



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Ferreira, Maria Elisa

O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas

Educação e Pesquisa, vol. 33, núm. 3, setembro-dezembro, 2007, pp. 543-560

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29833311>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas*

Maria Elisa Caputo Ferreira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Resumo

Essa pesquisa buscou tecer uma rede, utilizando teorias e vivências, com o propósito de formular conhecimentos a respeito da inclusão escolar. Sob a égide da abordagem qualitativa e a partir da fundamentação no/do cotidiano, a investigação teve seu foco direcionado para um Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC – na cidade de Juiz de Fora-MG, durante todo um ano letivo. O objetivo dessa investigação foi verificar os procedimentos adotados, adaptados ou transformados pela Instituição ao buscar inserir crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular. Foram feitas observações em diferentes momentos: entrada, recreio e saída dos alunos; em vários ambientes: salas de aula, salas dos professores, pátio; em diversas ocasiões: aula, conselhos de classe, reuniões pedagógicas e festas em datas comemorativas. Também foram realizadas 34 entrevistas com o quadro docente, administrativo, técnico e alguns estudantes diretamente envolvidos no estudo e suas mães. Acompanhou-se o dia-a-dia de sete alunos com deficiência em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A pesquisa possibilitou concluir que trabalhar, inovar e ousar implementar uma educação inclusiva, que atenda a todos os alunos, com e sem deficiência, indistintamente, no ensino regular não é missão impossível, mas desafio superável. É uma questão de pensar e querer, *pensar e fazer* uma escola que inspire a troca entre os alunos, confronte formas desiguais de pensamento e de estilo de vida, busque metodologias interativas e faça do reconhecimento das diversidades estratégias para uma nova aprendizagem, enfim, uma escola que reconheça as diferenças e, respeitando-as, com elas conviva.

Correspondência:
Maria Elisa Caputo Ferreira
Rua Padre Frederico, 180
36036-150 - Juiz de Fora - MG
e-mail: maria.elisa@ufjf.edu.br

Palavras-chave

Educação – Educação especial – Deficiência – Inclusão.

*Esse artigo é fruto de pesquisas feitas desde o doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo onde tive como orientadora a Profa. Dra. Sáhda Marta Ide.

The enigma of inclusion: from the intentions to the pedagogical practices*

Maria Elisa Caputo Ferreira

Universidade Federal de Juiz de Fora

Abstract

This research has sought to weave a web from theories and experiences with the purpose of generating some knowledge about “school inclusion”. Based on a qualitative approach, and taking as a point of departure the foundation in and of the daily life, the study had as its main focus a year-long investigation in a Center of Integral Child Care (CAIC) in the city of Juiz de Fora (MG). The objective of this investigation was to observe the procedures adopted, transformed or adapted by the institution in its attempt to include handicapped children and adolescents into regular teaching. Observations were conducted at various moments: pupils’ entrance, break, and exit; in different environments: classrooms, staff rooms, courtyard; and in several occasions: classes, council meetings, pedagogical meetings, and celebrations. The study also included 34 interviews with teachers, administrative and technical staff and some students directly involved in the study, along with their mothers. Seven handicapped students had their daily routine observed in classes of Child Education and Fundamental Schooling. This research allowed us to see that working, innovating, and daring to implement an inclusive education that caters for all students indistinctly, with or without handicaps, in Regular Education is not a mission impossible, but a challenge that can be met. It is all a matter of thinking and wishing, “thinking and doing” a school that inspires the exchange between students, that confronts unfairness in thinking and life styles, that seeks interactive methodologies, and that makes out of the recognition of diversity strategies for a new learning. In short, a school that recognizes differences and, respecting them, lives together with them.

Contact:

Maria Elisa Caputo Ferreira
Rua Padre Frederico, 180
36036-150 - Juiz de Fora - MG
e-mail: maria.elisa@ufjf.edu.br

Keywords

Education – Special education – Handicap – Inclusion.

** This article results from studies conducted since my doctorate at the Faculty of Education of the University of São Paulo under the supervision of Professor Sahda Marta Ide.*

O olhar possível perante o emaranhado de idéias e a realidade

As observações e reflexões, ao longo de minha experiência acadêmica e profissional, inspiraram os temas principais deste estudo. Tenho constatado que, nos últimos anos, a sociedade vem sofrendo inúmeras mudanças. O mundo parece estar alterado, os valores mudaram, as pessoas estão diferentes, o estilo de vida parece outro. Nesse início do século XXI, fala-se muito em 3º milênio, *new age*, nova consciência, globalização, qualidade de vida, ecologia, cibernética. Paralelamente, associamos aos costumes cunhados pela cultura no decorrer dos séculos as novas descobertas e diferentes vivências no campo da sexualidade, da religião, da moral, da educação, da vida social, de uma maneira geral.

Vivemos, é certo, um outro momento. Como diz e crê Prigogine (1996), de certo modo, estamos chegando “ao fim da ciência”, porque não é mais possível continuar falando unicamente de “leis universais extra-históricas”. É preciso acrescentar “o temporal e o local” (p. 25), o que implica o afastamento dos ideais da ciência tradicional. Faz-se necessário revisar conceitos sobre as leis da natureza, a sociedade, o significado pedagógico da instituição escolar, o indivíduo, a noção de igualdade e de diferença.

A história das tentativas de mudanças pedagógicas tem centrado a inovação educacional na reforma de métodos, técnicas e programas, deixando intocadas as práticas, a estrutura da instituição, as relações escolares, as posturas profissionais, os tempos e espaços onde se processa a educação do aluno e, ainda, os rituais que dão concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da escola. Para Arroyo (2001), mudar essa tradição significa “colocar o foco onde acontece a educação” (p. 161), em múltiplos e diversos locais. Além disso, segundo Garcia (1994), a educação precisa ser disseminada no campo social, “a fim de que as experiências possam ser trocadas em um processo criativo de mútua realimentação” (p. 63).

Procurei, por meio deste trabalho, não só demarcar os avanços recentes apresentados em estudos sobre os desafios do ensino dentro do aspecto prático do encontro pedagógico, mas também articular uma construção ampla a respeito da Educação para desvelar e, portanto, decodificar os obstáculos encontrados pelos estudantes com deficiências para obterem, de fato, a possibilidade de aprender. Considerando o que tem sido desenvolvido de modo comprometido e sério por estudiosos que propõem a Educação Inclusiva, é plausível considerar um quadro de referências sobre o tema que tenha alguma aplicabilidade geral para pesquisar e estudar esse processo de inclusão nas escolas regulares, particularmente as da rede pública em centros urbanos, onde a matrícula e a presença de TODOS¹ os que procuram a escola já constitui uma realidade, regida pela Lei 9.394/96.

