

INCLUSÃO E O COTIDIANO ESCOLAR: A VISÃO DOS PROFESSORES

INCLUSION AND SCHOOL ROUTINE: THE TEACHERS' VIEW

Claudia Stella
Vania Conselheiro Sequeira

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Sobre os autores

Prof^ª Dr^ª Claudia Stella, doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Atua como professor adjunto na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisadora do Laboratório Estudos da Violência e Vulnerabilidade social na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Grupo de Pesquisa – CNPq).
Email: claudiastella.br@gmail.com

Endereço: Rua Piauí, 181, Higienópolis, São Paulo, S.P. CEP 01241-001

Prof^ª Dr^ª Vania Conselheiro Sequeira Pós-doutoranda em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Adjunta na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Supervisora de Psicologia Jurídica e coordenadora do Laboratório Estudos da Violência e Vulnerabilidade social na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Grupo de Pesquisa – CNPq).
Email: vaniacsequeira@gmail.com

RESUMO

O ensino inclusivo compreende um ambiente escolar integrado e educadores com uma sensibilização para o tema. O foco de análise deste trabalho são os discursos de professores do 1º ao 5º ano do ciclo I de escolas públicas da região central do município de São Paulo, com o objetivo de compreender a leitura que os professores fazem sobre as possibilidades e dificuldades das propostas de inclusão em suas atuações profissionais e no cotidiano escolar. Como método de pesquisa foi aplicado um questionário, com perguntas abertas e fechadas, que abordou a identificação do professor, sua formação e atuação profissional. Para aprofundar e clarear alguns aspectos abordados no questionário, foram realizadas entrevistas semi-dirigidas com três professores. A análise desses discursos foi feita qualitativamente, com eleição das seguintes categorias de análise: inclusão e legislação; preconceito e processo de inclusão. Com a análise apoiada na Teoria Crítica da Sociedade pôde ser observado que o processo de inclusão vem ocorrendo, porém ainda existem preconceitos, estigmas, entre outros tantos entraves que influenciam o cotidiano escolar na tentativa de incluir. Casos bem sucedidos também foram relatados, nos quais professores e alunos se apropriam de um processo mais amplo de inclusão social.

Palavras-chave: Inclusão, Escola, Teoria Crítica da Sociedade, Professores, Preconceito.

ABSTRACT

Inclusive education comprises an integrated school environment and educators to raise awareness of the issue. The focus of analysis in this work are the discourses of teachers from the 1st to 5th year of the first cycle of public schools in the central region of São Paulo, with the goal of understanding what is the teachers reading about the possibilities and difficulties for inclusion in their professional performance and in school life. As a research method was used a questionnaire with open and closed questions, which addressed the identification of the teacher, their training and professional performance. To deepen and clarify some points raised in the questionnaire, semi-structured interviews with three teachers were conducted. The analysis of these speeches was qualitatively made, with the election of the following categories of analysis: inclusion and legislation, prejudice and inclusion process. With the analysis supported the Critical Theory of Society, it could be observed that the inclusion process is occurring, but still have prejudices, stigmas, among many other barriers that influence the school routine in an attempt to include. Successful cases have also been reported in which teachers and students take ownership of a broader process of social inclusion.

Keywords: Inclusion, School, Critical Theory of Society, Teachers, Prejudice.

1. INTRODUÇÃO

A questão da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular tem causado consideráveis discussões e transformações no mundo. No Brasil ganhou maior força na década de 90 com as declarações de direitos à educação e as consequentes mudanças ocorridas na legislação, na qual buscam resgatar os direitos humanos, ou melhor, legitimá-los.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos serviu de base para posteriores declarações sobre a educação inclusiva, dentre elas a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975) e a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial – que ocorreu na Espanha (ONU, 1994). O Brasil, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos na Conferência Mundial da Unesco, firmada em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1998), lança luz para a educação inclusiva no país. Em 1994, após assinar o documento de participação na Declaração de Salamanca o Brasil reafirma seu compromisso pela construção de um ambiente educacional inclusivo.

