

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



1290003428

 FE  
TCC/UNICAMP Sa59f

**RENATA CHIACHIO SANTIAGO**

200803038

**INCLUIR PARA MUDAR OU MUDAR PARA INCLUIR**

**CAMPINAS**

**2007**

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**RENATA CHIACHIO SANTIAGO**

**INCLUIR PARA MUDAR OU MUDAR PARA INCLUIR**

**Monografia apresentada à  
Faculdade de Educação da  
UNICAMP, para a obtenção  
do título de Bacharel em  
Pedagogia, sob orientação  
do Professor Dr. Guilherme  
Do Val Toledo Prado.**

**CAMPINAS**

**2007**

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



1290003428

 FE  
TCC/UNICAMP Sa59f

**RENATA CHIACHIO SANTIAGO**

200803038

**INCLUIR PARA MUDAR OU MUDAR PARA INCLUIR**

**CAMPINAS**

**2007**

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**RENATA CHIACHIO SANTIAGO**

**INCLUIR PARA MUDAR OU MUDAR PARA INCLUIR**

**Monografia apresentada à  
Faculdade de Educação da  
UNICAMP, para a obtenção  
do título de Bacharel em  
Pedagogia, sob orientação  
do Professor Dr. Guilherme  
Do Val Toledo Prado.**

**CAMPINAS**

**2007**

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	I/UNICAMP
	Sa Sa i
V:.....	
TOMBO:.....	3428
PROG:.....	529108
C:.....	B. X
PREÇO:.....	11,00
DATA:.....	01/03/08
Nº CID:.....	426412

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Sa59i Santiago, Renata Chiachio.  
Incluir para mudar ou mudar para incluir / Renata Chiachio Santiago. --  
Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Guilherme do Val Toledo Prado.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Inclusão escolar. 2. Prática pedagógica. 3. Mudança I. Prado, Guilherme  
do Val Toledo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

07-599-BFE

**Banca Examinadora**

---

**Prof. Dr. Guilherme Do Val Toledo Prado**  
**(Orientador)**

---

**Profª. Carla Helena Fernandes**  
**(Segunda Leitora)**

**Campinas (SP), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.**

## *Agradecimentos*

*Agradeço às três pessoas que,  
durante estes anos, em que me dediquei  
aos meus estudos e a conclusão deste  
trabalho, abdicaram com frequência  
do meu convívio e da minha atenção,  
conscientes da importância deste processo  
na minha vida*

*São elas:*

*meus filhos Nicolas e Murilo e  
meu companheiro Sidney.*

## ***Deficiente***

*Deficiente* é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono de seu destino.

*Louco* é quem não procura ser feliz com o que possui.

*Cego* é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria. E só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

*Surdo* é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

*Mudo* é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

*Paralítico* é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam da sua ajuda.

*Diabético* é quem não consegue ser doce.

*Anão* é quem não sabe deixar o amor crescer. E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois

*Miseráveis* são todos que não conseguem falar com Deus.

***Mário Quintana***

## **RESUMO**

Este trabalho discute a inclusão de crianças e/ou adolescentes portadores de necessidades escolares especiais na rede pública ou privada de ensino, a partir da narrativa de duas experiências de inclusão, vivenciadas por mim, como professora e mãe. Essa discussão se apóia na contribuição de autores como GENTILI (2001), que analisa nossa excludente sociedade e seu reflexo na escola e SILVA (2003), a partir de seu olhar crítico sobre nossas políticas públicas referentes à inclusão. Nestes relatos são ainda discutidos os papéis dos educadores dentro de uma escola resistente à aceitação dessas pessoas na comunidade escolar, bem como possíveis mudanças, apoiadas em MANTOAN (2003), para que se atenda com qualidade, não só os alunos com comprometimentos físicos e/ou mentais, mas também toda diversidade existente em nossas salas de aula, seja ela étnica, social, econômica, cultural ou diante da apropriação do conhecimento escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão – Reflexão da Prática – Mudanças.

## SUMÁRIO

Introdução.....	p. 08
Capítulo 1. Semeando a inclusão.....	p. 09
Capítulo 2. Relação sociedade/escola.....	p. 12
Capítulo 3. Relação Estado/educação.....	p. 15
Capítulo 4. Relatando a prática da inclusão.....	p. 20
4.1 Primeiro relato.....	p. 20
4.2 Segundo relato.....	p. 30
Capítulo 5. Mudanças.....	p. 44
Considerações Finais.....	p. 47
Referências Bibliográficas.....	p. 49

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de algumas experiências profissionais e pessoais com crianças portadoras de necessidades especiais, que buscaram dentro da escola regular um espaço, junto às demais, de socialização e desenvolvimento sócio-emocional-cognitivo.

Diante de dificuldades e realizações, tanto como professora e também como mãe de uma criança com necessidades especiais, busquei fundamentos teóricos entre autores como MANTOAN (2003), GENTILI (2001), entre outros, que se dedicam a esse tema, para analisar de forma mais acurada quanto possível, as razões destas minhas dificuldades e realizações.

Elementos como o Estado e suas políticas públicas, a sociedade e sua direta relação com a escola e as leis que regem e mantêm a inclusão, também fazem parte desta discussão.

O título “Incluir para mudar ou mudar para incluir”, foi escolhido como um questionamento que permeia este trabalho, ou seja, nossas escolas regulares necessitam (ou necessitariam), se preparar antecipadamente com recursos de estrutura física, pedagógica, bem como a preparação dos profissionais da área da educação para receber crianças e/ou adolescentes portadores de necessidades especiais, ou essa inclusão precisa sim ser realizada em uma escola já tão repleta de problemas, para que vençamos os preconceitos e os obstáculos colocados pela sociedade como um todo, em relação a todos que se mostrem diferentes daquilo que eleger-se como pessoa “normal”?

## 1. SEMEANDO A INCLUSÃO

Mesmo muito antes das discussões e questionamentos se evidenciarem e, até mesmo, das leis se manifestarem a respeito de crianças e/ou adolescentes com necessidades especiais frequentarem as escolas regulares de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, acredito que esta possibilidade ou mesmo este fato, já perturbava profissionais da área da educação envolvidos com um ensino global e humano.

Lembro de mim mesma, no início de minha carreira no magistério, por volta de 1984, tão repleta de ideais e desafios a serem vencidos. Não bastavam as más condições físicas das escolas, o pouco salário, a pouca, ou melhor, nenhuma, experiência... Havia também uma população diferente das descritas em teorias estudadas no magistério, a ser atendida. Diferentes para mim e principalmente entre eles. Diferenças etárias, de vivências, de conhecimentos, diferenças físicas.... Como lidar com elas?

Esta pergunta, feita às colegas, tinha na maioria das vezes respostas evasivas, sem fundamentos e, principalmente sem comprometimento. As respostas, que mesmo não dando uma solução final ao meu problema no trato com pessoas com diferenças não compreendidas, mas que me faziam sentir menos sozinha, eram aquelas que diziam que a escola era sim um reflexo da heterogeneidade da nossa sociedade. E que tínhamos que nos adaptar às diferenças, estimulando e respeitando a individualidade de cada um. Não seria esta uma sementinha de uma proposta maior, e tão discutida hoje, sobre a *inclusão*?

O tempo foi passando e também muitas crianças diferentes entre si, passaram pela minha pouca (mas diversificada) experiência profissional.

Crianças diferentes, mas uma delas, pela primeira vez, era a “mais diferente de todas”: Douglas (nome fictício) com seis anos. Ele nunca havia saído dos cuidados dos avós (não conheceu seu pai, e sua mãe o havia deixado para seguir outros caminhos) até ser matriculado numa EMEI da Prefeitura de Campinas, que segundo este tão dedicado avô, foi recomendado pela fisioterapeuta dele para que pudesse ser mais estimulado no convívio com outras crianças.

Difícil era saber quem estava mais ansioso no primeiro dia de aula, o avô ou eu, a professora, que receberia uma criança com diagnóstico de P.C. (paralisia cerebral), numa turma com já 31 crianças.

Fiquei apenas dois meses nesta EMEI, onde ocupava um cargo de professora substituta, ou seja, meu convívio com Douglas, apesar do pouco tempo, foi muito intenso e me fez refletir sobre muitas questões que ainda hoje me dedico a estudar e a discutir.