Busquei, na medida do possível, levar esta investigação para além do que se possa considerar a presença de alunos que tenham comprometimentos físicos, sensoriais e/ou mentais dentro da sala de aula regular. Procurei compreender e registrar como esta é pensada e representada nas reuniões pedagógicas, nas festividades, na entrada e saída da escola, nos recreios, nas aulas de Educação Física e na sala dos professores.

Procurar entender a representação sobre a *deficiência* na escola exigiu muito cuidado e compreensão de alguns axiomas neste estudo que, até onde pude constatar, pertence aos atributos labirínticos do símbolo. Ou seja, torna-se imperativo acrescentar à análise do comportamento dentro da sala de aula, que constitui o campo teórico da pesquisa tradicional dominante na Educação, a interpretação semiótica, dramatúrgica e fenomenológica. O eixo dessa investigação consistiu em demonstrar as representações do cotidiano desses alunos na escola e examinar as re-

¹. Essa palavra – e suas variações – foi escrita neste artigo em caixa alta, a exemplo de Werneck (1999), com o objetivo de mostrar que qualquer espaço institucional, dentro da sociedade, deve incluir as diversidades – verdadeiramente TODOS –, tornando-se um ambiente sem qualquer tipo de restrição.

lações implícitas dentro do sistema cultural mais abrangente. Uma análise da instituição escolar a partir das experiências e das vivências dos atores sociais e dos sujeitos envolvidos na pesquisa sugere explicações e explicitações importantes para uma larga variedade de comportamentos e transações padronizadas que existem dentro da escola pública, urbana e dita inclusiva.

Examinadas no contexto da ação simbólica, as escolas devem ser estudadas como transmissoras de códigos culturais que denunciam as percepções humanas, bem como a forma de compreensão sobre a deficiência em nosso sistema cultural. Essa observação deve ser levada em consideração, pelo pesquisador educacional, ao examinar como aqueles que representam a escola – diretores, professores, funcionários técnico-administrativos, orientadores, funcionários, pais e alunos – codificam as próprias imagens do *eu*, as imagens do *outro*, as imagens de *igualdade* e de *diferença*.

A essência desta investigação reside no fato irrefutável de que, só a partir de uma nova visão paradigmática de Educação, de escola, de currículo e de sujeito, somos capazes de estabelecer um debate sobre a *educação de qualidade para todos* nas escolas regulares. Este trabalho busca fornecer, essencialmente, uma base fecunda para uma incursão teórico-crítica no domínio do conhecimento da proposta inclusiva.

Meu desafio, portanto, consistiu em identificar, apreender e compreender as representações sobre a inserção de crianças com deficiência na escola regular não-restritiva – o que vem sendo até o momento enfeitado com associações aparentes – e tentar substituí-las por percepções e reflexões vivenciadas durante o *mergulho* no cotidiano escolar, somadas às idéias dos autores que tratam da questão da *deficiência* e da Educação Inclusiva na contemporaneidade.

Objetivos e questões a investigar

Meu objetivo foi, portanto, verificar os procedimentos adotados, adaptados ou transfor-

mados em um Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC – na cidade de Juiz de Fora-MG, na busca de trabalhar com uma proposta de inserção de todos os alunos que o procuram.

Dentro dos parâmetros desta pesquisa, procurei investigar várias questões, dentre as quais:

- A inclusão, em nosso meio, tem se tornado realidade?
- Como os profissionais entendem e avaliam o processo de aprendizagem dos alunos nessa escola que insere crianças com deficiência no ensino regular?
- Quais são as alternativas técnico-pedagógicas, psicopedagógicas e sociais criadas no Sistema Regular de Ensino, que possam contribuir para o processo de aprendizagem de todas as crianças?
- Como direção, orientação, supervisão, profissionais técnico-administrativos têm se relacionado com os alunos nesse ambiente escolar não restritivo?
- Quais são os fatores que marcam o sucesso ou insucesso dos alunos em sala de aula?

Metodologia

Tecendo os fios que conectam a complexidade do real em compasso com o cotidiano

Partindo do pressuposto de que o atual momento de pesquisa sobre a escola carece de explicações microssociais para avançar no conhecimento das questões concretas e teóricas que sobre ela se colocam, ao buscar reconstruir processos e relações que permeiam a experiência escolar do dia-a-dia, optei pelo estudo no/do cotidiano escolar porque, além do trabalho de campo, estudos desse tipo exigem um envolvimento intenso e uma interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado, o que me permitiu conhecer a escola com mais proximidade.

Pode-se dizer que as pesquisas que se ocupam com o cotidiano escolar em muito têm contribuído para o entendimento do que se

passa no interior das escolas, demonstrando a necessidade de novas perspectivas de atuação, tanto por parte dos professores em sala de aula quanto dos psicólogos, supervisores pedagógicos e outros profissionais que se envolvem com a questão da escolarização. Assim, interessa-se pelos processos educacionais em detrimento de seus produtos.

Foi possível, dessa forma, registrar os encontros e desencontros habituais dos atores sociais da escola, apreendendo e retratando a visão pessoal de cada participante desse processo.

Recentemente, o estudo do cotidiano tem sido utilizado como um modelo viável de investigação dentro de uma perspectiva de paradigmas qualitativos, analisado no campo da Educação, principalmente em estudos que se propõem a investigar relações e comportamentos complexos e subjetivos, como os que ocorrem no âmbito escolar.

Nesse caminho, Alves e Garcia (2000), vêm indicando “o espaço/tempo do conhecimento criado no cotidiano como insubstituível no que se refere, sobretudo, aos conhecimentos da prática” (p. 13).

A partir da realidade educacional do município de Juiz de Fora-MG, procurei selecionar a escola a ser pesquisada e estudada, considerando algumas características, dentre as quais:

- Estar localizada no município de Juiz de Fora-MG;
- Ter experiência no atendimento a crianças com deficiências inseridas no ensino regular;
- Haver aceitação da direção, da supervisão pedagógica, das professoras e dos demais funcionários em apoiar a realização do estudo e com ele colaborar.

A instituição que preencheu tais necessidades foi um Centro de Atenção Integral à Criança, localizado num bairro da periferia da cidade.

Durante um ano, em contatos pelo menos semanais, busquei compreender a tessitura do conhecimento sobre a inserção de crianças com deficiência nesse contexto escolar.

Justifico a seleção e análise de apenas uma das escolas da rede pública municipal, como *locus* de investigação, por considerar que o estudo no/do cotidiano educacional exige uma convivência significativa no campo da pesquisa e essa tarefa absorve um longo tempo de dedicação.

Entrar em contato com essa realidade escolar propiciou-me compreender, com mais clareza, o papel e a atuação de cada componente do processo educacional, percebendo as forças que estimulam ou impedem o relacionamento e a interação dos sujeitos entre si, bem como reconhecer as estruturas de poder e a maneira como se organiza a escola.

