois com Síndrome de Down.



Portões da escola, localizada em Barão Geraldo – Campinas /SP

A pesquisa:

Trata-se de um estudo de caso, ou seja, da compreensão do fenômeno de inclusão escolar em uma Unidade de Ensino que, nas suas peculiaridades, pode ajudar-nos a entender como a inclusão vem sendo compreendida e praticada em outras escolas.

O estudo focalizou a inserção de três alunos², sendo dois com Síndrome de Down – um que já freqüentava a escola há cerca de três anos e um que ingressou em 2001 – e um com deficiência visual, que já freqüentava a escola há nove anos.

O levantamento de dados ocorreu na forma de visitas à escola; leitura do planejamento e de documentos de Kasuo e Niel; de encontros com a diretora, a coordenadora e as professoras da escola; observações em sala de aula; entrevistas com as mães e professoras dos alunos estudados.

Participamos algumas vezes do cotidiano da escola como professora substituta. Esta participação foi muito importante para nos aproximarmos do real, visto que apenas como pesquisadora muita coisa nos era ocultada.

Ao todo foram feitas 35 visitas à escola, perfazendo um total de 154 horas de trabalho de campo. Deste total, 92 horas estivemos em sala de aula, participando mais diretamente dos trabalhos da escola, como professora substituta e 62 horas foram reservadas para a nossa observação em sala de aula, pesquisa documental e entrevistas.

Uma das entrevistas (com a mãe de Niel), que teve cerca de uma hora de duração, foi realizada fora do ambiente escolar, na casa da entrevistada, possibilitando maior tranquilidade e entrosamento entre pesquisadora e entrevistada.



Alunos com deficiência desfrutando dos momentos do intervalo com seus colegas

²Salientamos que, para a preservação da identidade dos observados, os nomes utilizados neste relato são fictícios.

Capítulo III – A inserção dos alunos à escola: o que observamos

Como já dissemos anteriormente, sentimos muita diferença entre observar a realidade como pesquisadora e como professora substituta.

Como pesquisadora, a realidade parecia-nos mais amena. As professoras preocupavam-se com as suas palavras, com as nossas anotações e tentavam sempre nos explicar a razão de determinadas atitudes que assumiam. Tivemos que afinar o nosso olhar para perceber a exclusão...

Realmente, a exclusão não se manifestava claramente quanto à aceitação do aluno com deficiência nas salas de aula, mas na negação das possibilidades de aprender desses alunos, na diferenciação de tarefas e até mesmo em algumas falas que as professoras julgavam não serem preconceituosas. Como por exemplo: a professora Ninha disse para a classe, referindo-se a nós: *“Não perturbem ela, porque ela está ajudando a ficar com o Niel. Assim ele não incomoda¹ e vocês podem estudar”*. Estas palavras foram anotadas no nosso diário de campo, em 22/08/2000. Recentemente, em entrevista de 31/05/2001, a professora Clara disse: *“Tadinho, tenho dó dele!”* *“Percebi que depois do recreio ele não tem evolução² na socialização, nem na aprendizagem”*.

Estes são apenas alguns exemplos em que podemos perceber que, apesar de ocuparem um espaço na escola como as demais crianças, os alunos observados foram tratados de maneira diferente. Ainda predominava o olhar assistencialista, de quem não crê nas potencialidades dos alunos inseridos e ainda não descobriu como lidar com as diferenças na escola.

Entretanto, nem tudo o que ocorreu traz marcas de exclusão.

Com a nova diretoria da escola algumas mudanças ocorreram, mudanças que caminham rumo à aceitação, à inclusão das crianças com deficiência. Esta aceitação nos foi apontada pela mãe de um dos alunos observados. Ao descrever-nos a trajetória de inserção no ensino regular percorrida por seu filho, contou-nos que, na escola, ao invés de negar-lhe a matrícula, como haviam feito os demais, sequer quiseram ouvi-la quanto à deficiência de seu filho. Nas suas palavras, retiradas da entrevista feita em 27/06/2001: *“Aqui foi tranquilo. Não teve nenhuma... Eu queria até falar que ele tinha Síndrome de Down, mas a diretora nem quis saber. Nada, exatamente nada. Ela foi maravilhosa, essa diretora daqui, né?”*.

Vamos descrever a seguir o que observamos e analisamos quanto à inclusão dos alunos que selecionamos para estudo.

Queremos deixar claro que estes alunos são enfocados para melhor compreendermos o nosso caso, ou seja, uma escola rural diante do fenômeno da inclusão.

¹ Grifo nosso.

² Idem.

Niel

Este, de todos os casos observados, é o que mais nos intrigou. Niel atualmente tem 11 anos e está matriculado na 5ª série.

Passou pela Fundação Síndrome de Down, freqüentando-a ainda duas vezes por semana quando já inserido na escola regular. Em 1998, ingressou em uma EMEI, dando início à sua trajetória em busca da aceitação e inclusão.

Sua mãe contou-nos que foi uma ótima experiência, que ele aprendeu muitas coisas e a professora afeiçoou-se tanto a ele que queria mantê-lo em sua turma no ano seguinte, mas isso não foi possível devido à sua idade.

Em 1999, Niel seguiu freqüentando o ensino regular, ingressando na escola a que se referem nossos estudos, na 1ª série, aos seus oito anos de idade. No ano seguinte, cursou a 2ª série, onde teve alguns problemas com a professora e muitas vezes chorava, porque não queria entrar na classe ou porque queria ficar na classe de outra professora. A mãe refere que o menino não simpatizou com a professora a tal ponto de não querer ir à escola e estar com ela. Chegava até mesmo a “fugir” para outras classes – o que acabava sendo permitido desde que as outras professoras o aceitassem naquele momento.

No ano de 2001, com 10 anos de idade, Niel chegou a freqüentar a 3ª série, mas, segundo sua mãe, quando ainda estava em processo de adaptar-se à turma, na presença de uma professora eventual, envolveu-se em uma briga com um aluno maior do que ele e apanhou. Após o ocorrido, sua mãe contou-nos que ele não queria voltar mais para a escola e só o fez, porque ficaria em uma outra turma, com uma professora de que gostava e com alunos menores. A escola permitiu que esta mudança de turma ocorresse e ele regrediu, passando da 3ª para a 1ª série, quando havia na escola uma outra turma do mesmo nível, ou seja, poderiam simplesmente tê-lo transferido para a outra 3ª série!