Esta experiência ocorreu paralela à outra, mas com uma significativa mudança de papéis: de professora para mãe. Mãe de uma criança também com necessidades especiais. Pequenas, comparadas as do Douglas, mas visíveis aos olhos aguçados das nossas 'seletivas' instituições escolares.

N. (preferi apenas a inicial do nome) é uma criança, hoje com treze anos, que apresenta algumas seqüelas neurológicas (motora, visual, organização espaço-temporal...) e emocionais, provenientes de paradas cardíaco-respiratórias, sofridas num pós-operatório tão delicado quanto à própria cirurgia cardíaca realizada quando tinha apenas 15 dias de vida.

Mais adiante farei um relato mais detalhado sobre estas experiências, mas posso adiantar que pude observar o quanto a instituição escolar ainda está aquém de compreender, aceitar e estimular uma criança com necessidades especiais, comparando com o calor humano que elas recebem de outras crianças, ainda não influenciadas pelo preconceito.

São as atitudes dessas crianças 'não contaminadas' pelas diferentes formas de preconceito que me fez acreditar que incluir é algo possível ...

Difícil fica quando essa inclusão se expande às esferas institucionalizadas e, é claro, aos seres humanos que as elegem e as mantêm. Esta não é uma discussão aparentemente assim tão simples e exige uma análise social mais ampla.

## 2. RELAÇÃO SOCIEDADE ↔ ESCOLA

Vivemos numa sociedade excludente, onde segundo SKLIAR (2001), muitas vezes *“a ideologia da atribuição das responsabilidades de exclusão/inclusão é dada ao próprio indivíduo, é ele quem possui naturalmente o caráter do excluído/incluído e quem deve resolver em que local da fronteira deseja viver”* (p.15-16). Esta afirmação, a meu ver, isenta os indivíduos (ou coloca só para eles) de assumirem suas responsabilidades para construção de uma sociedade mais justa, sem exclusões.

Essa acomodação social pode se sentir ameaçada pela proposta pedagógica de incluir grupos excluídos dentro das nossas instituições escolares, que acredito, seja um reflexo da sociedade que a cerca. VEIGA-NETO (2001) analisa a escola como *“um lugar privilegiado para se observar, por exemplo, transformações que já aconteceram, quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social”* (p.24).

Estes autores se referem à exclusão, não apenas de portadores de deficiências físicas e/ou mentais, mas também aos grupos étnicos, homossexuais, grupos religiosos, economicamente defasados, bem como os com culturas diferenciadas da cultura veiculada, e por que não dizer imposta, pela escola e que em realidade, também já se encontram segregados dentro e fora dela.

GENTILI (2001), se utilizando de um olhar extremamente sensível, faz em seu texto *“Escola e cidadania em uma era de desencanto”*, uma análise do quanto nossa sociedade se tornou acomodada com as diferenças econômicas, sociais e culturais, quer dizer, de ‘como’ as pessoas vivem, ou melhor, sobrevivem nela. Desencanto é a palavra que utiliza para definir a tristeza que sente em relação a essa realidade. Gosto de lembrar o exemplo que ele descreve em seu texto, pois ilustra muito bem

sua preocupação, e que também deveria ser nossa, com os conceitos de “normal” e “anormal”: GENTILI (2001) descreve um passeio que deu com seu filho, ainda bebê, na cidade do Rio de Janeiro. Um dos sapatinhos de seu filho, estando desamarrado, foi retirado, pelo pai, de seu pé, para que não se perdesse e para que ele pudesse continuar dormindo tranqüilamente em seu carrinho, mas durante o percurso, diversas pessoas o abordaram lembrando-lhe que seu filho havia perdido um sapatinho. No início isso lhe pareceu solidário, mas aos poucos foi percebendo e analisando o porquê de tamanha preocupação com uma criança de classe média sem um sapato, enquanto à volta de todos se escancara a visão de centenas de crianças *“brutalmente descalças – com dezenas de famílias vivendo ao relento, com as evidências indisturáveis da barbárie que supõe negar os mais elementares direitos humanos a milhares de indivíduos”* (p.50). GENTILI (2000) nos faz pensar como a sociedade transforma acontecimentos arbitrários em normais, invisíveis... Ao mesmo tempo em que acontecimentos como um menino de classe média sem sapatos toma-se anormal... Em suma: a exclusão é invisível aos olhos, na medida em que ela se normaliza. *“Desaparece como problema para tornar-se um dado”* (p.51).

Também me desencanto ao pensar que nossos olhos são treinados para não ver. *“Ninguém vê nada, ninguém tem a ver com nada, ninguém sabe nada”* (p.53).

Os autores, anteriormente citados, observam e apontam a exclusão fora da escola. E dentro dela, quem a vê? Será preciso que crianças com sérios comprometimentos físicos e mentais saiam de suas reclusões e entrem nas escolas para que esta instituição finalmente “enxergue” as diferenças?

Diferenças que sempre fizeram parte da diversidade humana e que, aos poucos, foram povoando nossas salas de aula. A escola passou a receber crianças

oriundas de diferentes classes econômicas e sociais. Até mesmo nas escolas privadas, os filhos de pais abastados dividem espaço com filhos de funcionários, que têm direito ao ensino subsidiado e/ou gratuito na instituição em que os pais trabalham. A migração regional, se concentrando mais na região Sudeste, nos fez acolher crianças com as mais diversas culturas e etnias, reflexo deste nosso imenso Brasil. E mais... as próprias diferenças na aquisição e construção da aprendizagem, inerentes a todos os seres humanos.

Mas, infelizmente, a inflexibilidade curricular e os excludentes processos de avaliação, construídos e manipulados pelos profissionais da educação, entre esses, nós professores, se mantêm inalterados, exigindo que os alunos se adaptem a esses processos e não o inverso.

Segundo MANTOAN (2003), *"É a escola que tem que mudar, e não os alunos para terem direito a ela"* (p.8). Se é a escola que precisa mudar, acredito que, somos nós professores e/ou educadores, o alicerce desta mudança.

### **3. RELAÇÃO ESTADO ↔ EDUCAÇÃO**

Para ampliar a discussão apresentada anteriormente, podemos ampliar a discussão a nível político e analisarmos quais responsabilidades podem ser dadas ao Estado e se ele está à altura para atendê-las.

A ONU proclamou em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, enfatizando o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e seus direitos iguais e inalteráveis. Entre eles:

1. Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementar e fundamental (...);
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Brasil, 1997, art.26, p.134 apud CURY, 2005).

Da mesma forma que direitos humanos são registrados como leis, parte destes direitos, como a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, também se encontram muito bem representados, como na Declaração de Salamanca, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, de 07 a 10 de junho de 1994, sob a responsabilidade e união de governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial.

O texto deste documento é claro e objetivo, não deixando margem para a segregação de nenhuma criança e/ou adolescente:

- \* todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- \* cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- \* os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- \* as 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 sistema educativo (Brasil, 1994, p. 9-10, apud, LAPLANE, 2004).

Mesmo diante desta objetividade e clareza, porque ainda nos parece, ou a mim parece, que este texto está tão distante da nossa realidade? As leis se concretizam, ou deveriam se concretizar, a partir das necessidades sociais: uma vez detectado um problema, caberia-lhe uma (ou demais) lei (s) que o encaminhasse de forma a solucionar-se.

No caso da inclusão, teriam essas leis se demorado muito para serem formuladas e a cobrarem da sociedade que as efetivassem? Ou, mais uma vez, esta sociedade prefere fechar seus olhos diante dessa realidade?

SKLIAR (2001) levanta uma questão interessante para com a formulação de determinadas leis, principalmente no Brasil, dizendo que aqui elas caminham num processo inverso, ou seja, as leis que deveriam ser a concretização de um processo vivenciado, no caso, dos educadores, pais e alunos, acabam por ser a pioneira, atropelando a todos os profissionais da educação e a toda uma estrutura (de qualidade ou não), já organizada.

Anterior a Declaração de Salamanca, a nossa Constituição de 1988, coloca como dever do Estado *“o atendimento educacional especializado gratuito aos*

*educandos portadores de deficiências, preferencialmente, na rede regular de ensino”* (inciso III do artigo 209).