A vida cotidiana não deve ser traduzida por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica e escorregadia riqueza. Organizar e traduzir em linguagem compreensível o que nela ocorre tem sido um desafio para os pesquisadores e estudiosos das mais diversas áreas. Observa-se tentativa de selecionar e organizar, sistematizar e analisar, ordenar e explicar, de modo compreensível, dados complexos, inter-relacionados, misturados e articulados, muitas vezes, de modo incompreensível (Oliveira; Alves, 2001).

Como nos demonstra Geertz (1989), procurar estudar o cotidiano é “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante” (p. 15). Estes constituem os instrumentos viáveis para compor os dados colhidos no dia-a-dia.

A inclusão da visão do próprio pesquisador, em oposição do distanciamento proposto pela teoria positivista, é considerada como fundamental para delimitar o ponto de partida para propor a análise dos fatos por ele observados. Assim, torna-se indispensável a associação de técnicas de coleta de dados, tais como: observação participante, entrevistas não diretivas, análise documental, diário de campo, visita domiciliar, fotografias e filmagens.

O diário de campo se revelou uma ferramenta fundamental, pois me permitiu tornar presente e palpável o que foi observado minu-

ciosamente. Redigi, após cada visita à escola, as notas de campo, que retrataram a descrição de pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades, conversas, idéias, estratégias e reflexões. Essas anotações foram utilizadas na análise dos dados e associadas à literatura.

Para compor os dados colhidos no dia-a-dia da instituição escolar, utilizei a observação participante, técnica que possibilita, mais que qualquer outra, profundo contato entre pesquisador e pesquisado, o que facilita a apreensão tanto da visão de mundo quanto dos significados atribuídos à realidade circundante.

Foram realizadas 34 entrevistas, assim ordenadas: 23 profissionais do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, a coordenadora do Serviço de Educação Especial - SEE/PMJF, 4 mães de crianças com deficiência e 6 alunos da escola, escolhidos aleatoriamente.

Os dados das entrevistas foram transcritos na íntegra, subsidiando e complementando as observações realizadas no contexto escolar.

Considereei a prática pedagógica nas salas de aula, aulas de educação física e recreios, considerando a mediação pedagógica proposta pelas professoras e as crianças com deficiência. Procurei destacar as relações dialógicas no dia-a-dia desses alunos no contexto escolar.

Análise dos resultados: das intenções às práticas pedagógicas

Sabemos que, de um lado, em tempo algum, nunca se falou tanto na importância da participação de minorias sociais, em ambientes antes reservados apenas àqueles que se enquadravam nos ideários preestabelecidos e perversos de força, beleza, riqueza, juventude, produtividade e perfeição. Por outro lado, sabemos que, desde sempre, o homem vem tentando formas de melhor se colocar no mundo, de lidar consigo e com o outro. Tal situação faz parte da história do ser humano e me parece um processo que se estenderá indefinidamente.

Nas últimas décadas, o discurso sobre a inserção social de TODOS parece ter invadido os

recantos da sociedade em geral. Transformou-se em verdadeiro modismo e lugar comum falar/defender e pregar a inclusão. Não é mais aceitável deixar de pensar na participação real de TODOS, ou seja, a autêntica e corajosa inclusão daqueles que, erroneamente, figuram nas estatísticas como se já estivessem inseridos nos contextos educacionais, culturais, políticos, econômicos e sociais. É preciso deixar de pensar a educação numa perspectiva simplista e reducionista, para compreendê-la sob uma ótica em que o acesso à instituição escolar e a permanência nela se façam dentro de condições viáveis e satisfatórias para TODO e qualquer aluno, constituindo-se em direito espontâneo e natural, uma responsabilidade social e política do Estado e de cada cidadão.

Atualmente, no Brasil e no mundo, é cada vez maior o número de pesquisadores e educadores interessados na discussão sobre a integração de alunos com deficiências no ensino regular. Renomados autores internacionais como Chaffin (1975), Fierro (1987), Garcia (1989), Houck; Sherman (1979), Renau (1984) e Toledo (1984) apresentam argumentos para a mudança a favor da educação inclusiva.

Da mesma forma, nas últimas décadas, essa tem sido, talvez, a questão referente à Educação Especial mais discutida em nosso país, como Cardoso (1992); Edler (1996; 1997; 1998); Ferreira, J. R. (1993); Ferreira, M. E. C. (1995); Glat (1988; 1991; 1995; 1997; 1998); Goffredo (1992); Ide (1994a; 1994b; 1995; 1997; 1999a; 1999b); Januzzi (1985; 1992; 1997); Mantoan (1987; 1988; 1991; 1994a; 1994b, 1995a; 1995b; 1996; 1997a; 1997b; 1998a; 1998b); Mazzota (1997); Mendes (1994); Omote (1994); Sassaki (1997; 1998); e inúmeros outros. Autores como esses apresentam muitos argumentos a favor de uma educação mais humanitária e mais justa, objetivando uma pedagogia centrada na criança, baseada em suas habilidades, e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/sensibilização, facilitando, assim, a inserção dos alunos que apresentam

necessidades especiais na escola, fazendo dessa inclusão uma experiência positiva para todos.

No entanto, acredito que estão ingenuamente enganados os que pensam a educação inclusiva somente em relação à criança com deficiência, como se TODAS as outras já fizessem parte efetivamente do processo educacional.

A existência de uma política fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada, que vem prevalecendo no país, tem contribuído para a prevalência das atuais taxas de analfabetismo, evasão e repetência, baixa qualidade do ensino, exclusão dos que não aprendem no mesmo ritmo e da mesma maneira como os outros.

O sistema educacional, em termos gerais, parece estar cristalizado e institucionalizado para lidar apenas com a homogeneidade, porque esta não apresenta nenhum perigo, já que não põe em dúvida valores, verdades e, principalmente, hábitos tradicionais. A situação em Juiz de Fora não se mostrou diferente do panorama nacional.

Conseqüentemente, presencia-se a separatividade existente entre dois sistemas paralelos de ensino: o regular e o especial. Ainda hoje eles competem entre si não apenas no que se refere à baixa qualidade do ensino oferecido, mas também em relação aos projetos e programas desarticulados, que são conflituosos, gerando desperdício, ineficácia, ineficiência e desigualdade de oportunidades.

Durante muito tempo, a prática educacional, na qual está inserida a Educação Especial, representou um sistema educativo paralelo, distinto e marginalizado. Esse procedimento demonstra a atitude de uma sociedade que se satisfazia em oferecer o mínimo, encobrindo o medo que representavam os alunos com deficiência.

As instituições de ensino segregadas existem há tempos e persistem até hoje. Se, de um lado, elas se constituíram, durante décadas, como a única via de acesso à escolaridade possível para as pessoas com deficiência, por outro lado, elas ainda continuam contribuindo para legitimar a exclusão desses alunos do ensino regular.