No início desta série, foi sugerido à mãe de Niel que trouxesse seu filho à escola apenas duas vezes por semana para que a professora conseguisse dar atenção aos demais alunos, pois com ele era difícil atender a todos. A mãe queixou-se, referindo que preferia não levá-lo mais à escola a levar Niel duas vezes por semana e ter que ficar a tarde inteira na escola para acompanhá-lo. Ela alegou que tiraria seu filho da escola se fosse permitido e que não concordava com o que lhe estava sendo proposto pela professora.

Nos últimos tempos, Niel muitas vezes ficava somente até o intervalo das aulas; com raras exceções e por insistência de sua mãe, ele permaneceu alguns dias até o final do período. Mas, quando Niel não se comportava bem, segundo os critérios da professora, esta telefonava para a mãe vir buscá-lo ou usava esse argumento para ameaçá-lo.

referindo-se a uma atividade de recorte que Niel havia feito. *“Ele sabe, mas tem que ter tempo pra ele! O dia todo ainda é pouco pra ele”*.

Percebemos que a prática tradicional de ensino predomina na escola e que aqueles que não se encaixam nesse modelo – como o Niel, por exemplo – são excluídos.

A professora só se achava competente para trabalhar com uma classe “normal”. Mas o que era uma classe normal? Seria possível uma classe homogênea, sem diferenças?

Novamente, caímos nesse dito despreparo dos professores para trabalhar com as diferenças dos alunos, o que significa ao nosso ver, uma fuga do enfrentamento da realidade, do confronto com a diversidade – que é algo inerente ao ser humano, mas que insistem em transformá-la em um fato que surpreende e até mesmo, assusta na escola.

Em 2001, em outra classe, com uma turma diferente, a história se repetiu. Niel não foi destrutado, mas descartado das situações de aprendizagem, reforçando-se somente sua **inserção** social, ou seja, ele teve o acesso à sala de aula, mas não foi visto como aluno dentro dela.

Quanto à sua aprendizagem, percebemos que o tempo foi passando e que, para as professoras, os poucos avanços conseguidos na aprendizagem acadêmica parecem ter sido suficientes. Ou seja, ele já reconhece cores, sabe as letras do alfabeto e sabe contar até cinco, isso basta! Os exercícios – tão pouco estimulantes – acabaram servindo somente para reprisar o que já se sabe.

Infelizmente, isso não foi observado somente no caso de Niel, mas acaba sendo uma saída da escola com todos os alunos com dificuldade de aprender – o que gera muito descontentamento (muito observado tanto da parte dos alunos quanto dos professores), evasão escolar, indisciplina... Males que a escola diz não saber como resolver, mas que tampouco com a atitude que vem tomando os resolve!

A postura dessa mãe vem ao encontro das propostas de inclusão. Ao referir-se às professoras que dizem ser necessário ter um preparo especial para lidar com crianças com deficiência disse: *“Eu não fiz curso para aprender a ser mãe dele (Niel), porque elas têm que fazer curso? Ele é uma criança como qualquer outra, brinca, desobedece, corre...”*.

Nas nossas experiências com ele, tanto como observadora quanto como professora substituta, pudemos perceber alguns pontos que merecem destaque e que nos revelam o quanto um trabalho inclusivo é possível.

Enquanto fazíamos as observações na sala de aula, Niel sempre se aproximou e buscou nossa atenção. Constantemente ele pedia lições, ou queria ouvir histórias, responder perguntas, brincar. Pensamos que seu interesse pelas coisas era algo que precisava ser visto e trabalhado por sua professora.

Nos momentos em que lá estivemos, como observadora e professora substituta, aprofundamos o nosso relacionamento com Niel. A cada dia, uma surpresa e a cada avanço, uma alegria.

Niel demonstrou muito carinho conosco. Trazia flores e nos beijava e abraçava. Assim que chegava, colocava sua carteira ao nosso lado. Como tínhamos que observar a realidade de sua sala de aula, ficávamos confusas quanto ao nosso papel, tínhamos medo de interferir em seu cotidiano e em suas interações com a professora.

Apesar desse medo, muitas vezes acabávamos dando-lhe atenção, pois víamos que sua professora não o fazia e que era o que ele estava esperando. Fizemos atividades como contar figuras e dizer seus nomes, desenhos referentes às vogais, reconhecer cores e tamanhos, recortes, contar histórias, jogos didáticos, e outras.

Quando nos mantivemos mais como observadora e distantes de Niel, mesmo assim ele vinha procurar-nos, mas a professora o mandava sentar no seu lugar. Ele voltava e nos mostrava suas tentativas de copiar o que a professora escrevia na classe para os demais.

Com a nossa distância, a professora viu-se obrigada a reservar um tempo para Niel. Ao chamá-lo para passar-lhe lições, a resposta de Niel era sempre muito satisfatória. Demonstrou, diversas vezes, sua vontade de aprender.

Um dia foi a nossa vez de substituir a professora de Niel. Como já havíamos trabalhado individualmente com ele outras vezes e sabíamos que ele gostava de música, reservamos parte da aula para estudarmos uma música. Estávamos a poucos dias da primavera, então estudamos uma música sobre tal tema.

Niel ficou encantado e ficava com o ouvido encostado às caixas do aparelho de som. As demais crianças fizeram a cópia da letra, fizeram a leitura e compreensão das palavras, buscando no dicionário o que não sabiam; e estudamos o estilo literário da letra de música, ou seja, a poesia, descobrindo o que eram os versos e as estrofes. Para Niel, copiamos as frases em letra de forma – que é a que ele sabe – e ele copiou abaixo. Em seguida conversamos sobre o que era a primavera e todos foram contribuindo com suas idéias.

Aprendemos a cantar e, no final do dia, alguns fizeram uma pequena apresentação para o restante da classe. Neste dia, a mãe de Niel veio buscá-lo e ele não queria ir embora, mas continuar ouvindo a música da primavera.