“Lavar as mãos” é um termo muito utilizado pelo senso comum para justificar a isenção de determinadas responsabilidades. Ainda focando-nos no Estado, SILVA (2003) faz em seu texto *“A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização”*, um levantamento histórico da caminhada do tratamento dado à educação especial no Brasil, focalizando o papel do Estado e das instituições privadas. Esta última sempre monopolizou este tratamento, segregando com seu atendimento especializado os portadores de deficiências físicas e/ou mentais.

O Estado, mesmo com seu discurso de uma *“Educação para Todos”*, ainda se isenta de tais responsabilidades, quando fornece recursos para que estas instituições continuem seus atendimentos, no lugar de aplicá-los efetivamente nas escolas que, segundo as legislações, estão sendo obrigadas a abrirem suas portas para o atendimento dessa nova comunidade, sem recursos financeiros para investir na capacitação dos profissionais da área de educação, bem como nas estruturas físicas e materiais necessários:

O tratamento institucionalizado da educação especial, no campo público-privado, atende no Brasil, portanto, a duas lógicas: a da compreensão de que o atendimento privado é melhor para determinadas pessoas com deficiências; e a lógica, que vem sendo cada vez mais difundida e amparada pelos atuais governos, de transferir para a sociedade civil a responsabilidade dos direitos sociais (SILVA, 2003, p.88).

E é nesse jogo de “empurra-empurra” que a inclusão de crianças portadoras de necessidades escolares especiais vem acontecendo, de início aos poucos, mas

agora de forma visível, incomodando aqueles que não concordam com ela e paralelamente, mobilizando pesquisas, discussões e práticas por quem as defende.

SILVA (2003) discute em seu texto, um documento que, segundo ela, “*é uma expressão da política geral do país no campo educacional, apresentando como eixo o modelo ‘educação para todos’ (77-78)*”: o Plano Nacional de Educação (PNE). Dele, ela extrai as seguintes considerações:

\*que o conhecimento estatístico completo em relação ao número de pessoas com necessidades especiais e sem atendimento é bastante precário;  
\*inexistência, insuficiência, inadequação e precariedades podem ser constatadas em muitos centros de atendimentos a essa comunidade, ou seja, ausência de adaptações arquitetônicas necessárias e de materiais didático-pedagógicos adequados às necessidades específicas dos alunos.

Em contrapartida a este claro diagnóstico reconhecido pelo poder público federal em relação à Educação Especial no país, este documento também se expressa para que a escola garanta o atendimento à diversidade humana: “... o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva” (p.79).

Mas o que, efetivamente está sendo realizado para a construção de uma escola inclusiva? Como estas políticas estão sendo apropriadas (ou não) pela instituição escolar e pelos profissionais da educação?

Para discutir estas questões, trago a seguir dois casos, vivenciados por mim, de crianças portadoras de necessidades especiais que passaram a frequentar a escola regular. Meu objetivo não é de “ilustrar” o texto, mas sim de torná-lo verdadeiro, palpável, diante das ponderações até aqui apresentadas.

Nestes casos procuro relacioná-los com algumas teorias que discutem a inclusão, não perdendo de vista meu questionamento inicial: É assim mesmo que a inclusão deve ser realizada? Com inseguranças e improvisos, mas autêntica, impondo a todos a verdadeira diversidade do ser humano? Ou a instituição escolar necessitaria, antes de tudo, se preparar, se despir de preconceitos, organizar seus espaços e formar seus profissionais para receber essa nova comunidade?

## 4. RELATANDO A PRÁTICA DA INCLUSÃO

### 4.1 PRIMEIRO RELATO

Quando recebi o Douglas, e já confessei anteriormente, minha insegurança e minha ansiedade foram muito grandes. A primeira delas foi: devo preparar ou não meus demais alunos para sua chegada? Se não o fizesse poderiam acontecer situações constrangedoras, como o espanto das crianças em relação a ele, e não queria que Douglas passasse por isso.

Mas, por outro lado, se falasse anteriormente com meus alunos sobre uma criança que chegaria numa cadeira de rodas, e que teria muitas dificuldades em se comunicar verbalmente com eles, não estaria eu, ressaltando ainda mais essas diferenças?

Procurei algo que me fizesse dialogar com as crianças, sem enfatizar ainda mais as diferenças do nosso novo amigo da turma. Como muitas vezes recorro à literatura, para me comunicar com a linguagem infantil, encontrei de Rubem Alves o livro *“Como Nasceu a alegria”* (1999), no qual conta a história de uma florzinha que nascera com uma de suas pétalas rasgada em meio a um jardim repleto de flores lindas e “perfeitas”, mas que só conseguiam olhar para si mesmas. A florzinha, de feliz com sua vida, passou a ficar triste ao perceber o olhar crítico das demais, desencadeando-se então um relato e um retrato dos preconceitos vividos por quem é diferente, mesmo entre as flores.

Conversei com as crianças após a leitura, tentando extrair delas como se sentiam em relação às diferenças... Surpreendi-me com a revolta que expressaram diante das floras egoístas e preconceituosas e do carinho que demonstraram com a

florzinha: *'Qual o problema se ela tem uma de suas pétalas rasgada?'* Lembro-me da fala de uma das crianças.

Após uns dois dias, Douglas veio, com o avô, conhecer a escola. Ainda não poderia ficar, pois tinha uma consulta médica naquele dia, e no seguinte começaria conosco. Minhas crianças, que brincavam no parque, viram Douglas e quando estávamos novamente na sala, alguns me perguntaram quem era aquela criança e o que ela tinha. Não poderia ter tido oportunidade melhor: os reuni na roda (fazíamos isso sempre que precisávamos conversar sobre alguma situação) e disse a eles que aquele era o nosso novo amigo e como a florzinha da história, ele também tinha uma de suas pétalas rasgada, precisando, portanto, que o acolhêssemos com muito carinho, para que não sofresse o mesmo preconceito sofrido pela florzinha.

No dia seguinte fiz o possível para que as crianças achassem que eu estava tão tranqüila como tentei fazê-las se sentirem.

O avô de Douglas transmitia muita calma e já havia conquistado a minha mais profunda admiração ao saber que havia assumido todos os cuidados com o neto, mesmo com sua idade já avançada (78 anos).

Trouxe-o empurrando a cadeira de rodas e se despediu com um beijo e um afago na cabeça de Douglas.

Havíamos conversado anteriormente, que ele viria após o lanche para ajudar a trocar a fralda do neto, já que eu, não contando com a ajuda de nenhuma monitora, ficaria impossibilitada de fazê-lo, deixando as demais crianças sozinhas. Tentei conseguir uma pessoa que ficasse esse pouco tempo com a minha turma, mas segundo a direção estávamos com falta de funcionários. Mesmo assim me sentia incomodada com essa situação.

Pensava, e ainda penso, que a escola é que tem que assumir todos os cuidados necessários com estas crianças, dentro do período em que elas estiverem na escola.

Minhas crianças acolheram Douglas de forma a me comover. Eram crianças com cinco ou seis anos que ainda não haviam sido “contaminadas” pelos preconceitos sociais, provando, portanto, que a inclusão pode e deve ser realizada, desde cedo, em escolas de educação infantil, ou seja: ‘quanto antes, melhor’, não nos esquecendo também de que o objetivo maior da educação infantil é a socialização. Segundo MANTOAN (2003), “ambientes humanos de convivência e de aprendizagem são plurais pela própria natureza” (p. 8).

Iniciamos o dia com uma roda onde cantamos e conversamos. Nada impediu que Douglas participasse dela. No momento em que todos estavam sentados no chão, ele estava em sua cadeira e durante o movimento das músicas e da roda, não faltaram voluntários para empurrar sua cadeira!

Quando distribuí as atividades, previamente orientadas na roda, as crianças se encaminharam para se sentar diante das mesinhas. Era o momento de tirar Douglas da cadeira de rodas e colocá-lo na cadeirinha, já que a sua, por ser muito grande, não se adaptaria à mesa. Mesmo ele sendo um pouco pesado, consegui fazê-lo, mas seu equilíbrio não permitia que ele ficasse em uma cadeira sem apoio lateral. Tive que colocá-lo novamente na sua cadeira de rodas e fiquei perdida sem saber o que fazer... Tive de deixá-lo um pouco à parte para distribuir as atividades e os materiais para as demais crianças.

Quando todos já estavam acomodados e desenvolvendo suas atividades me dirigi ao Douglas, que estava se agitando na cadeira. Era o momento de tentar

interagir com ele e descobrir qual seu real entendimento sobre o que acontecia à sua volta.