Nos discursos dos entrevistados, foi recorrente a queixa de que a instituição escolar,

freqüentemente, não vem cumprindo seu papel. Encontra-se completamente dissociada do mundo contemporâneo e da vida atual. Pais, professores, educandos e sociedade em geral estão insatisfeitos com a qualidade do ensino oferecido e, pior, sem perspectivas. Como consequência, os alunos têm saído das instituições escolares, segundo os relatos, sem qualificação e sem qualquer preparo para comporem e enfrentarem a dinâmica da sociedade e, lamentavelmente, os órgãos do governo, as instituições escolares e nós, educadores, temos fechado os olhos para tal situação.

Com essas constatações, que serviram como *panorama de fundo*, minhas idéias foram se complementando e se organizando no processo de construção deste trabalho, cujas respostas às questões que nortearam o estudo, constantes na problematização, passo a responder, não tendo, entretanto, a intenção de mostrá-las de modo fechado e acabado.

A inclusão, em nosso meio, tem se tornado realidade?

A pesquisa demonstrou que a proposta de educação atual vigente ainda não oferece nem garante condições satisfatórias para ser considerada efetivamente inclusiva.

Autores como Glat (1995; 1997; 1998); Goffredo (1992); Mazzota (1994) e outros apontam o fato de que a política de integração escolar, na prática, não funciona porque, entre outros fatores, o professor da classe regular não está preparado para receber o aluno especial. Logo, para considerar uma proposta de escola inclusiva, de acordo com esses autores, é pré-requisito que os professores sejam efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa.

Glat (1998) é de opinião que a inclusão total pode ser considerada uma utopia que, como toda utopia, tem “seu valor simbólico e um investimento afetivo que deve ser alimentado”. A sociedade inclusiva, para a autora, “é a utopia de um mundo perfeito”, semelhante, segundo ela, à utopia do socialismo: “de cada um,

de acordo com suas possibilidades, para cada um, de acordo com suas necessidades” (p. 27).

Ao discutir seus argumentos, a autora faz a ressalva de que estes são essencialmente de natureza pragmática e operacional e não teórico-ideológica. E acrescenta:

Apesar de a literatura a respeito de inclusão total ser bastante extensa, não há dados que confirmem, a não ser em termos casuísticos, que alunos portadores de deficiência inseridos em classes regulares tenham um melhor desenvolvimento cognitivo e social do que em classes especiais (Nunes, não-publicado). Ao contrário, vários estudos têm indicado que a integração escolar não resulta necessariamente em integração social (Gibbons, 1986; Mcmillan, 1977; Stafford, Scott, 1986) e que ‘crianças e jovens portadores de deficiência, mesmo estudando em classes regulares, continuam segregados em suas comunidades, e seus relacionamentos pessoais se limitam às suas famílias, aos profissionais e a outras pessoas com o mesmo tipo de deficiência’. (Glat, 1995, p. 15)

Ferreira (1993), referindo-se à questão da integração, chama a atenção para o fato de que, por ser considerada uma proposta politicamente correta, investe-se mais esforço em sua justificação do que em sua aplicação prática. Glat (1998) acredita que, com a questão da inclusão, acontece o mesmo. Ou seja, passamos mais tempo falando e escrevendo sobre inclusão, discutindo a Declaração de Salamanca de 1994, do que pesquisando e experimentando formas alternativas de adaptá-la e implementá-la.

Schwartzman (1997), ao opinar a respeito da integração, acrescenta que:

Colocar na mesma classe do ensino regular crianças com diferenças muito acentuadas quanto às possibilidades de aprendizado pode colocar em risco o aprendizado de todos. [...] todo o empenho deverá ser dirigido no sentido de integrar ao sistema escolar regular nor-

mal a maior parte das crianças; mas me parece que uma parcela significativa de indivíduos portadores de deficiências terá melhores oportunidades de aprendizado e de desenvolver de uma forma otimizada seu potencial em uma situação de aprendizado diversa daquela que nosso sistema educacional regular pode oferecer-lhes nos dias de hoje. (p. 65-66)

Mais uma vez, Glat (1998) chama a atenção dos dirigentes da Educação, principalmente nos níveis estadual e municipal, que são os responsáveis pela ação direta sobre o sistema escolar, “que tenham muito cuidado com mudanças estruturais radicais baseadas em teorias e propostas ideológicas e com a importação de experiências casuísticas e modelos oriundos de realidades educacionais diferentes da nossa” (p. 28). Ela sugere enfaticamente que

[...] todos os projetos de implantação de novos modelos ou propostas educacionais sejam acompanhados e avaliados sistematicamente e cientificamente, para que possamos reformular o que não deu certo e reproduzir as experiências bem sucedidas. (p. 28)

Na Instituição pesquisada, a educação inclusiva não foi efetivada, apesar do esforço e do projeto político-pedagógico, pautado em princípios de solidariedade, cooperação e respeito ao educando, prevendo um trabalho coletivo dos professores e coordenadores, e implicando reuniões para discussão, análise e revisão das práticas de sala de aula, assim como para planejamento de atividades comuns, troca de materiais e avaliação dos trabalhos. Na prática, o que se constata é que todos esses mecanismos não foram suficientes para promover a inserção de TODOS os alunos que procuravam essa escola.

A fala de uma das professoras entrevistadas é emblemática e demonstra uma das muitas dificuldades encontradas pela escola:

Não defendo a inclusão no ensino regular. Mesmo gostando de trabalhar com o aluno

que eu tenho... Isso é pessoal, porque na minha idade... Já era pra estar aposentada há muito tempo, mas resolvi voltar a trabalhar nas escolas das redes, municipal e estadual... Estou cansada e, se pudesse voltar no tempo hoje, há vinte anos atrás, Nossa Senhora... Eu ia fazer das tripas coração... Porque trabalhando tanto e me desdobrando com esse aluno deficiente, eu acho que obtive sucesso, se eu fosse mais nova ainda... (CAIC, 05.10.2006, Entrevista 22 - Pr)²

Para que se possa conceber a escola inclusiva, é necessário continuar trilhando um longo e árduo caminho. É imprescindível que a instituição educacional fique mais atenta a interesses, características, dificuldades e resistências apresentadas pelos alunos no dia-a-dia da instituição e no decorrer do processo de aprendizagem. Dessa forma, o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um.

Como os profissionais entendem e avaliam o processo de aprendizagem dos alunos nessa escola que insere crianças com deficiência no ensino regular?

A escola pesquisada tem procurado questionar o modelo de avaliação quantitativa tradicional, propondo uma outra, na qual os aspectos qualitativos sejam contemplados com preponderância. Dessa forma, entende a avaliação como “um instrumento de investigação e diagnóstico, e que deve ser realizado em todo o momento do processo ensino-aprendizagem”.

No início do ano letivo, as fichas de avaliação do desempenho dos alunos, feitas pelos professores no ano letivo anterior, são discutidas e analisadas. Essa maneira de entender a avaliação possibilita identificar os avanços e os problemas, redimensionando, desse modo, as ações educativas, entendidas como um processo formativo e contínuo.