É claro que nem tudo foi tão fácil para nós, como substituta. Niel pedia para ir ao banheiro e saía correndo pela escola, pegava materiais dos colegas, mas fomos percebendo que ele adotava essas atitudes como uma maneira de chamar a nossa atenção. Sorria quando nos via

tendo que correr atrás dele pela escola para levá-lo de volta à classe, tudo era brincadeira para ele!

Até hoje quando ele nos vê, diz: “professora”!

A experiência de trabalho e a relação afetiva que foram construídas entre nós, nos dão a certeza de que a inclusão escolar é possível e traz imensos ganhos para todos os envolvidos.

Infelizmente, os professores atribuem maior valor para as dificuldades encontradas do que para os ganhos possíveis dos alunos e dos próprios professores.

No geral, ao invés de buscarem maneiras de como se tornarem inclusivos e permitirem o desenvolvimento de todas as crianças, queixam-se e não transformam sua prática.

Niel foi o caso observado por mais tempo e fez-nos perceber o quanto a inclusão ainda é um projeto para a escola, mas que para ser efetivado, precisa que sejam desconstruídas essas tantas posturas tradicionais e excludentes tão visíveis com relação a este aluno e, em um âmbito maior, com os alunos em geral.

Kasuo

Este caso foi observado somente no 2º semestre de 2000, pois o aluno freqüentava a 8ª série e então se formou, mudando de escola.

Trata-se do aluno com deficiência inserido há mais tempo nesta escola. Kasuo iniciou sua trajetória no ensino regular como qualquer criança, mesmo apresentando um sério comprometimento devido à sua visão subnormal.

Este aluno estudou na E. E. Profª Dora Kanso a partir 1992, quando iniciou a 1ª série. Em sua ficha de aluno não encontramos nenhuma diferença das demais, inclusive ele nunca foi dispensado das aulas de educação física por causa de sua deficiência.

Em conversas com a coordenadora e a ex-diretora, soubemos que seus pais ajudaram muito para que ele se adaptasse ao sistema regular e não tivesse que ir para uma classe especial. Enquanto as técnicas dos aparelhos visuais ainda não eram tão avançadas e os pais não conseguiam comprar-lhe os aparelhos necessários, sua mãe fazia-lhe cadernos especiais, desenhando grossas linhas na folha de sulfite.

As professoras também tiveram que aprender com isso e passaram a escrever letras maiores na lousa. Com o tempo, essa preocupação com Kasuo foi diminuindo e, no semestre em que o observamos, não vimos nenhuma atenção especial com sua deficiência, na escola.

Mesmo usando um óculos especial, as professoras deveriam preocupar-se com pequenos detalhes que facilitam a aprendizagem do aluno, como: o tamanho das letras, o distanciamento das palavras, a cor do giz.

Os avanços conseguidos, a conclusão do ensino fundamental, são frutos de muita determinação de Kasuo. Sentava bem perto da lousa, levantava-se e encostava seus olhos no quadro quando necessário, perguntava às professoras o que não conseguia ver e, acima de tudo, conseguiu relevar diversas atitudes preconceituosas de seus colegas e professores.

Conversando com a coordenadora, pudemos captar dois depoimentos. Um deles feito no dia 09/11/2000 no qual diz: *“Ele é muito esforçado e isso que é deficiente, imagine se ele fosse normal³!”*, outro no dia 05/12/2000: *“Não há pessoa mais forte do que esse aluno, porque apesar da escola respeitar suas limitações, ele seguiu e conseguiu concluir seus estudos”*.

Percebemos que houve compreensão do esforço feito pelo aluno para poder concluir seus estudos no ensino regular, porém de maneira discriminatória, de tal forma que sua diferença tenha sido sempre salientada como sinal de anormalidade, inferioridade. Destacamos que nenhuma mudança ocorreu na escola, nem fisicamente, tampouco metodologicamente, para melhor atender a esse caso e aos posteriormente incluídos.

Nesta turma de 8ª série, percebemos muitas ações preconceituosas de um certo grupo de alunos. Não sabemos se sempre foi assim ou se essas atitudes decorrem da adolescência. Vimos muitas risadas às escondidas, brincadeiras que expuseram Kasuo e também ouvimos comentários maledicentes.

No dia 03/10/2000, observamos a seguinte situação: a professora pediu para Kasuo ler um texto – já que ele era um dos poucos alunos que tinha o texto completo! Kasuo esforçou-se muito, encostava o rosto no caderno e ia lendo pausadamente; mas, um aluno vendo sua dificuldade, apressou-o e isso foi motivo de risadas para a classe. O aluno ainda teve a ousadia de pedir para seguir lendo o texto após Kasuo para mostrar sua agilidade!

Havia um grupo de alunas que sempre trabalhava com Kasuo. Eram consideradas as melhores alunas da classe.

No dia 01/11/2000, quando a professora pediu aos alunos que se dividissem em grupos, as meninas incluíram Kasuo em seu grupo. Então, um aluno começou a dizer que só assim para Kasuo tirar nota, mas que ele fazia parte do “time reserva”.

No dia 14/11/2000, um outro episódio ocorreu. Uma aluna desenhou, ao jogar “jogo da velha”, uma bolinha fora da linha e um colega perguntou-lhe: “Você está zarolha? Peça ajuda ao Kasuo ou pegue uma lupa!” – demonstrando novamente a agressão moral que este aluno recebia

³ Grifo nosso. Quem é normal?

através das palavras dos seus colegas de classe. Não sabemos se Kasuo ouviu esta maledicência, mas, mesmo que não tenha escutado, não há justificativas para tal atitude.

Os professores observados, em momento algum repreenderam situações discriminatórias como esta, acabavam sendo coniventes através de seu silêncio e indiferença. Em situações como esta, em que o professor poderia trazer a dimensão humana da educação para reflexão e contribuir para a formação de novos valores, este recusa o grandioso e real papel da educação e segue perpetuando o modelo do professor que simplesmente transmite os saberes validados pela ciência.