Senti nesse momento, como em outros posteriormente, a falta de dados relacionados com sua doença, ou seja, qual ou quais áreas de seu cérebro foram atingidas? Como poderíamos estimulá-las? Durante um bom tempo fiquei sem essas respostas, esperando-as de outros profissionais, mas elas não chegaram até minhas mãos. Pesquisei, mas queria respostas para o caso do Douglas, acreditando não ser possível generalizar. Com ou sem necessidades especiais, cada um é cada um...

Usei da minha percepção (afinal, só poderia contar com ela naquele momento), e concluí que sua agitação naquele momento na cadeira de rodas era exatamente para sair dela e se sentar com as demais crianças. Sentei-me perto dele, toquei seus braços, olhei seus olhos, que atrás de lentes muito grossas, pareciam estar vagando e perguntei-lhe se queria fazer a atividade com as outras crianças. Sua agitação e os sons que saíram da sua boca foram para mim um 'sim'.

Pedi a uma aluna que chamasse a diretora e quando ela chegou, solicitei a possibilidade de um lençol para eu tentar 'amarrar' o Douglas na cadeira.

Sua reação foi, a meu ver, absurda! Disse que era melhor ficar como estava, pois seria muito perigoso e que também ele *"não iria conseguir fazer nada mesmo"*. Insisti e disse assumir a responsabilidade de qualquer acidente. Enquanto não me traziam o lençol, as demais crianças me perguntavam se o Douglas não iria se sentar com elas para fazer a atividade.

Bom, ao menos percebi que havia vencido a primeira dificuldade, que seria sua socialização, tinha agora que me amarrar de instrumentos que facilitassem a sua adaptação física, para depois pensar como iria desenvolver o possível de suas poucas, mas existentes, habilidades.

O lençol foi trazido pelo guarda que tomava conta da EMEI - aliás, uma das pessoas, que mesmo não estando diretamente envolvidas com a educação, me ajudou muito. Juntos, colocamos novamente Douglas na cadeira, suavemente amarrado com o lençol e próximo a uma parede para que ficasse mais seguro. Enfim, ele estava sentado junto com mais três crianças e fez algo que ainda não havia feito: esboçou uma expressão de alegria.

A atividade desenvolvida pelas crianças era uma pesquisa em revistas das letras que formavam seus nomes, recorte e colagem numa folha. O mesmo material foi colocado à frente do Douglas, com exceção da tesoura. Outro desafio! Douglas não conseguia coordenar os movimentos finos, mas conseguia, mesmo com alguma dificuldade, movimentar os braços. Deixei-o manusear as revistas para observar até onde conseguiria ir e com a ajuda (espontânea) das outras crianças, foi folheando-as. Como não havia lhe dado uma tesoura, receando algum acidente, mostrei-lhe como poderia 'rasgar' as folhas com as próprias mãos. Fiquei muito feliz com o esforço que fazia para realizar essa atividade. E pude notar que a alegria não era só minha. Douglas tinha uma expressão de total satisfação.

Não nego que foi muito difícil dividir minha atenção com Douglas e com o restante (28 presentes) da turma. Senti que nesse primeiro dia eles ficaram desfocados dos meus cuidados e conseqüentemente 'bagunçaram' bastante.

Mais uma vez houve disputa para conduzir a cadeira de rodas até o refeitório, como também para sentar junto dele. No início tentei dar-lhe a comida, bem amassadinha, e na boca como o avô havia me orientado. Entretanto, ao observar as demais crianças se alimentando sozinhas, e para a tristeza das faxineiras, Douglas quis fazer o mesmo. Foi comida para todos os lados e algumas acertaram o alvo, como os bebês que começam a se alimentar sozinhos.

Quando o avô veio trocá-lo, tive que justificar o porquê dele estar coberto de comida e que, convivendo com outras crianças ele seria muito estimulado a fazer algumas atividades sozinho. O avô me pareceu enxergar o lado positivo de tudo isso.

Se fosse seguir minha rotina diária, iria com a minha turma para o parque, mas tenho que confessar que, além de exausta, não saberia o que fazer com o Douglas diante daqueles brinquedos todos... (mas sabia que também não poderia fugir por muito tempo dessa realidade).

Decidi com a turma que assistiríamos a um vídeo e fiz uma votação, entre três, para a escolha de um filme. Foi incrível a vontade do Douglas de participar dessa votação, embora tenha levantado (pouco, mas levantou) os braços para os três filmes, ficou claro seu entendimento com o que acontecia à sua volta.

Todos assistiram ao filme e como sempre, alguns se interessaram e se concentraram, outros se dispersaram, procurando conversar ou fazer algo do seu interesse. Douglas, novamente para minha surpresa, pertenceu ao primeiro grupo.

O objetivo do meu trabalho não é fazer um memorial dos dois meses que passei com Douglas, embora gostaria muito de descrever passo a passo seu crescimento, mas sim, enfatizar os pontos mais significativos dessa experiência. Pontos positivos e negativos que facilitaram, ou não, seu processo de inclusão numa classe, com mais 31 crianças de uma escola de Educação Infantil pertencente à rede pública. São eles:

#### Pontos positivos

- A socialização com as crianças se deu, para mim, devido a dois fatores: primeiro a consciência do professor, despida de preconceitos, de que qualquer criança, independente de sua cultura, etnia, classe social e econômica, portadora ou não de necessidades especiais, têm o direito

de estar em convívio com demais crianças em um ambiente educativo; e segundo e mais decisivo é, este professor ter feito uso da Teoria Histórico Social de VYGOTSKY (1869-1934), no qual afirma que os processos mentais, incluindo a formação da personalidade de cada um, são socialmente construídos. E nesse caso, me vali do papel de mediadora, preparando as crianças, ainda em processo de formação de suas personalidades, para aceitarem e acolherem as diferenças que são inerentes à própria natureza; a mediação também ocorreu constantemente através das demais crianças, procurando estarem sempre presentes ao lado do Douglas;

- Diante de uma total falta de estrutura, fiz uso dos poucos recursos disponíveis, de forma, muitas vezes improvisada, para a adaptação física do Douglas, provando que esse é um elemento que dificulta, mas não impossibilita a inclusão. É impossível não ressaltar que o inverso seria o ideal, ou seja, que se os recursos necessários já estivessem disponíveis, bem como relatórios médicos, o processo de inclusão seria outro...
- Durante apenas os dois meses que se seguiram, Douglas teve um visível desenvolvimento, tanto motor quanto cognitivo. Ele passou a se alimentar sozinho, conseguiu fazer uso de alguns instrumentos como lápis, borracha e uma tesoura adaptada para ele. Manuseou diversas texturas: massinhas, blocos lógicos..., desenvolvendo mais sua sensibilidade tátil e sua coordenação motora fina. No parque gostava de ficar sentado, com o apoio de outras crianças, no tanque de areia, enchendo e esvaziando os baldinhos, e com minha ajuda ou com a

ajuda do nosso guarda, brincava no escorregador, na balança, no giragira, sempre com uma expressão feliz no rosto... Seu desenvolvimento cognitivo também foi gratificante, procurando expressar com gestos e sons a compreensão que estava tendo dos acontecimentos à sua volta; passou a se mostrar incomodado quando sua fralda estava suja e pouco antes de deixar minha turma estava dando sinais de compreensão das diferenças entre letras e números. Seu desenvolvimento social, acredito, foi o propulsor dos demais, principalmente, por, na maioria das vezes, depender do outro para realizar determinadas atividades, mas sempre se esforçando para fazê-las sozinho. E mesmo sem essa relação de 'dependência', gostava de estar com as outras crianças e participar das brincadeiras.

Diante desses fatos, pergunto: pode o professor estabelecer limites para a aprendizagem de seus alunos, sejam eles 'especiais' ou não?

Segundo KASSAR (2004), ainda se encontra na teoria pedagógica, fundamentos como os de CHARLOT (1983), que numa visão idealista de desenvolvimento, numa perspectiva cientificista, baseia-se na crença das capacidades naturais, *"como se o desenvolvimento de uma criança ocorresse de forma similar ao de uma planta"*, concluindo-se que *"se o desenvolvimento é visto como um processo decorrente da maturação espontânea, as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiências diminuem"* (p.82).