Para acompanhar esse processo, são utilizados os mais diversos instrumentos avaliativos: o desempenho do aluno em atividades diárias individuais e em grupo, sua produção oral e escrita, além do resultado de testes e provas.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, essas avaliações eram realizadas sem um cronograma sistemático, com o objetivo de verificar o que necessitava ser melhorado, tanto na construção do aluno quanto no trabalho do professor. Esses aspectos estavam em consonância com a visão de escola, quando percebida sob a ótica do paradigma da inclusão, em que se procura avaliar o aluno de acordo com suas potencialidades, valorizando o aprendizado do dia-a-dia. Veja o relato da professora de um dos alunos com deficiência:

O Dimas está no CA 11, última etapa do segundo ciclo, que seria correspondente à 5ª série. Ele entrou aqui na 1ª série. Não que ele faça tudo igual aos outros, isso a gente já tem consciência clara que ele não vai fazer. Mas... Ele acompanha da forma dele com resultados. [...] Na minha área, o Português, o problema é ele não escrever... Mas, para isso a gente sempre busca alternativas... O colega escreve pra ele, eu escrevo... Mas, embora seja uma dificuldade, é possível contornar porque a oralidade dele é bem estruturada... Isso não atrapalha o trabalho com ele. Os exercícios envolvendo gramática ou ortografia ele faz oralmente. Na produção de texto, ele fala as idéias dele, a frase completa, como ele quer que eu escreva... E eu escrevo. (CAIC, 21.08.2006, Entrevista 15 - PR)

Qualquer educando, independente de ser um aluno com deficiência ou não, pode, em

2. As entrevistas foram transcritas na íntegra e os trechos considerados mais significativos destacados em blocos no decorrer do trabalho. Foram identificados entre parênteses, na seguinte ordem: o local e o número da entrevista, a data em que foi realizada e a sigla que identifica o cargo do profissional na Instituição, isto é, (D): direção (representada pelo diretor, vice-diretor e coordenadora do SEE-JF); (Sp): supervisoras pedagógicas; (Pr): professoras, inclusive bibliotecárias e secretárias; (As): auxiliares de serviços; (R): responsáveis pelas crianças e (A): alunos da escola.

algum momento, experimentar dificuldades no processo de aprendizagem, resultantes da interação entre as características desse aluno e as exigências, os programas e os instrumentos de avaliação utilizados pela instituição.

Mantoan (1998b) chama a atenção para o fato de que a inclusão é uma modalidade de educação para todos e com um ensino especializado no aluno. A dificuldade em se implantar uma opção de inserção tão revolucionária está no enfrentamento de um desafio ainda maior, que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de intenção na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivarem os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a formação do pessoal envolvido com a Educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias. Enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que elas não sejam impostas, mas se imponham como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

A Educação sob um novo paradigma, a educação de qualidade para todos, na era das relações, constitui-se num processo bilateral, em que as pessoas ainda excluídas e a sociedade busquem, em parceria, equacionar problemas, encontrar soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Ela precisa deixar de ser simplesmente *proposta* para passar a se tornar realidade em nossas escolas.

É preciso (re)pensar e (re)estruturar o sistema e a estrutura da Educação convencional para que se diminuam e, quem sabe, possam ser eliminados os obstáculos que impedem que TODOS os educandos progridam, tornando o sistema educacional mais justo, coerente, eficaz e equânime. Essa concepção do desempenho escolar e dos planejamentos didáticos, na concepção inclusiva, sem dúvida, revoluciona o que, tradicionalmente, se pratica nas escolas ainda hoje.

Quais são as alternativas técnico-pedagógicas, psicopedagógicas e sociais, criadas no Sistema Regular de Ensino, que podem contribuir para o processo de aprendizagem de todas as crianças?

Além da reorganização dos tempos e espaços escolares em ciclos, substituindo a tradicional serialização, uma alternativa observada na escola pesquisada, na ocasião da coleta de dados, foi a estreita relação escola/comunidade, assim como uma significativa abertura para participação dos pais nas atividades e na discussão de questões pedagógicas. Era notório um grande empenho da direção para conhecer e tentar solucionar as dificuldades apresentadas no dia-a-dia, além da preocupação com as questões que iam além dos muros da escola, envolvendo problemas e interesses da comunidade, por meio do contato freqüente com a Coordenação do Serviço de Educação Especial da SME/PJF.

As crianças, por si só, integram e interagem no meio social onde vivem. Dessa forma, como destaca Arendt (1997), “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (p. 223). Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo é uma tarefa natural. Para Larrosa (1998), a educação “é a forma em que o mundo recebe os que nascem”. A educação, desse modo, deveria ser “um deixar acontecer a verdade que aquele que nasce traz consigo” (p. 73). A educação é, essencialmente, o processo pelo qual aprendemos a ser membros da sociedade. Educação é socialização. Para Durkheim (1978):

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais

e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio moral a que a criança, particularmente, se destine. (p. 16)

Valle (1997) compara a educação a um “espelho fiel que nos reproduz com clareza o que uma sociedade é, o que ela deseja fazer de si e o que ela afirma desejar...” (p. 8).

Na prática, é importante a compreensão de que a função da escola é ensinar e mostrar às crianças como o mundo é. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente. Em segundo lugar, o relacionamento entre crianças e adultos deveria se pautar pelo princípio de que nem a criança nem o adulto são seres prontos e acabados no tocante ao processo de aprendizagem.

Assim, sabemos que a relação aluno/professor precisa ser dinâmica, interativa, para incrementar e possibilitar renovações, pois como nos alerta Castoriadis (1999), a sociedade, em quase toda sua história, pauta-se pelo “fechamento”. Fechamento de sua lógica, fechamento de suas significações imaginárias. Ela fabrica

[...] indivíduos fechados, que pensam como foram ensinados a pensar e, assim, avaliam, dão sentido àquilo que a sociedade lhes ensinou ter um sentido, e para quem essas maneiras de pensar, de avaliar, de normatizar, de significar são por construção psíquica inquestionáveis. (p. 277)

Observe o relato de uma das supervisoras pedagógicas:

Moro perto de uma escola especial e vejo meninos entrarem e saírem... Eles vão e voltam em bloco. Eles não são diferentes entre si, eles são iguais. Essa igualdade é o que sinaliza a diferença deles no interior da sociedade. Então vem lá o bloco dos Down, vem lá o bloco dos paralisados. (CAIC, 20.04.2006, Entrevista 04 – SP)

Realmente, estamos acostumados a trabalhar nas escolas com o paradigma da homogeneidade. Isso não nos espanta, já que, como ressaltava Touraine (1999),

[...] vivemos um pouco juntos em todo o planeta, mas é igualmente verdadeiro que por toda parte se reforçam e se multiplicam os grupos de identidade, as associações baseadas na pertença comum, as seitas, os cultos e os nacionalismos. (p. 10)

Como todas as instituições do Estado, a escola é estruturada de forma burocrática, orientando a prática cotidiana para ações formalizadas e repetitivas que procuram, segundo Penin (1989),

[...] homogeneizar aquilo que é mutável e diferente, fragmentar aquilo que é contínuo ou obedece a um ritmo natural e hierarquizar aquilo que deve convergir para um fim determinado. (p. 111)

É imprescindível, portanto, trabalhar no sentido de tentar constituir consciências críticas, efetivamente autônomas e criativas, capazes de construir sociedades mais justas – voltadas para a solidariedade e o respeito pelo outro. Esse objetivo pode ser alcançado por meio do favorecimento permanente de oportunidades para discutir, planejar, confrontar-se com as diferenças entre os pares, opção pela atitude de cooperação em detrimento da atitude conformista.