Com tudo o que foi observado, era compreensível a atitude de isolamento de Kasuo. Foram poucos momentos observados em que conversou, brincou, enfim, interagiu com algum colega. As poucas vezes que tentou participar, como no “jogo da velha” ou responder a questões de química no “jogo da força”, este aluno foi excluído. Perdeu uma vez no “jogo da velha” e foi chamado de “burro” e o colega não quis mais jogar com ele. No “jogo da força”, ocupava espaço no time, mas não tinha direito à voz.

Kasuo era bem diferente dos alunos de sua classe, ficava preso às suas tarefas, praticamente não conversava – a não ser que tivesse alguma dúvida, fazia todas as tarefas, não ficava saindo da sala de aula, não se queixava...

Há professores que parecem ter construído uma boa relação com ele, pois afinal, não tinham do que reclamar dela. Entretanto, muito ainda falta para caminhar para uma educação inclusiva.

No dia 04/10/2000, tivemos nossa primeira experiência como professora substituta na turma de Kasuo. Substituímos a professora de matemática. Preocupamo-nos em fazer uma letra legível e de um tamanho que não dificultasse sua leitura. Perguntamos e ele nos disse que estava percebendo.

Teve que se aproximar mais da lousa para enxergar os cantos e neste momento, alguns alunos riram dele – o que nos irritou muito! E então pedimos que parassem com tal atitude.

Neste dia, ocorreu nosso primeiro diálogo com Kasuo. Foi algo muito significativo para nós, pois Kasuo praticamente não conversava com ninguém. Após esse dia, tivemos uma outra experiência em 09/11/2000, mas que não trouxe dados significativos para a pesquisa. E outra no dia 28/11/2000, na qual Kasuo escreveu uma carta despedindo-se dos colegas e professores e agradecendo à escola pelos anos em que nela estudou. Como a carta foi escrita a lápis, segue abaixo sua transcrição literal:

*"EU QUERO DESEJAR UM FELIZ NATAL
PARA OS PROFESSORES E ALUNOS
QUE ESTUDARAM NESTA ESCOLA
NÓS SENTIREMOS SAUDADES DOS
PROFESSORES, COORDENADORES, DIRETORA
EX ALUNOS, FUNCIONÁRIOS*

*NESTE DIA MUITO ESPECIAL
QUE VAMOS NOS FORMAR NESTE
ANO PEGAREMOS ONOSSO DIPLOMA
COM A HISTÓRIA DA DORA KANSO
QUE É IMPORTANTE PARA TODOS NOS
LUGAR MUITO BONITO É O JOCKEY CLUB
O QUE ME MARCOU FORAM OS AMIGOS QUE
CONHECI NESTA ESCOLA MARAVILHOSA*

UM GRANDE ABRAÇO

DO

Kasuo"

Kasuo nos pediu que mostrássemos a carta para os outros professores. Foi o que fizemos durante o intervalo, mas ao invés de os professores perceberem os sentimentos ali expressos, ficaram corrigindo a gramática!

Um ponto que veio a dificultar as observações deste aluno foi algo que é característico de grande parte das escolas públicas: a ausência de professores. Devido a estas ausências, foram observadas muitas aulas de professoras substitutas, inclusive do tratamento que essas profissionais dispensavam a ele. Apesar de não serem as professoras efetivas, elas nos deram um parâmetro muito significativo, pois esta é mais uma faceta da realidade da escola.

Em uma das observações, feita em 14/11/2000, constatamos a seguinte atitude de uma professora substituta. Leu um texto produzido por Kasuo e disse: *"Você já viu como os alunos dessa classe escrevem? [Não]. Então dá uma olhada"*.

Entregou-nos os textos daquela turma. Os textos de Kasuo eram como os dos demais, entretanto era destacado como um mau trabalho. Um ponto importante observado neste episódio foi que, apesar dos erros gramaticais, Kasuo escrevia mais do que a maioria de seus colegas!

Segundo a professora de Português, em um encontro conosco em 11/12/2000, Kasuo atingiu os objetivos do seu programa. Um dos motivos para tal fato foi porque ela não frisou a

gramática, mas a produção e leitura de textos; mas ela acreditava que mesmo se frisasse a gramática, Kasuo acompanharia a turma, pois era muito esforçado. Destacou também seu envolvimento e aceitação de todas as tarefas propostas, tendo inclusive ressaltado sua recusa e posterior envolvimento na apresentação da música “Era um garoto que como eu”, onde representou um vietnamita. A princípio Kasuo se recusou, e argumentou nunca ter feito semelhante experiência.

Quanto à leitura, ela disse-nos que não “cobrou” muito dele, porque o aluno demorava mais tempo para ler que os seus colegas.

Os alunos tinham aula na biblioteca semanalmente, mas Kasuo não conseguia ler um livro em uma semana. Demorava, muitas vezes, mais de um mês para terminar a leitura. Ao longo do ano, a professora disse-nos que ele leu três ou quatro livros; depois, Kasuo pediu para não ler mais por não conseguir conciliar a tarefa com o tempo das demais atividades da escola.

A professora referiu que Kasuo e sua mãe estão preocupados com a continuação dos estudos e com a próxima escola onde irá estudar.

Merece destaque o que a professora – que por sinal é a professora de que Kasuo mais gosta – nos disse sobre este aluno e que nos intrigou muito. Ela achava que Kasuo tinha algum problema cerebral, pois muitas vezes ele não entendia as coisas que ela dizia. A única situação em que presenciamos a dificuldade desse aluno entender o que a professora falava, acreditamos que foi devida ao barulho da classe e à voz da professora não estar direcionada para ele.

Concluindo este caso, percebemos que a aprendizagem de Kasuo não diferiu dos demais alunos, mas seu desenvolvimento ocorreu devido a muito esforço de sua parte – esforço este percebido por todos.

Destacamos também que as atitudes de hostilidade da turma, de indiferença e descomprometimento dos professores tornam-se o maior obstáculo para que se efetive uma educação para todos; pois enquanto novas atitudes e valores não permearem a educação não será possível a desconstrução do que existe e não poderemos viabilizar uma educação comprometida, de qualidade e inclusiva.