Recorrendo a VYGOTSKY (1869-1934), estudos mostram que o desenvolvimento ou maturidade *não* se dá por um processo exclusivamente interno, definido biologicamente, independente da aprendizagem. A maturação biológica

necessita da aprendizagem para que, resulte daí, um desenvolvimento com características especificamente humanas.

KASSAR (2004), se apoiando em VYGOTSKY, diz que *“se não são oferecidas possibilidades de novos saberes aos alunos, eles dificilmente têm como adquirir novos conhecimentos, o que dificulta a superação de qualquer dificuldade”* (p.82).

Estes saberes científicos, historicamente acumulados, são agregados e repassados pela instituição escolar, reconhecida por VYGOTSKY (1869-1934), como “insubstituível” para desempenhar tal função, o que, no meu entender, precisa ser estendido a todas as crianças e adolescentes, independente de classes sociais, etnia, valores culturais e econômicos, bem como, deficiências físicas ou mentais.

#### Pontos Negativos

- O mais importante ponto negativo que gostaria de ressaltar, além da precária estrutura física, dificuldades de acesso aos relatórios médicos e poucos profissionais disponíveis, é a resistência de muitos profissionais da equipe escolar, na maioria professores, em aceitar essas crianças. Em reuniões semanais (TDCs), nossa professora itinerante, com formação em educação especial responsável por orientar professores e pais, quanto ao trabalho a ser desenvolvido com as crianças portadoras de necessidades escolares especiais, bem como realizar os encaminhamentos necessários aos profissionais de áreas específicas, como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, etc., procurava nos levar textos e informações a fim de esclarecer-nos sobre a necessidade e importância da inclusão destas crianças em nossas escolas. Nas discussões levantadas, infelizmente, uma grande maioria, se colocava contra, se utilizando, além dos argumentos acima citados

como pontos negativos, de um outro que carrega um grande peso de comodidade: a falta de preparo para trabalhar com deficiências físicas e/ou mentais.

Pesquisas recentes (FIGUEIREDO, 2002; MANTOAN, 2002; Jesus et al., 2000) corroboram os resultados observados na primeira fase desta minha reflexão e estudo. Os professores manifestam que têm dificuldades em trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência e, mais que isso, muitos não acreditam em sua capacidade de mudar esse quadro (JESUS, 2002, p.02).

KASSAR (2004) enfoca outro aspecto das dificuldades de professores em trabalhar com crianças especiais:

A fixação em uma determinada expectativa acarreta a não percepção, pelo professor, de superação das dificuldades por parte dos alunos. Por mais que o aluno demonstre (como Douglas demonstrou), de diferentes formas, superar os limites apresentados, o professor, muitas vezes, não consegue perceber os indicadores de uma possível superação (p.83).

Diante destes fatos práticos e de algumas argumentações teóricas, não consigo deixar de expressar uma dúvida: esta posição se apóia puramente na insegurança desses professores, acreditando realmente serem incapazes de educar, que segundo MANTOAN (2003), *“é empenhar-se por fazer o outro crescer, desenvolver-se, evoluir”* (p.5), ou se escondem por trás do fato de não aceitarem que a escola se torne, realmente, um espaço para todos?

## 4.2 SEGUNDO RELATO

Este caso se encontra em um contexto muito diferenciado do anterior. Deixa a Educação Infantil e passa para o Ensino Fundamental e suas exigências cognitivas mais elaboradas, dentro de uma escola não mais pública e sim particular, carregada de outros valores sociais e culturais.

Minha participação não é mais de educadora e sim de mãe, embora, em diversos momentos, elas acabam por atuar de forma dialética.

Procurarei tentar deixar a 'mãe' como pano de fundo, que muitas vezes age como uma onça defendendo sua cria, para conduzir essa narrativa de forma profissional, como educadora, embora acredite que todas as experiências vividas em nossas vidas pessoais são somatórias à nossa formação profissional. E como tal, já havia passado pela rica experiência com o Douglas e com outras crianças com necessidades educacionais especiais, tanto como professora ou como observadora e, conseqüentemente já havia participado de muitas discussões sobre este assunto, me preparando para elas com pesquisas e estudos.

N., com três anos, foi por mim matriculado em uma escola de Educação Infantil particular, sendo eleita entre outras, por já ter um certo 'currículo' no trabalho com a inclusão.

Prefiro apenas citar este fato, pois acredito não ser correto analisar seu desenvolvimento e o papel da escola, visto que, por motivos de saúde, frequentou-a pouquíssimas vezes. Recordo-me, apenas que, apesar de eu achar que ainda não era o momento de colocá-lo numa escola, exatamente devido a estes problemas de saúde, havia sido orientada a fazê-lo pelos profissionais que trabalhavam com ele,

com o objetivo maior de ser estimulado por outras crianças, já que, até então, seu contato com elas quase não havia existido.

No ano seguinte, já com quatro anos, N. poderia ser matriculado na escola que eu estava já há alguns anos trabalhando. Embora meu trabalho se desenvolvesse no Ensino Fundamental, me tranquilizava o fato de levá-lo comigo, mesmo estando em espaços físicos um pouco distantes. A escola a que me refiro possui um sólido histórico entre as existentes no município de Campinas. É uma instituição religiosa e sua pedagogia segue a linha tradicional, com algumas tentativas construtivistas.

Mas o trabalho realizado na Educação Infantil me surpreendeu de forma positiva. Os profissionais se mostraram, durante os quatro anos em que o N. lá ficou, preocupados em realizar uma proposta educativa pautada em projetos de interesse das crianças, embora a preocupação com uma alfabetização mais formal estava presente, impulsionada também pela pressão dos pais, para que seus filhos fossem para o Ensino Fundamental alfabetizados.

N. foi uma criança bem recebida por todos. Era querido pela sua amabilidade e meiguice. Seu desenvolvimento motor caminhou de forma lenta, mesmo com as devidas e diferentes estimulações. Tínhamos a consciência de que algumas de suas paradas cardíaco-respiratórias, no período após suas cirurgias, haviam comprometido uma área cerebral responsável pelos movimentos motor do seu lado esquerdo. Para ajudá-lo, contava com a ajuda constante de fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais. Sua fala também se desenvolveu e com o trabalho de uma fonoaudióloga, embora ficasse um pouco comprometida. Cognitivamente seu desenvolvimento também foi visível e sua alfabetização ocorreu no 'tempo esperado pela escola', ou seja, terminou a Educação Infantil alfabetizado.

É visível perceber pelo relato acima, que tudo parece ter caminhado com tranqüilidade. E realmente foi este o meu olhar, mesmo quando em reuniões com as professoras, ficava nítida a preocupação delas com o fato do N., mesmo crescendo, não estar no mesmo nível de desenvolvimento da maioria das crianças da sua turma. É como se o professor se cobrasse a responsabilidade de que todos os seus alunos fossem ou devessem ser absolutamente iguais.

Não vou dizer que isso também não me incomodava. Gostaria que o ritmo de desenvolvimento do meu filho não ficasse aquém dos demais. Mas já havia conseguido entender que ele, como todas as outras crianças, tinha a sua individualidade, independente de ter ou não alguma deficiência física, mental, social, cultural, étnica...

A minha preocupação maior passou a ser se “isso” incomodava a ele, ao N.. Foi quando comecei a questionar, como meu filho se comportava e era visto socialmente pelas demais crianças. As respostas e explicações eram sempre as mesmas: “O N. é um amor de menino, não briga, não bate...”. (Mas também não brinca com as outras crianças...). “Por quê?”, comecei a insistir. “Ele prefere as brincadeiras mais calmas, e as crianças correm muito...” Eram as respostas.

Não seria o caso de estimulá-lo e fazê-lo se sentir mais seguro para participar das brincadeiras mais ‘agitadas’? Ou também de organizar brincadeiras onde sua participação fosse possível? Quanto estes questionamentos iniciaram, fui percebendo as dificuldades de se mudar o que há tanto tempo já estava estabelecido.

A Professora Maria Teresa Mantoan me influenciou muito com seus textos, quando se refere às mudanças necessárias à educação para que a inclusão se realize por completo. Mas adiante citarei os pontos em que concordo com ela.

Se a escola tentava caminhar, ao menos era o que entendia em seu discurso, para uma educação construtivista, como deixar de lado a convivência social de uma criança, sabendo (ao menos deveria...) que para VYGOTSKY e sua teoria histórico social, impulsora do construtivismo, o conhecimento se constrói através do contato com o outro?