Como direção, orientação, supervisão, profissionais técnico-administrativos têm se relacionado com os alunos nesse ambiente escolar não restritivo?

As vantagens e os benefícios desse trabalho de inclusão para TODOS os que fazem parte na instituição escolar pesquisada puderam ser constatados por meio do enriquecimento e desenvolvimento do ambiente escolar, o que ficou claro no depoimento dos entrevistados.

Do mesmo modo, o benefício maior para os professores pôde ser percebido pela co-participação na transformação da escola, mediante o apoio cooperativo e aprimoramento das habilidades profissionais.

Trabalhar numa escola que se propõe a inserir crianças com deficiências pressupõe uma gama de valores, de crenças na educação... Nas palavras do diretor do CAIC:

A gente trabalha com a concepção, com a necessidade, com a questão da solidariedade, da cidadania, do direito... Então essas coisas são do senso comum na escola hoje. [...] Tem uma tônica que a escola adotou e que realmente passa pela cabeça de todos que é prazeroso quando você percebe alguém vibrando com o progresso de um aluno deficiente, vibrar com os outros, lógico, mas porque às vezes a gente acha que não vai conseguir... e os pequenos progressos são muito comemorados... [...] Acho que mudou a concepção... Acabou o medo do diferente, do novo, acabou o nojo do menino que baba... Só no dia-a-dia você vai ver que aquilo não é um bicho-de-sete-cabeças, que todos têm direito à educação. [...] A gente está assumindo essa responsabilidade, não digo na cabeça de todos, porque isso seria quase impossível, mas a grande maioria dos profissionais pensa assim. (CAIC, 14.02.2006, Entrevista 01 - D)

As especificidades da inserção do aluno com deficiência no ensino regular vão depender do contexto social em que se articula, do compromisso dos profissionais em favorecer novas oportunidades de aprendizagem, de relacionamentos e de independência para os alunos sujeitos à exclusão.

Dessa forma, foi possível inferir que a escola e o sistema educativo em seu conjunto podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações. Dessa

forma, a escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que reproduz padrões e comportamentos, independente das mudanças radicais que ocorrem ao redor. Parece claro, portanto, que, ao compreender os efeitos das desigualdades sociais e econômicas, a instituição escolar cumpre o complexo e contraditório conjunto de funções: socialização, transmissão cultural, preparação do capital humano.

Quais são os fatores que marcam o sucesso ou insucesso dos alunos em sala de aula?

Foi possível perceber, durante a pesquisa de campo, que o sucesso ou insucesso da aprendizagem da criança com deficiência é, muitas vezes, o reflexo da intervenção pedagógica e do perfil do professor que com ela atua como mediador no processo ensino-aprendizagem.

A inclusão de todos na escola, independente do seu talento ou deficiência, reverte-se em benefícios para os alunos, para os professores e para a sociedade em geral. Um exemplo dessa constatação é o relato a seguir:

[...] aqui no CAIC normalmente, até hoje, a gente lidou com crianças que procuraram a escola com seis, sete anos. É muito mais fácil fazer a inserção dessa criança em sala de aula do que incluir uma criança de 13 anos. Isso não aconteceu ainda... A criança deveria ficar em sala de aula, com os pares da mesma faixa etária. O grande benefício seria a convivência com os assuntos da faixa etária, com os colegas... Com certeza essa criança vai beneficiar-se mais do que se fosse para uma escola de ensino especial, porque ela amadureceria, apresentaria melhoras no seu desenvolvimento, em algum sentido, com certeza... É difícil, no entanto, pra gente como professora, como coordenadora, ver que essa criança, que ela

pode ficar aqui na escola e passar a sexta, a sétima e a oitava série, e não ser alfabetizada... E isso é um fato que pode acontecer... A gente pode não dar conta de alfabetizar, esse professor pode não estar preparado. E em que circunstância isso vai acontecer? (CAIC, 24.04.2006, Entrevista 05 – SP)

De acordo com Sassaki (1997), a inclusão pauta-se em princípios até então considerados incomuns como:

- Aceitação e celebração das diferenças individuais;
- Valorização de cada pessoa – direito de pertencer;
- Convivência dentro da diversidade humana representada por origem nacional, crença religiosa, gênero, idade, raça e deficiência;
- Aprendizagem através da cooperação – solidariedade humanitária;
- Cidadania com qualidade de vida. (p. 17)

O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprender a serem sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. Todas as crianças, sem distinção, podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional. Os alunos com deficiência, em especial, quando em ambientes inclusivos, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo real.

Do mesmo modo, o benefício maior para os professores é a co-participação na transformação da escola, por meio do apoio cooperativo e aprimoramento das habilidades profissionais.

As vantagens e os benefícios desse trabalho de inserção podem ser observados mediante o enriquecimento e desenvolvimento do ambiente escolar e de todos que dele fazem parte.

À medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de

educação regular e especial em um sistema único, caminhamos em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular.

Toda criança pode aprender. A aprendizagem, ao contrário do que muitos pensam, não depende só das condições internas inerentes à pessoa que aprende: ela constitui o corolário do equilíbrio das condições internas, próprias do sujeito que aprende, com as condições externas, inerentes ao indivíduo que ensina (Fonseca, 1995).

A título de conclusão: ponto de chegada ou ponto de partida?

Há milênios, os seres humanos ocupam-se com a busca incansável de tentar encontrar um significado, um sentido para a existência. Dessa forma, produziram e continuam produzindo diferentes e complexas explicações mitológicas, religiosas, filosóficas, científicas para questões que compõem a vida. Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Por quê? Para quê?...

Sempre há muitas respostas, vários olhares, múltiplos sentidos para se perceber, compreender e interpretar o mundo. Sempre há, também, diversas maneiras de sentir, tocar, ver, ouvir. Existem, ainda, diferentes maneiras de falar, de expressar, de comunicar. Uma dessas tantas formas de comunicar e expressar se faz por meio de pesquisas científicas.