Durante o ano de 2001, mesmo não estudando mais na escola Dora Kanso, Kasuo mandou uma carta para a escola por meio de um colega. Dizia estar com saudade e querendo rever todos os companheiros, os professores e funcionários, além de agradecer àqueles que foram importantes nesta sua trajetória escolar. A professora de Português – a mais citada na carta – disse-nos que se sentia muito alegre pelo reconhecimento deste aluno ao seu trabalho. Já uma outra professora, chateou-se por não ter sido citada por Kasuo, tendo lecionado para ele durante cinco anos, sendo que a professora de Português, apenas um!

Boby

Este é um recente caso de inserção na escola. Com ele, pudemos perceber alguns avanços quanto à implementação da proposta de inclusão.

Boby tem Síndrome de Down. Teve uma longa trajetória até conseguir frequentar o ensino regular. Passou por três instituições de educação especial. A primeira, aos nove meses. Aos cinco anos frequentou uma escola especial para pessoas com deficiências graves e isto prejudicou seu desenvolvimento por mais de um ano, já que ele queria brincar, falar e as crianças não faziam nada disso.

Sua mãe, desde os quatro anos de idade, tentou matricular Bobby no ensino regular. Fez isto durante três anos consecutivos, buscando uma vaga para seu filho em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI.

Nos dois primeiros anos, suas tentativas foram frustradas. Ao dizer que seu filho tinha Síndrome de Down, as secretárias das escolas lhe respondiam que não havia vaga ou que ela teria que falar antes com a diretora da EMEI.

Na terceira tentativa, resolveu não apontar a deficiência de seu filho. Efetuada a matrícula, contou sobre o problema de Bobby e pediu o comprovante da matrícula. A secretária reafirmou que a mãe deveria conversar com a diretora, mas ela não foi, alegando que não tinha nada para dizer a esta. Mesmo assim, a diretora telefonou muitas vezes para a mãe de Bobby, buscando obter informações sobre o aluno: *“Ele faz xixi na calça? Ele não fala palavrão? Nem fala! Ele não tira a roupa na classe? Cospe na cara dos outros?”*. A mãe relatou-nos, em 27/06/2001, que *“só coisa ruim perguntava. Ele faz cocô na calça? Xixi? Umas perguntas do arco da velha! Ela teve coragem de ligar pra mim mais de uma vez, porque tinha esquecido algumas!”*.

Depois de muita luta, conseguiu uma vaga na EMEI para seu filho e lá ele se desenvolveu muito, começou a mostrar interesse em aprender e aprendeu a conviver com as demais crianças.

Ao referir-se às escolas que negaram vagas para seu filho, esta mãe nos disse que a justificativa das escolas era não terem preparo para trabalhar com tais crianças. Entretanto, a mãe de Bobby ressaltou:

Nenhuma escola tem, mas é pra ir e acabou. É lei! E a preparação, o tempo vai mudando... sei lá, vai mudando [...] É preparar a própria cabeça da professora, das outras crianças e saberem que eles existem: Eu tô aqui! Tem criança assim!

A aceitação de Bobby já ocorreu de forma diferente quando a mãe saiu em busca de uma vaga para seu filho na 1ª série do ensino fundamental. Ao completar sete anos, esta mãe resolveu colocar Bobby na escola do bairro onde mora, que é a mesma onde realizamos este estudo. Como

já foi relatado anteriormente, a mãe não encontrou nenhuma dificuldade para matricular Bobby como nas demais escolas e não necessitou nem mesmo de apresentar encaminhamentos para que Bobby frequentasse o ensino regular.

Quanto à professora de Bobby – observada no ano de 2001, na escola Dora Kanso, sua mãe dizia estar muito satisfeita, pois ela dava uma atenção especial ao seu filho. Essa atenção realmente foi percebida em nossas observações de sala de aula. Bobby mostrava tudo o que fazia para sua professora, a fim de obter um reforço, um elogio. Em 26/04/2001, a professora disse-nos: *“Foi uma experiência fantástica, vibro com as emoções dele, vejo-o contente na sala de aula, elogio-o e sinto a retribuição”*.

Apesar de não ter experiência, nem preparo especial para trabalhar com pessoas com deficiência, a professora CNS mostrou-nos que, quando se tem interesse, a inclusão é possível. Em suas palavras: *“Eu não estudei para lidar com ele, mas não é por isso que vou colocá-lo para fora. Estou me empenhando e acredito que vou ter um resultado. Mas se cruzar os braços, que resultado vou ter?”*. A professora não acreditava que o despreparo é o problema que nos leva a rejeitar uma criança com deficiência, mas disse que os professores em geral: *“além de não saberem lidar, não fazem questão⁴ de lidar com isso”*.

Quanto às crianças da escola, a mãe disse-nos que elas aceitaram muito bem o Bobby. Alguns percebiam que ele era diferente e perguntavam-lhe se ele era doente, mas ela explicava que a deficiência do filho não era uma doença, ele apenas apresentava algumas diferenças físicas e algumas dificuldades, como na sua fala. Outros colegas menores nem percebiam que Bobby tinha algumas características diferentes. A mãe disse-nos que eram muito poucos os que riam ou “rejeitavam” seu filho.

Para a mãe de Bobby, o motivo dessa aceitação da professora e de seus colegas é a vivência. O convívio com crianças com deficiência, segundo ela, permite que eles olhem para essas crianças diferentes com outros olhos.

Nas observações feitas ao longo do primeiro trimestre de aulas do ano 2001, observamos que não houve dificuldade de aceitação de Bobby em sua sala de aula. Inclusive nos momentos do intervalo das aulas, as crianças mostraram-se muito atentas.

Nos momentos do intervalo, Bobby sequer lembrava-se de comer a merenda, saía correndo da sala de aula para brincar e brincava até o último instante. Quando decidia comer e tinha que fazer fila, ele não gostava que lhe entregassem o prato sem ter feito fila como os demais!

Percebeu-se, neste caso, alguns pequenos avanços na inserção de uma criança com deficiência na escola estudada. Isso se deveu principalmente à abertura da professora para

⁴ Grifo nosso

trabalhar com Bobby que, ao contrário do que foi vivenciado com Niel, insistiu para que o aluno permanecesse em sala de aula como as demais crianças e desenvolveu uma relação afetiva com ele, que o foi motivando a permanecer e aproveitar o tempo escolar.