O homem é um ser fundamentalmente social, pois nem consigo mesmo consegue se relacionar diretamente. É pela mediação do outro, do signo, das interações sociais que o homem constitui-se como sujeito, desenvolve-se e produz cultura (VYGOTSKY, 1994, apud GROTTA, 2006, p.196).

Ou seja, terminava aqui, a minha falsa idéia de que tudo caminhava tranqüilamente...

No período que se seguiu até o N. terminar a Educação Infantil, devido as minhas cobranças, houve algumas tentativas de socializá-lo. Em reuniões as professoras e/ou orientadora me diziam que todas as crianças gostavam muito do N. e estavam sempre dispostas a ajudá-lo, ou carregando sua mochila, ou ajudando-o a abrir seu lanche, ou até mesmo na realização de algumas atividades. Acredito ser importante desenvolver a cooperação entre todos, desde cedo, mas a inclusão é mais que 'ajudar' o outro. É respeitá-lo em suas limitações sim, mas também colocá-lo diante de desafios para que possa enfrentá-los. Segundo VYGOTSKY (1998), "*O bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento*" (p.117). Essa cooperação, se não for bem trabalhada por parte dos educadores, pode ser interpretada como um ato puramente assistencialista.

SILVA (2003) descreve em seu texto "*A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências*", como no Brasil, a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais teve, e ainda tem, esse caráter assistencialista e

segregador. Esse olhar se estrutura em instituições que assumem esse tipo de educação e termina por influenciar toda uma sociedade.

A política Nacional de Educação Especial aponta para uma política de inclusão social entendida como uma ação de governo no âmbito público, porém instituições, organizações ou entidades filantrópicas continuam a representar o pensamento e, talvez, o grande corpo de ações concretas acerca da Educação Especial (p.86).

JANNUZZI (1992) reúne toda trajetória da Educação Especial no Brasil no livro *“A luta pela educação do deficiente mental no Brasil”*, mostrando a segregação, o preconceito e as batalhas para busca de um espaço na sociedade, pelo qual passaram e ainda passam os portadores de necessidades especiais. Historicamente, tudo ainda é recente, e fica claro perceber em pequenas atitudes, como a da ‘cooperação’, resíduos dessa história que ainda encontramos nas instituições escolares, mesmo as que se propõem a incluir.

N. concluiu sua fase na Educação Infantil, alfabetizado, mas não socializado, e iniciou sua trajetória no Ensino Fundamental no início de 2003. Eu já não lecionava mais nesta escola, mas contava com o afetivo acolhimento de minhas colegas de trabalho, em relação a ele, já que haviam acompanhado uma boa parte de sua história. E isso me dava certa tranquilidade, pois sei o quanto a afetividade é importante, e de certa forma, ‘compensava’ sua falta de amigos.

Essa mudança de fase (do Infantil para o Fundamental), na vida escolar das crianças, precisa ser revista pela escola e pelos educadores com muito cuidado. Eu poderia me dedicar mais tempo sobre esse assunto, mas temo perder-me do meu tema central.

Descrevendo o que aconteceu com o N., talvez seja possível traçar um paralelo com o que acontece com as demais crianças: especialmente nessa

instituição escolar. N. saiu de um ambiente onde a prioridade dos conteúdos era pautada nos interesses das crianças, sendo desenvolvidos através de Projetos, de forma a respeitar mais o tempo de cada criança e sem cobranças efetivas quanto à avaliação. A escrita estava intrínseca nestes Projetos e fluía tranqüilamente, embora, como já havia dito, à parte havia uma certa sistematização dela, com algum treino, mas pelo que pude observar, estas atividades eram contextualizadas e se achavam distantes de uma silabação sem significação para as crianças.

Infelizmente, esse processo de trabalho foi brutalmente interrompido na primeira série do Ensino Fundamental. A própria estrutura física e a distribuição dos móveis da sala enfatizam essa interrupção. Onde, anteriormente as crianças se agrupavam em mesinhas conjuntas e desenvolviam juntas suas atividades e desafios, estavam agora separadas em carteiras individuais, uma atrás da outra.

É claro que, à vontade do professor, essas carteiras poderiam se agrupar novamente, mas raramente isso acontecia.

Diante desse fato, a socialização do N., já tão comprometida, mesmo com a proximidade física das demais crianças, conseqüentemente se agravou. Soma-se a isso, o fato de que sua carteira era colocada ao lado da mesa da professora, para que, segundo ela, pudesse constantemente ajudá-lo. Ao conversar com a professora responsável pela primeira série, sobre a 'localização' do meu filho na sala de aula, pude perceber, não uma atitude intencional de segregação, mas sim, a total ignorância das possíveis conseqüências desse fato. Percebi que, realmente, sua intenção era a de dedicar uma atenção mais dirigida ao N..

Num primeiro olhar tudo parece coerente, mas analisando com um olhar mais crítico, fica fácil percebermos como a professora ainda se sente a mantenedora dos conhecimentos históricos e cientificamente acumulados, organizados pela

humanidade, e que cabe, prioritariamente, a ela 'passá-los' para os alunos. ROSS (2004), em seu texto "*Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão*", diz que:

Parte-se do pressuposto que as pessoas são resultados de suas relações sociais e, portanto, suas dificuldades não resultam unicamente das deficiências biológicas que possam apresentar. Do mesmo modo, suas necessidades especiais, são decorrentes das oportunidades existentes, ou não, bem como dos instrumentos e mediações que possam ser apropriados por estas pessoas, em suas relações sociais (p.204).

E essas mediações não precisam ser unicamente do professor.

Em relação ao processo de escrita, N. e as demais crianças deixaram seus ricos Projetos, construídos por eles mesmos, para se apossarem de livros didáticos prontos, com extensos textos de complexa interpretação. Era como se as crianças estivessem em uma margem de um grande lago, e tivessem que passar para a outra margem, sem sequer uma ponte (ou até mesmo pedras para se apoiarem), que as conduzissem para o outro lado do lago.

Mesmo alfabetizado, ou seja, juntando letras, sílabas, palavras a curtas frases, N. ainda estava distante do que chamamos de letramento, que segundo SOARES (2003), se diferencia da alfabetização, como sendo "*o domínio de competências de leitura e de escrita, além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever*" (p.02), impedindo-o de interpretar textos com a complexidade que estava sendo oferecido a ele e as outras crianças. E a escola parecia ignorar este fato, criando uma ansiedade muito grande, não só nas crianças, mas também nos pais.

Essas preocupações acabaram por desviar, temporariamente, a minha atenção em relação ao fato do N. estar, ou não, se relacionando com outras crianças. Quando a Terapeuta Ocupacional (T.O.), que o atendia, marcou um

encontro com a orientadora da escola, com o intuito de conhecer de perto o trabalho realizado com meu filho e contribuir para o melhor desenvolvimento de sua coordenação motora, tanto global, quanto fina, é que tive uma outra dimensão dos problemas que se colocavam no Ensino Fundamental para as crianças, sejam elas especiais ou não.

Ao retomar de sua reunião, disse-me que havia pedido permissão para observá-lo dentro e fora da sala de aula. Suas observações foram relatadas para mim: a postura que ele se colocava na cadeira para escrever, estava completamente errada. Seu lado esquerdo, comprometido pela hipotonia muscular, ficava fora da cadeira e da carteira, como se estivesse ignorado pelo restante de seu corpo, comprometendo seu equilíbrio global. E nenhuma vez, sua postura havia sido corrigida pela professora. Por ter uma estatura baixa, seus pés não alcançavam o chão e, segundo a T.O., este é mais um fator de desequilíbrio do corpo, tendo como conseqüências o comprometimento motor dos braços e das mãos, necessários para o registro gráfico da escrita, bem como de outras atividades.

Disse-me também ter relatado essas observações para a orientadora educacional, que a meu ver, já poderia estar a par dessas informações, visto que, uma de suas funções na escola é atender e acompanhar as crianças com necessidades escolares especiais, desde que a escola passou a recebê-las.