Acredito que a elaboração de uma pesquisa surge a partir de uma curiosidade, de uma inquietação, de um inconformismo com algo que não deveria ser da forma como é ou de algum sentimento ou pensamento que não se satisfaz com o que o mundo ou a vida vem mostrando. Busca-se, por esse motivo, a oportunidade de reformulação de conhecimentos e mudança de paradigmas.

O momento atual aponta para a urgência de se encarar a interconectividade e a complexidade de paradigmas até agora bem definidos e limitados e que, no presente, se misturam, forçando a intercessão de concepções já crista-

lizadas: bem e mal, bonito e feio, normal e anormal, comum e incomum, vantagens e desvantagens, produtivo e improdutivo, certo e errado, justo e injusto, forte e fraco, útil e inútil, novo e velho, igual e diferente... Essas noções deixam de ser pólos opostos para se entrelaçarem num emaranhado de *fiões* e *nós* da rede que se constitui como realidade.

Diante desse quadro, confrontei-me, no decorrer da pesquisa, com discursos de várias ordens e depoimentos que, a todo instante, confirmavam o peso do estigma e do preconceito da sociedade em geral. Valoriza-se, sobremaneira, o que culturalmente convencionou-se belo, novo, forte, útil e produtivo.

O estudo possibilitou a confirmação da complexidade que representa, para o ser humano, encarar a deficiência frente a frente: por não fazer, necessariamente, parte do cotidiano da grande maioria das pessoas, não é incorporada a ele espontaneamente. Não é vista de maneira natural: ela causa incômodo e mobiliza questões internas, gerando efeitos e desdobramentos difíceis de serem analisados, exigindo, por se tratar de questão tão delicada, um olhar cauteloso e metódico.

Contudo, não há, até o presente momento, nenhum critério na engenharia genética que possibilite aos humanos deixarem de conceber seres que tragam consigo deficiências físicas, sensoriais (auditivos e visuais), mentais. E, ao lado da herança, existem também as limitações e os comprometimentos em decorrência de acidentes e doenças, a que estamos sujeitos, após o nascimento.

Essas reflexões sobre a existência, o humano, as diferenças e as deficiências, acrescentadas à revisão de literatura, colocaram-me face a face com as limitações e as dificuldades que as pessoas têm para lidarem com esse aspecto da vida. Isso foi percebido por meio do dito, do não-dito, das falas truncadas, dos silêncios, das pausas, da dificuldade em encontrar palavras e explicações para o que não é explicável facilmente, quando se toca em sentimentos, emoções e razões, que não foram nem são claramente

identificadas e, por isso, tornam-se difíceis de serem nomeados de maneira adequada.

Ao abordar o tema escolhido, a inserção escolar de alunos com deficiência no ensino regular, preferi não empregar e utilizar palavras amenas e socialmente aceitáveis, mais facilmente ouvidas, o que contribui para o não-enfrentamento, a não-percepção, enfim, a negação da deficiência, que foi, é e continuará sendo uma situação real, que sempre fez e continuará fazendo parte da existência humana.

Não estou aqui me referindo a diferenças visíveis e sensíveis de gênero, raça, religião, idade, cor da pele, dos olhos, dos cabelos, perceptíveis à primeira vista... Estas sempre foram aceitáveis sem grandes esforços e sofrimentos. Estou falando, sim, de deficiências de outra ordem, congênitas ou adquiridas, que podem desencadear situações de transtornos, limitações ou comprometimentos e que têm sido, muitas vezes, negadas ou desconsideradas pelo quadro educacional, social, econômico e cultural.

Analisando por esse ângulo, foi possível constatar que estamos permanentemente presos ao olhar do outro e, principalmente, fantasiando esse olhar por meio de julgamentos, suposições e deduções.

É bom lembrar que não passamos impunes por tudo o que herdamos de nossa formação familiar, escolar e da mídia, fortemente influenciados pelo legado da história. Esses ranços, certamente, dificultam e comprometem a simples, natural e espontânea relação com o corpo, com o outro e com a vida de maneira geral.

Um aspecto positivo de tudo isso, a ser considerado, é que estudar e analisar as diferenças de toda ordem significa aprender um pouco mais sobre nós mesmos. E conhecer-nos melhor faz parte da construção da cidadania.

Nesse estudo, ao observar as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que apresentavam qualquer tipo de diferença, seja de ordem física, sensorial ou mental, para fazerem valer seus direitos na sociedade, direcionei minha investigação para o aspecto educacional, com vista a fornecer elementos que possam servir de base

para programas de intervenção em instituições escolares com propostas inclusivas.

A pesquisa sobre o *enigma*, que constitui a inclusão escolar, analisado e (re)pensado a partir de questões que se estenderam das intenções às práticas pedagógicas, foi facilitado pelo *mergulho* nas situações no/do cotidiano de uma escola que já inseria crianças com deficiência no ensino regular e, ao analisá-la em suas dimensões institucional, instrucional-pedagógica e sociopolítica-cultural, pude retratar a realidade percebida a partir de vários ângulos, resgatar a história da escola, compreender suas relações com a comunidade, investigar os mecanismos de poder e de decisão e analisar as relações entre a estrutura do trabalho escolar e as práticas de sala de aula. A partir de muitos depoimentos representados por este, de uma supervisora da Instituição pesquisada, foi possível repensar a prática educativa e ousar complementar a educação inclusiva:

A escola está acostumada a trabalhar com a homogeneidade e não com a diversidade. Mas temos que mudar. Estamos trabalhando no começo do terceiro milênio. Se você estudou nos anos 70... no regime militar, você vai cantar hino, todos os sujeitos da sua época vão saber isso. O que a educação inclusiva propõe é que, no interior da coletividade, seja sinalizada a igualdade de oportunidade, a igualdade de estar, a igualdade de ser sujeito no mundo... (CAIC, 22.05.2006, Entrevista 08 - SP)

Ao ousar trabalhar essas inquietações e interrogações, pude contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro, numa relação dialética, tomando como fio condutor a inclusão escolar, tecendo uma rede de idéias, reflexões e saberes sobre o assunto e, ao concluir a pesquisa, inevitavelmente, perguntei-me se esse era um ponto de chegada ou ponto de partida.

De modo geral, essa pesquisa significou a possibilidade de perceber o dinamismo da jor-

nada escolar, tornando compreensível a contradição encontrada na escola que, apesar das tentativas para uma mudança de paradigma mediante a investigação do real pedagógico, ainda não conseguiu romper com a tradição, instaurando novo modelo.

Em termos específicos, ao discutir o dia-a-dia sentido e vivido na instituição, procurei encontrar respostas às questões explicitadas na apresentação deste estudo e que nortearam e embasaram o trabalho de campo. Pude, assim, após dois anos de pesquisa, emergir do mergulho no cotidiano escolar, com algumas inferências que se fizeram pertinentes, quando associadas à busca de informações e conhecimentos em uma constante consulta a textos, artigos, palestras, livros, relacionados ao assunto em questão, além da participação em fóruns, simpósios, seminários e congressos.