Todos participam do ensaio da Quadrilha para a Festa Junina

Conclusão – Afinal, um problema ou um desafio?

Observando o cotidiano escolar de uma escola rural em Barão Geraldo – Campinas/SP e percebendo o número crescente de inserções de crianças com deficiência nessa unidade escolar, algumas questões começaram a nos inquietar e nortearam este estudo: quais seriam as condições que a escola estudada, seus professores, a comunidade escolar em geral estariam oferecendo para receber esses alunos? Qual a forma como são tratadas essas crianças na escola? Acredita-se em suas possibilidades? Que impacto sofreu a escola ao abrir as portas para essas crianças? Afinal, a inclusão é um problema ou um desafio para esta escola?

Propusemo-nos então, a atingir os seguintes objetivos:

1. Conhecer os limites e as possibilidades da escola para promover o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento de crianças com deficiência inseridas nas suas turmas de ensino regular;
2. Observar as relações sociais em sala de aula inclusiva (alunos com deficiência e demais alunos / professor e aluno com deficiência);
3. Verificar o preparo geral da escola (diretor, coordenador, funcionários) para receber crianças com deficiências e suas providências para melhor atendê-las nas suas turmas;
4. Contatar os familiares desses alunos para conhecer cada caso inserido: seus antecedentes escolares, problemas, experiências.

Terminada a etapa de observação, coleta e análise de dados, podemos responder à nossa questão inicial: será que a inclusão de alunos com deficiência é um problema ou um desafio para a escola?

Vamos nos remeter a cada um dos objetivos acima para concluirmos e respondemos a esta questão.

Quanto ao primeiro objetivo, em se tratando da particularidade de ser uma escola rural, percebemos que a escola teria muitos recursos para possibilitar o desenvolvimento de todas as crianças; recursos estes de que ela ainda não lança mão, pois apesar da peculiaridade do ambiente, segue-se uma concepção tradicional de ensino: quadro negro, carteiras enfileiradas, livro didático, entre outros. Uma alternativa possível seria o aproveitamento da paisagem local e dos conhecimentos de cada um dos alunos no que se refere ao trabalho no campo, aos animais, às plantas, aos transportes agrícolas – conhecimentos presentes no cotidiano desta comunidade escolar – utilizando-os como fins educacionais a serem atingidos com o suporte dos conteúdos acadêmicos a serem ensinados em cada série.

Algumas barreiras encontradas não são barreiras arquitetônicas, mas, sente-se a falta de materiais didáticos, um espaço exclusivo para uma biblioteca e até mesmo um melhor aproveitamento do espaço escolar existente, pois é um escola que tem uma boa área verde, pátio coberto, não tem obstáculos físicos como escadas ou lombadas.

O maior limite encontrado, não é exclusivo desta escola e refere-se à tradicional organização do trabalho escolar; trata-se da seriação e da avaliação do aproveitamento dos alunos. A preocupação excessiva com a aptidão da criança para cursar a série seguinte e com a comprovação da aprendizagem dos conteúdos acadêmicos é um grande obstáculo para a educação inclusiva.

Organizada ainda em uma lógica que diferencia para excluir – suporte da educação especial, a escola tenta se encaixar em uma nova lógica: a da inclusão; porém, sem conseguir diferenciar para incluir, ou seja, ver as diferenças como elementos para enriquecimento do todo, sem categorizar, hierarquizar, mas permitindo o encontro com os outros que nos cercam. Eis a base da educação inclusiva, eis a prova de que a inclusão ainda é um problema para esta e para outras escolas.

Pensando-se nesta inovação educacional, em que cada pessoa é parte de um todo educacional e contribui para os ganhos que cada um tem a adquirir com o outro, não se valoriza somente o aprendizado do conteúdo acadêmico, mas a dimensão humana do aprendiz é igualmente contemplada. A inclusão implica um processo de ensino/aprendizagem contínuo, que é superado a cada instante, a cada convívio com o outro e que não podemos limitar no tempo de uma série escolar, de uma aula ou de um semestre letivo.

Percebendo que a concepção tradicional e o modelo atual de ensino da escola tornara-se insuficiente para lidar com a realidade escolar, a nova direção da escola estudada tem se mostrado muito aberta à idéias diferentes que possam servir para superar e melhorar o que está sendo vivido nas suas salas de aula e para possibilitar à escola o cumprimento de sua tarefa de ensinar com melhor qualidade. Essa abertura foi percebida ao longo da realização desta pesquisa, pois houve por parte da direção trocas e pedidos de sugestões e alternativas visando à efetivação de um melhor trabalho.

Passando ao segundo objetivo, trataremos agora das relações sócio-afetivas estabelecidas em sala de aula. Conforme o terceiro capítulo deste estudo, percebemos em cada caso estudado diferentes maneiras de a escola lidar com a diferença.

No caso de Niel, notamos que a professora sentia sua presença como um “problema”, algo que lhe tomava muito tempo e, não sabendo (ou não querendo) lidar com isso, pediu à mãe do aluno que o trouxesse menos vezes à escola. Pedido que a mãe vem resistindo a dar

cumprimento, felizmente. Observou-se também um certo conformismo com os poucos avanços conseguidos pelo aluno referido ao invés de uma persistência para garantir a continuidade de seu aprendizado.

Nas observações de Kasuo, constatamos um certo descaso da parte dos professores com relação à busca de melhores condições para o seu aprendizado, já que poderiam ter adotado algumas medidas que facilitassem o aproveitamento escolar deste aluno.

Verificou-se neste caso, um grande número de atitudes preconceituosas dos colegas com relação a Kasuo, e os professores presentes sendo coniventes e silenciando diante da situação. Da parte de Kasuo, percebemos um certo isolamento da turma, apesar de demonstrar muito carinho pela escola, seus colegas e professores nas duas cartas que lhes escreveu.

O terceiro caso, o mais recente aluno incluído na escola, felizmente já nos revela novas atitudes desta, frente à inserção escolar. Temos uma professora presente, que se preocupa com a aprendizagem de Bobby e que tem buscado novas maneiras de lidar com a aprendizagem deste aluno. Esta professora tem mostrado muita vontade de aprender e alegria ao observar os efeitos do seu trabalho no desenvolvimento deste aluno.