Outras duas observações relevantes foram a mim relatadas pela T.O.: N., por ter um tom de voz baixo (conseqüência de sérios problemas respiratórios), ao se colocar oralmente na sala não era ouvido, e por isso acabava por desistir de participar verbalmente da aula. A postura de professora, era a de dar atenção somente àqueles que conseguiam se destacar, não abrindo espaço para os demais; a segunda observação, trás novamente a foco a socialização: N não ficava isolado

apenas dentro da sala de aula, no momento do lanche (que durava cerca de 30 minutos), ele se sentava sozinho, lanchava sozinho, e no restante do tempo em que as outras crianças aproveitavam para brincar ele também ficava sozinho.

Diante destes tristes relatos, procurei (por diversas vezes!), me reunir com os educadores da escola, chamando-lhes atenção para algumas posturas inclusivas, e ficava claro o incomodo que isto lhes causava.

Algumas atitudes, de ordem prática, foram tomadas, como, por exemplo, diminuir a altura da cadeira e da carteira e foram também assumidas como descuido aos olhos da escola.

Mas, o fato do N. não se relacionar com outras crianças, não foi assumido por ninguém. E pior, houve até uma tentativa de enquadrá-lo como uma criança autista. Os autistas possuem como uma de suas características a dificuldade de se relacionar. Esta tentativa foi desfeita através de um relatório médico, fornecido pelo neurologista que acompanhava N. desde pequeno. Mas se esse diagnóstico tivesse sido diferente e meu filho fosse realmente autista, como algumas crianças autistas 'incluídas' nesta escola, não deveria ela, conseqüentemente, se empenhar para que sua socialização fosse estimulada, no lugar de somente rotular-lhe com uma patologia? Este diagnóstico não deveria ser o ponto de partida para o trabalho de inclusão?

Literaturas que se dedicam ao fracasso escolar, independente de casos de portadores de necessidades escolares especiais, enfatizam o comodismo da instituição escolar em 'jogar' para o educando o seu não sucesso escolar.

A partir do momento em que há a crença de que o não aprendizado deve-se a uma dificuldade do aluno, o professor parece desobrigar-se de buscar outros caminhos para que a relação ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória. Conforma-se com a

dificuldade do aluno ou com o seu não aprendizado, convencendo-se de que "é assim mesmo" (KASSAR, 2004, p.83).

Estes acontecimentos não são poucos para serem analisados sob o olhar da inclusão, mesmo assim, ainda preciso fazer mais uma descrição vivenciada por mim, para mostrar como algumas instituições estão despreparadas para lidarem com as diferenças de cada um.

Ao concluírem a Educação Infantil naquela escola, as crianças se utilizavam apenas da letra bastão para registro da escrita. N. também, embora de forma trêmula, mas legível. Na primeira série do Ensino Fundamental, deu-se início a escrita com letra cursiva, de acordo com as professoras, de forma gradativa e a critério de cada criança. As que se sentissem seguras poderiam se utilizar dela. N., ainda não havia dito, sempre foi uma criança batalhadora. Tudo o que havia conquistado, até o momento, tinha sido, segundo os próprios profissionais que trabalhavam com ele, através de muita força de vontade, muitas vezes surpreendendo previsões médicas e ganhando a admiração de todos por isso. Como as demais crianças, ele se sentiu desafiado a escrever com a letra cursiva, mas devido ao grande esforço motor que ela exige, seu ritmo de trabalho, que já era aquém dos demais alunos de sua turma, ficou mais lento ainda. Enquanto eu admirava e estimulava seu esforço e suas tentativas, chegando a me pedir cadernos de caligrafia para que pudesse 'treinar', ele era desestimulado pela professora que tentava convencê-lo a escrever com a letra bastão, usando como argumento o fato dele poder ser mais rápido e acompanhar os demais alunos da classe.

Como pode uma escola, em reuniões com os pais, se dizer 'caminhando para o construtivismo', dizer que valoriza a individualidade e o ritmo de desenvolvimento de cada um, agir de forma tão arbitrária? E pior, 'aniquilar' uma das melhores

qualidades de um ser humano que é a vontade de lutar e de vencer através do próprio esforço? Fica claro neste relato a característica conteudista desta instituição escolar, que valoriza o 'quanto' se faz e não o 'como' se faz.

Outros marcantes episódios se passaram. Minha vontade seria de relatá-los um a um, mas vou precisar fazer um recorte daqueles que se mostram mais significativos para essa discussão.

Elenquei como sendo mais um deles, a falta de preparação dos profissionais da área de educação física para receberem e atenderem, com qualidade, as crianças com necessidades físicas especiais. Infelizmente, a escola reflete a sociedade capitalista em que vivemos. E uma forte característica deste capitalismo é a competitividade. Gostaria que ela estivesse distante de nossas escolas, independente da inclusão, e sim, a partir do momento em que nos propomos a trabalhar com a diversidade. A competição se torna sem sentido! Se o ponto de partida é heterogêneo, conseqüentemente, a chegada nunca será justa. Digo isto, não só pelo trabalho desenvolvido em sala de aula, no qual a avaliação assume um papel muito delicado, e será discutida posteriormente, mas também por uma disciplina que parece se pautar na competição: a educação física. São nestas aulas que as diferenças físicas se tornam mais visíveis e fragilizadas. Quem não possui o estereotipo do atleta, fica isento de explorar tudo o que poderia nessa disciplina, como o conhecimento do próprio corpo e o respeito às suas limitações, bem como o estímulo para superar essas limitações. Mas isto sem competição, sem se ter um melhor entre todos, e sim, cada um melhor que si mesmo, dia após dia.

É óbvio que senti na pele as frustrações que meu filho sentia nessas aulas, nas quais nunca conseguiu chegar em primeiro (e nem ser valorizado pelo esforço de chegar ...), ou quando não era escolhido por nenhuma outra criança para a

formação de times. Entendia porque, nos dias das aulas de educação física, ele procurava algumas desculpas para não ir à escola.

A análise que fiz do trabalho desta escola, e acredito que também de muitas outras, tanto na rede particular quanto na rede pública de ensino, é de que, mesmo estando no século XXI, o olhar pedagógico continua a querer homogeneizar seus alunos, não respeitando a individualidade de cada um, não se partindo do que realmente cada criança trás consigo, para então dar-se continuidade ao processo de aprendizagem. Estou me referindo, não somente às crianças com visíveis comprometimentos físicos e/ou mentais.

VYGOTSKY (1869-1934), em seus estudos sobre a dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem, deixou-nos algo muito importante, que, a meu ver, deveria ser básico para qualquer trabalho pedagógico: os conceitos de aproveitamento *absoluto* e aproveitamento *relativo*. O aproveitamento absoluto é aquele esperado pelo professor, onde avalia sua turma como um todo, ou seja, os alunos que conseguem cumprir as exigências da escola, melhor que os demais da turma, serão avaliados como os melhores pelo critério de aproveitamento absoluto. Infelizmente este ainda é o princípio básico da avaliação nas escolas. O aproveitamento relativo é o 'quanto' cada criança, individualmente, se desenvolveu dentro da escola, dentro de um determinado conceito e/ou conteúdo, não em relação (comparativamente) às demais crianças, mas em relação a si mesma.

O aproveitamento relativo abre pela primeira vez, os olhos do professor para perceber o quanto cada um de seus alunos assimila e então se verifica que, entre todos os grupos de crianças com índices de desenvolvimento mental alto, médio e baixo, existem, crianças com aproveitamento elevado e aproveitamento baixo (VIGOTSKY, p.499).

O aluno que revela aproveitamento negativo absoluto, mas tem certo aproveitamento relativo (em comparação com a turma), necessita de mudanças de condições dentro da escola e não de transferência para outra (VYGOTSKY, p.498).

Se a escola releva apenas o aproveitamento absoluto de seus alunos, qual espaço sobra, dentro dessa escola, para as crianças com necessidades especiais?

Vivenciei intensamente este fato com o N. nos quatro anos em que frequentou o Ensino Fundamental. As cobranças em relação a ele não 'alcançar' o aproveitamento (absoluto) dos demais alunos de sua turma, anulavam qualquer crescimento individual que conquistava. Estas conquistas eram, para mim, visíveis, mas não aos olhos da escola, o que conseqüentemente lhe causava um grande desestímulo.

Constantemente dialogava com os profissionais da escola, com o intuito de mudar essa realidade, não só pelo meu filho, mas também por todas as outras crianças e adolescentes nela 'incluídos'. Mas me conscientizei de que este seria um longo processo e que já havia sacrificado muito a auto-estima do N., que, por mais incrível que pareça, ainda continuava sozinho. Fez amigos entre todos os funcionários da escola, desde os guardas até o diretor, mas não se relacionava com nenhuma outra criança. Sequer sabia me dizer os nomes das crianças que estavam em sua turma.