É importante ressaltar que compor a trama das relações que se estabelecem no decorrer da convivência com o âmbito escolar só foi possível por meio de um instrumental teórico que retratasse a escola como espaço vivo, dinâmico e não como um espaço estático e inerte. Assim, tornou-se possível aproximar um pouco mais do confronto que caracteriza todas as esferas da prática humana, no caso em questão, a educação escolar que pretende ser inclusiva.

Todas essas considerações apontaram para a crença de que trabalhar, inovar e ousar implementar a inclusão, numa perspectiva inclusiva, não é missão impossível. É, isto sim, desafio superável. É uma questão de pensar e de querer. Querer pensar e encarar o árduo e, de certa forma, tortuoso caminho para mudar. Querer pensar e fazer uma escola que inspire a troca entre os alunos, que confronte formas desiguais de pensamento, que busque metodologias interativas, que faça do reconhecimento da diversidade estratégias para uma nova aprendizagem, que conceba o aluno inteiro e respeite a dignidade de todo e qualquer indivíduo.

Referências bibliográficas

- ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CARDOSO, M. C. de F. Integração educacional e comunitária. **Revista Brasileira de Educação especial**. São Paulo, v.1, n. 1. p. 89-99, 1992.
- CASTORIADIS, C. **Feito e a ser feito**: as encruzilhadas do labirinto V. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CHAFFIN, J. D. **Retrasados mentales en las escuelas normales**. Siglo Cero, n. 42, p. 23-30, 1975.
- DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- EDLER CARVALHO, R. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- _____. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- _____. **Atendimento educacional especializado em organizações governamentais de ensino a alunos que apresentam distúrbios na aprendizagem**: discurso e prática. 1996. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1996.
- FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: Unimep, 1993.
- FERREIRA, M. E. C. **Efeitos de um programa ludo-motivado no desenvolvimento perceptivo-motor de crianças com déficits mentais**. 1995. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana)- Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro. 1995.
- FIERRO, A. Cambio educativo en Educación Especial: la política de integración. **Servicios de Apoyo a la Escuela**. Córdoba: AEDES, 1987.
- FONSECA, V. **Educação especial**: programa de estimulação precoce - uma introdução às idéias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GARCIA, E. Normalización e integración. In: MAYOR, J. (Dir.) **Manual de educación especial**. Madrid: Anaya, 1989.
- GARCIA, P. B. Paradigmas em crise e a Educação. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 58-66.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.
- _____. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, M. T. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. p. 196-201.
- _____. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.
- _____. A integração dos excepcionais. **Revista impulso**. Petrópolis: Vozes, n. 5, p. 7-22, 1991.
- _____. **A integração dos excepcionais**: realidade ou mito? Brasília: APAE, ano XV, n. 49, p. 11-14, 1988. (Coleção Acho que é assim)
- GOFFREDO, V. F. S. Integração ou segregação: o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do Município do Rio de Janeiro. **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, n. 4, p. 127-128, 1992.

HOUCK, C.; SHERMAN, A. The mainstreaming current flows two ways. **Acad. Ther.** v. 15, n. 2, 1979.

IDE, S. M. Pessoas com necessidades educativas especiais: do currículo ao programa de intervenção educativa. **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, v. 7, n. 42, p. 5-14, 1999a.

_____. Modalidades educativas: uma escola para todos. **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, v. 8, n. 43, p. 20-29, 1999b.

_____. Integração do deficiente mental: algumas reflexões. In: MANTOAN, M. T. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. p. 211-214.

_____. O jogo e o sucesso escolar. **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, v. 4, n. 24, p. 9-18, 1995.

_____. Aspectos gerais da psicologia soviética na educação do deficiente mental. **Temas sobre desenvolvimento**. v. 3, n. 17, p. 22-27, 1994a.

LARROSA, J.; FERRÉ, N. P. de L. (Orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MANTOAN, M. T. E. Integração X inclusão – Educação para todos. **Pátio**: Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, n. 5, maio/jul. 1998a.

_____. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Integração**. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, ano 8. n. 20, p. 29-32, 1998b.

_____. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997a.

_____. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997b.

_____. Por uma educação que caminha para o futuro: breve ensaio sobre perspectivas e redimensionamentos da escola e do papel do professor. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O professor no ambiente Logo**: formação e atuação. Campinas: Unicamp; NIED, 1996.

_____. Construtivismo psicológico e integração escolar de deficientes. In: XXV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. **Trabalhos apresentados...** Ribeirão Preto, 1995a.

_____. Peculiaridades e semelhanças entre normais e deficientes face aos processos de desenvolvimento mental. **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, v. 5, n. 25, p. 4-10. jul./ago. 1995b.

_____. Ser ou estar, eis a questão: uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual. **Pró-posições**. v. 5, n. 2, p. 60-68, jul. 1994a.

_____. A integração escolar das pessoas com deficiência mental no contexto atual da Escola de Primeiro Grau. **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, n. 5, p. 16-19. 1994b.

_____. **A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental**: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1991.

_____. **Compreendendo a deficiência mental**. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. **Educação de deficientes mentais**: o itinerário de uma experiência. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1987.

MAZZOTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1995.

_____. Política Nacional de Educação Especial. **Cadernos CEDES** 23, Educação Especial, p. 5-16, 1994.

- _____. Integração e inclusão. **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, v. 5, p. 14 -15, 1989.
- MENDES, E. G. Reflexão sobre a experiência de Santa Catarina. **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, n. 5, p. 5-16. 1994.
- OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema. In: Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1, 24., 1994. Ribeirão Preto. **Trabalhos apresentados...** Ribeirão Preto, 1994, p. 142-144.
- PENIN, S. T. de S. **Cotidiano e escola**: a obra em construção (O poder das práticas cotidianas na transformação da Escola). São Paulo: Cortez, 1989.
- PRIGOGINE, I. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- RENAU, D. Princípios y condiciones. **Cadernos de Pedagogia**. São Paulo, PUC, n. 120, p. 12-15, 1984.
- SASSAKI, R. K. Entrevista. **Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 8-11, 1998.
- _____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que estamos falando? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiências**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. p. 62-66.
- TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos**: iguais e diferentes? Petrópolis: Vozes, 1999.
- VALLE, L. do **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- WERNECK, C. **Quem cabe no seu todos?** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

Recebido em 01.09.06

Aprovado em 04.09.07

Maria Elisa Caputo Ferreira, mestre em Educação Física pela UGF-RJ e em Ciência da Motricidade Humana pela UCB-RJ, pós-doutora e doutora em Educação pela USP, atualmente é professora da UFJF, coordena o mestrado em Educação Física e líder do grupo de pesquisa *Corpo e Diversidade*, cadastrado no CNPq.