Também percebemos neste caso, que as crianças já estão mais familiarizadas com os colegas com deficiência na escola, e a aceitação destes alunos parece estar se tornando cada vez mais fácil.

Temos já um percurso realizado por esta escola, feito e refeito por professores e alunos. Percebemos que cada um buscou uma maneira de lidar com o “problema” da inclusão em que uns a ignoraram, outros a rejeitaram, outros se envolveram; cada relação construída foi única e é um exemplo do que acreditamos que ocorre nas demais escolas que se abrem às diferenças para se tornarem inclusivas.

Para nós, não há “desculpas” para justificar a exclusão, pois afinal, os professores que tentaram e enfrentaram o seu próprio não-saber inserir inicial têm tido gratificantes experiências nessa trajetória a caminho da inclusão. A vontade e o comprometimento com uma educação de qualidade são os impulsionadores desse longo percurso da desconstrução do “velho” e limitado ensino rumo à abertura para às diferenças na escola.

Seguindo para o terceiro objetivo que é o preparo da comunidade escolar para a inclusão, observamos que não houve um prévio trabalho nesse sentido, visando à eliminação de todo e qualquer obstáculo: físico, social, intelectual que pudesse facilitar a inserção.

Cada profissional desta escola diante da obrigatoriedade da inclusão escolar de alunos com deficiência agiu conforme a sua maneira de entendê-la e de colocá-la em prática, por isso pudemos notar comportamentos contrastantes de aceitação e de rejeição desses alunos

analisados. Não constatamos quaisquer modificações no desempenho dos professores e funcionários para melhor atender às crianças inseridas – seguiram desenvolvendo seu trabalho como sempre o fizeram, com exceção da professora de Bobby, conforme relatamos anteriormente.

Podemos afirmar que a história de inserção de crianças com deficiência nesta escola é um processo que vem crescendo e percebemos que a barreira da não-aceitação está sendo superada pouco a pouco. Todos os alunos que buscam vagas na escola são aceitos e a nova direção mostra-se bastante acessível para sugestões e possibilidades para melhor atender a todos os pedidos apresentados. Isto já demonstra que a inclusão está sendo um desafio para a escola.

A direção chegou a procurar o apoio de professoras da Fundação Síndrome de Down, que compareceram à escola para tirar dúvidas das colegas que estavam tendo crianças com este tipo de problema em suas turmas. Essa busca por especialistas ajudou a tranquilizar as professoras, que se diziam “despreparadas” para trabalhar em um ambiente inclusivo. No encontro das professoras da Fundação com as professoras da escola, foram ressaltadas as capacidades das crianças e isso fez com que as professoras se empenhassem mais no seu trabalho, vendo a situação de um novo ângulo.

Atendendo ao quarto e último objetivo, que diz respeito à trajetória escolar dos alunos observados e aos seus familiares (mães no caso), observamos que estas sentem-se muito satisfeitas ao verem seus filhos estudando como qualquer outra criança na escola regular. Após uma longa trajetória em que o preconceito das escolas e professoras foi marcante, essas mães valorizam muito a oportunidade que está sendo dada atualmente aos seus filhos.

Percebeu-se que essas mães não sabem o quanto seus filhos irão se desenvolver ao longo deste processo, mas acreditam que tudo o que vier a acontecer a eles na escola poderá ser um ganho. Não esperam que eles aprendam como as demais crianças, mas dentro do possível, têm as expectativas de que eles aprendam a ler, escrever e a se relacionar com todas as pessoas.

A convivência e a amizade são pontos muito destacados pelas mães, mas notamos que elas gostariam muito que seus filhos fossem alfabetizados – até mesmo porque elas não tiveram essa oportunidade e a consideram algo indispensável atualmente – duas delas são semi-alfabetizadas. Nas palavras da mãe de Bobby:

Eu quero que ele aprenda pelo menos a ler e a escrever, o nome dele, ler um pouquinho e escrever um pouquinho. Pra mim, o principal é a convivência, mas é lógico que eu quero que ele aprenda a ler e a escrever, porque todo mundo depende disso pra sair na rua, pegar ônibus, pra tudo. [...] E a convivência, saber tratar as pessoas, ser educado, saber conviver com as pessoas do jeito que são.

Parece que existe até um certo conformismo dessas mães, pois se contentam com qualquer coisa que seus filhos possam aprender. Mesmo que não consigam aprender nenhum

conhecimento acadêmico, basta que eles convivam com outras crianças! Entretanto, as mães destacaram que seria necessária uma melhor compreensão e crença na capacidade intelectual de seus filhos e que as professoras se empenhassem mais no processo de aprendizagem dessas crianças.

Destacaremos algumas palavras da mãe de Bobby, que nortearão a conclusão deste estudo: *“A escola em geral precisa melhorar [...] É lógico que precisa melhorar para todas as crianças e, principalmente porque estão chegando esses (crianças com deficiência) nas escolas”*.

De fato, “... a escola em geral precisa melhorar”. Percebemos que algumas tentativas estão sendo feitas para melhor lidar com a inserção de crianças com deficiência na escola, porém, muito ainda falta para que a escola possa ter uma educação verdadeiramente inclusiva.

Além da aceitação, da viabilização do acesso, é necessário que se tomem medidas que garantam a permanência e o desenvolvimento das crianças com deficiência nela inseridas. Neste caso, podemos dizer que ocorre a inserção, mas não ainda a inclusão dessas crianças.

O maior empecilho foi destacado na resposta ao primeiro objetivo, quando criticamos a atual forma de organização do trabalho escolar, pois esta estrutura delimitada por séries, com critérios e objetivos educacionais centrados exclusivamente na instrução e nos conteúdos meramente acadêmicos, não permite que sejam vistos os avanços singulares das crianças na escola, principalmente os daquelas que têm comprometimentos de toda ordem. Segundo Mantoan (2001):

A escola se sente ameaçada por tudo o que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes – novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas, de avaliar a aprendizagem...