Repleta de dúvidas e inseguranças pesquisei e me decidi por outra escola, com uma proposta inclusiva alicerçada em 31 anos de trabalho. Hoje, meu filho tem amigos e seu aproveitamento, bem como sua auto-estima, crescem a cada dia. Existem pontos negativos sim, mas antes de tudo existe a vontade de melhorar e a

gênese maior que é respeitar e estimular cada aluno para que cresçam dentro (e acima) de suas potencialidades.

## 5. MUDANÇAS

Falamos constantemente em mudanças na educação. Muitos autores se dedicam a pesquisar e a buscar possíveis soluções para uma escola de qualidade e mais justa.

Quando penso na inclusão, idealizo quais mudanças poderiam ocorrer para que ela se realize plenamente.

Já registrei neste trabalho que percebo como um dos maiores entraves para a inclusão de crianças e adolescentes portadores de necessidades educacionais especiais flua é a aceitação dessa nova comunidade em nossas escolas de ensino regular. Mesmo vencendo este primeiro desafio, como incluir estas crianças de modo a desenvolvê-las globalmente? Creio não ser a socialização um problema impossível de ser solucionado, no caso de serem os próprios educadores a darem o exemplo de aceitação e naturalidade no tratamento com as crianças. Restaria, portanto, um trabalho mais amplo com os pais que, infelizmente, "contaminam" seus filhos com preconceitos: *"Há também um movimento de pais de alunos sem deficiências, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino (...)"* (MANTOAN, 2003, p.21).

Sem dúvida, as mudanças de ordem física no espaço educativo também seriam necessárias, bem como profissionais da saúde que trabalhassem paralelamente com estas crianças, fora da escola, a fim de não tomar o espaço educativo num espaço médico. Estes profissionais (psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, neurologistas...) poderiam contribuir com tratamentos fora da escola e com orientações para o trabalho do professor, não necessitando que este se especialize em diferentes patologias, como muitas vezes, em discussões sobre este

assunto, escutamos como sendo esta uma prioridade para o melhor atendimento às crianças especiais, ou seja, é colocado como mais um entrave, a falta de conhecimentos médicos por parte do professor da escola regular comparado aos conhecimentos dos especialistas:

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças na sala de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (MITTLER, 2000, apud, MANTOAN, 2003, p.21).

Além das mudanças acima citadas, e já que a escola é um espaço educativo, falta-nos nos preocupar com trabalho pedagógico: com o *ensinar*, com o *avaliar*.

Mesmo que a escola consiga respeitar e estimular o processo de desenvolvimento de cada aluno (especial ou não), como ele soluciona o problema que, ao final de cada ano, desafia os educadores: quais crianças estão 'prontas' para seguirem adiante, nas séries posteriores, e quais não estão? Quais atingiram a média mínima determinada pela instituição escolar para que se 'passe de ano'? E aquele aluno com necessidades especiais, que mesmo não atingindo a média necessária (aproveitamento absoluto), mas se superou em seu desenvolvimento individual (aproveitamento relativo)?

Não seria o momento de revermos nosso modelo educativo?

Não se pode imaginar uma educação para todos, quando calmos na tentação de constituir grupos de alunos por séries, por níveis de desempenho escolar e determinamos objetivos para cada nível. E, mais ainda, quando encaminhamos os que não cabem em nenhum desses grupos para classes e escolas especiais, argumentando que o ensino para todos não sofreria distorções de sentido em casos como esses! (MANTOAN, 2003, p. 75-76).

Em princípio estas idéias também me pareceram por demais 'radicais', mas com o tempo, com estudos e com questionamentos de possíveis soluções, elas me pareceram idéias coerentes. Por que não uma escola sem seriação, sem categorização. *"As pessoas não são categorizáveis"* (MANTOAN, 2003, p.8). Uma escola que invista e explore convenientemente as possibilidades de cada um? Como diz MANTOAN:

Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (p.67).

Uma escola realmente aberta às diferenças e capaz de ensinar a todos; ao estar aberta à diversidade ela esta aberta a modificar sua estrutura curricular, sua formação de turmas, suas práticas de ensino e seus excludentes métodos de avaliação.

Se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão (MANTOAN, 2003, p.91).

Com isso, nós – professoras e professores – também seremos capazes de aceitarmos nossas limitações e aprendermos junto e com as pessoas e com a comunidade que atendemos enquanto profissionais comprometidos com a educação de todos e de cada um.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho utilizou-se do título “Incluir para mudar ou mudar para incluir”, com o propósito de remexer em paradigmas relacionados à educação no Brasil, que já se encontram em crise, mesmo antes dos portadores de necessidades físicas e/ou mentais, saírem de seus ambientes segregados, escondidos, para se tornarem ‘legalmente aceitados’ nas escolas de ensino regular.

Esta crise se dá a diversos fatores e entre eles a exclusão de todo aquele indivíduo que não consegue se adaptar e acompanhar os padrões de ensino designados pela escola:

Na perspectiva de “o especial na educação”, a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino nas escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula (MANTOAN, 2003, p.25).

Não há mais tempo para discutirmos se a inclusão é viável ou não. Como diz MANTOAN (2003), *ela pegou nossas escolas de calças curtas*, ou seja, não há mais tempo para nos prepararmos como necessário.

Resta, a nós educadores, adotarmos o bom senso de fazê-la acontecer da forma mais humana e com a maior qualidade possível. A forma humana depende unicamente de nós, seres humanos e profissionais da escola, nos despir dos preconceitos e provarmos a todos, durante o nosso cotidiano escolar, o quanto a diversidade humana é rica e o quanto podemos aprender com ela. A qualitativa só pode acontecer se acreditarmos na anterior e, a partir daí, lutarmos e cobramos da sociedade e do Estado ações concretas, relativas a todas as mudanças necessárias

para que a inclusão ocorra, incondicionalmente a todos, porque somos todos diferentes.

**O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que ainda seja muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social (MANTOAN, 2003, p.91).**

E nesse contexto ético, a partir de uma dimensão estética – imaginamos ser possível a convivência fraterna e solidária – é que sonhamos e podemos realizar no cotidiano do nosso trabalho a ação de incluir, a partir de nós mesmos e com muita reflexão pessoal e coletiva, nossas diferenças e os diferentes que nos cercam em um processo educativo e pedagógico mobilizador e estimulador na busca de novos e outros conhecimentos a nosso respeito e a respeito das coisas que nos cercam e nos mantêm vivos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. 11ª edição. São Paulo. Atlas, 1998.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Políticas inclusivas e compensatórias da educação básica*. Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. V.35, n. 124, 2005.
- GENTILI, Pablo. *Escola e cidadania em uma era de desencanto*. Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados. SILVA, Shirley e VIZIM, Marly (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).
- GROTTA, E.C.B. *Constituição do sujeito-leitor: análise de alguns aspectos relevantes*. IN: LEITE, Sérgio A. da Silva, (org.). Afetividade e práticas pedagógicas. 1ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.
- JESUS, Denise Meyrelles de. *Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva*. Psicologia e Sociedade. V.16, n.6, Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *O professor e o processo educacional de alunos que apresentam deficiências*. Revista de Educação PUC – Campinas, n.16, junho de 2004.
- LAPLANE, Adriana Lia Frisziman e GÓES, Maria Cecília Rafael de, (orgs.). *Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar*. Políticas e práticas da

- educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).
- NETO, Alfredo Veiga. *Incluir para saber. Saber para excluir. Pró-posições. V.12, n. 2-3, 2001.*
- ROSS, Paulo Ricardo. *Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. Educar em Revista, n.23. Editora da UFPR – Paraná, Curitiba, 2004.*
- SILVA, Shirley e VIZIM, Marly (orgs). *A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.*
- SKLIAR, Carlos. *Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas fronteiras da educação. Pró-posições. V.12, n. 2-3, 2001.*
- SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da ANPED. GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 2003.*
- VYGOTSKY, Levi Semionovich. Capítulo 6 – *Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. IN: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; org. Michael Cole...[et al.]; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.*

\_\_\_\_\_. Capítulo XXI – *A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem*. IN: *Psicologia Pedagógica*. Trad.: Paulo Bezerra. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