É necessário e mesmo imprescindível que sejam desconstruídas essas práticas excludentes que vigoraram até hoje, pois só assim, poderemos almejar um ensino de qualidade para Todos, em que *“as diferenças se complementem e que os talentos de cada um sobressaiam”* (Mantoan, 2001).

Finalizando, o meu problema, ou seja, a aceitação dos alunos com deficiência na escola regular e especialmente em uma escola rural que tem as melhores condições de vencer os desafios da inclusão, é, ainda, verdadeiramente um problema. Isso não quer dizer que seja um problema insolúvel, pois o tempo e a própria inserção dessas crianças irá, pouco a pouco quebrando os tabus e transformando as escolas, a mentalidade dos professores e pais na direção da inclusão. Foi o que conseguimos apreender deste estudo.

Considerações Finais:

Foi muito importante nossa participação como professora substituta na escola, no sentido de conhecer e analisar a inserção de alunos com deficiência em suas salas de aula. Esta participação no cotidiano escolar revelou-nos que a inclusão é possível quando há transformação da nossa prática de ensino, decorrente de novos conhecimentos pedagógicos, que possibilitam um ensino de qualidade para todas as crianças.

Infelizmente, este trabalho apenas conseguiu produzir mudanças parciais na escola estudada. De fato, um dos alunos inseridos, no início do ano letivo seguinte, mudou-se da escola por não ser bem aceito pela professora e porque sua mãe sentiu um rompimento em seu processo de inclusão; um outro aluno frequenta a escola somente alguns dias da semana e no primeiro período das aulas, pois os professores alegam não ter condições de ficar com este aluno o dia todo.

Perguntamos então: qual a contribuição deste trabalho?

Pensamos que ele foi significativo naquilo que conseguiu trazer de novo para a escola e para aqueles que se comprometeram com a proposta de um ensino para todos. O trabalho revelou possibilidades, mas atitudes individuais de interesse pela inclusão foram prejudicadas, interrompidas, pois não existiu e não existe um trabalho coletivo na escola, que caminhe nessa direção.

Acreditamos que a falta de apoio de instâncias superiores, de programas, políticas públicas que realmente tragam propostas de efetivação de uma educação de qualidade para todos fazem com que realmente as tentativas em favor de se transformar as escolas sejam simplesmente tentativas, e não proporcionem mudanças concretas no ensino nelas ministrado, para que ele se torne includente.

É preciso, contudo, continuar insistindo para que a situação se reverta. Eis aí mais uma lição que pudemos tirar de nosso estudo.

Referências bibliográficas:

- ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio F. B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999a. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. In: **Educação & Sociedade**. Ano XX, nº 68, Dezembro/1999b.
- CAMARGO, Paulo de (2000). Reinventar a escola. In: **Revista Educação**. Ano 27, nº 234, out/2000.
- CARVALHO, Edgar de Assis. Dualismo e alienação. In: **Revista Scientific American Brasil**. Ano 1, nº 12, maio/2003.
- GALLO, Sílvio. Transversalidade e Educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N; GARCIA, R.L. (orgs.). **O sentido da Escola**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GARCIA, Alexandra; LOBO, Renata A. Currículos oficiais e currículos praticados: a diversidade vai à escola? In: OLIVEIRA, I. B; SGARB, Paulo (orgs.). **Redes Culturais, diversidades e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GUSMÃO, Neusa M. Mendes. Desafios da diversidade na escola. In: **Revista Mediações**. Londrina, v.5, nº2, p.9-28, jul/dez 2000.
- LACERDA, M. P. Por uma formação repleta de sentido. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LARROSSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSSA, J; LARA, N. P. (orgs.) **Imagens do outro**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1998.
- MANTOAN, M. T. E. A inclusão escolar “pegou a escola de calças curtas”. In: **Boletim Informativo “Ser Down”**. Ano II, nº04, Março/2001.
- MANTOAN, M. T. E. Todas as crianças são bem-vindas à escola (mimeo)
- MANTOAN, M. T. E. Integração X Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos. In: **Pátio Revista Pedagógica**. nº 05, 1998, p. 48-51.
- NAJMANOVICH, Denise. O desafio educativo em um mundo em mutação. In: NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, I.B. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação. In: OLIVEIRA, I. B; SGARB, Paulo (orgs.). **Redes Culturais, diversidades e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim das descobertas imperiais. In: OLIVEIRA, I. B; SGARB, Paulo (orgs.). **Redes Culturais, diversidades e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SODRÉ, Muniz. Cultura, diversidade cultural e educação. In: TRINDADE, A. L; SANTOS, Rafael. **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- VASCONCELOS, G. A. N. Puxando um fio... In: VASCONCELOS, G. A. N. **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Bibliografia:

- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (coord.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- CARONE, Iray. Igualdade versus diferença: um tema do século. In: AQUINO, J. G. (coord.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FIGA, M. E. As outras crianças. In: LARROSSA, Jorge; LARA, N. P. (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
- GARCIA, R. L; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MANTOAN, M. T. E. Ser ou estar, eis a questão: uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual. In: **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. A contribuição piagetiana para a pesquisa e a reflexão pedagógica. In: **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. (coord.). **Aprimoramento institucional para a escola inclusiva**. Campinas: LEPED/FE/UNICAMP, Abril/2000.
- MARTINO, Luis Mauro (1999). “Sem distinção”. **Revista Educação**, 26 (224), 34-42.
- MARTINS, Isabel (1999). “Inclusão Escolar é transformação na sociedade”. **Revista Presença Pedagógica**, 5 (30), 5-15.
- PORTO, P. C. P. Professora-pesquisadora no tecido escolar. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- QUEVEDO, A. A. F; OLIVEIRA, J. R; MANTOAN, M. T. E. (orgs.). **Mobilidade, Comunicação e Educação: Desafios à Acessibilidade**. Campinas/ SP: Edição do autor, 1999.
- REGEN, Mina (coord.). **Uma creche em busca da Inclusão**. São Paulo: Memnon, 1998.
- SANTOS, Margarida dos. Como tenho me tornado professora? In: VASCONCELOS, G. A. N. **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- SILVA, Tomás Tadeu. Teorias do currículo: o que é isto? In: **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomás Tadeu. Currículo: uma questão de saber, poder e identidade. In: **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.