Desde então, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo significativas transformações na tentativa de abarcar todas essas questões. Uma dessas mudanças é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que em seu capítulo V, art. 58, assegura o direito à educação e integração as pessoas com necessidades especiais: “Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A legislação brasileira é bastante clara quanto à obrigatoriedade da escola em acolher e matricular todos os alunos independente de suas necessidades ou diferenças. Contudo, apenas o acolhimento e a matrícula não são suficientes, o ambiente escolar e seus atores, como os

professores, devem proporcionar condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de todos em seu interior.

Sekkel (2003), Sant’ Ana (2005) e Silveira e Neves (2006) convergem ao salientarem que a inclusão, além de pressupor que alguém passe a habitar um local, também possibilita a criação de novos espaços e sentidos e, conseqüentemente, possibilita atitudes que promovam ações transformadoras. Ou seja, a inclusão escolar não se reduz aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas se apresenta como um novo paradigma e olhar sobre todas as esferas de um ensino que necessita ser modificado para, então, possibilitar uma educação com qualidade para todos e o respeito à diversidade.

Nesta mesma linha, Emílio (2004) aponta que, se no primeiro momento a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino aparenta beneficiar apenas estes alunos, em um segundo momento, se o trabalho de inclusão for realizado com seriedade e ética, poderá propiciar a todos que participam do cotidiano escolar o convívio com “as diferenças, da prática da tolerância, da perseverança e da busca de saídas criativas” (p.247).

Para que isso aconteça Ainscow (1997) acrescenta a necessidade de pensar na construção de um espaço comum a partir dos princípios da igualdade de oportunidades, de reconhecimento dos direitos e do respeito à diferença, sem discriminação e preconceito de quaisquer naturezas, proporcionando uma melhoria do ensino educacional, o que trará benefícios a todos os alunos. E vai além: “... as crianças indicadas como tendo necessidades educativas especiais são vozes escondidas que poderão informar e guiar, no futuro, o desenvolvimento das actividades” (p.22).

O processo de inclusão faz parte de uma política educacional mais ampla que por sua vez

compõem o macro-sistema político de uma nação. No Brasil, nos últimos anos a política neoliberal influenciou diretamente o sistema educacional, especialmente o ensino regular das escolas públicas.

De acordo com Angelucci (2006), essa política visa à competitividade. Somos incitados a trabalhar, estudar, a dar o melhor de nós e sermos melhor que os outros com a garantia de se ter melhores oportunidades; já os ditos despreparados serão excluídos. Assim, é neste contexto político de exclusão que surgem projetos de inclusão.

Michels (2006) aponta que a política pública que deveria dar apoio e sustento ao processo de inclusão se torna ideológica e mascara a realidade exclusiva e dominadora, pois apenas ergue a bandeira da inclusão, mas não a provem maciçamente de aparatos e recursos suficientes para que de fato esta aconteça. Com isso, ocasiona-se um novo círculo de exclusão, dessa vez não dos que já estão na escola, mas sim dos que acabam de entrar.

Para Carvalho (1997), nosso ensino atual é marcado pela exclusão. Os alunos estão nos bancos escolares sem que tenham resultados efetivos; classes superlotadas que impedem um ensino satisfatório e de qualidade a todos (como é de direito); e índices cada vez maiores de repetências e evasões da escola.

No bojo do ideal da educação para todos, as propostas de educação inclusiva que constam da Declaração de Salamanca, sugerem um espaço que integre as discussões entre a educação especial e a educação regular. Nesse espaço estarão todos os alunos, com ou sem deficiências, mas que, certamente, em algum momento de sua escolarização apresentam necessidades educacionais especiais, ainda que temporariamente (Carvalho, 1997, p. 108).

Assim, a inclusão não se reduz aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas pode ser entendida como um novo paradigma, um novo olhar sobre todas as esferas do nosso ensino. A partir deste paradigma a escola pode ser pensada como um espaço comum construída

com base em princípios da igualdade de oportunidades, de reconhecimento dos direitos e no respeito à diferença, sem discriminação e preconceito de quaisquer naturezas.

Contudo, como em qualquer processo, a inclusão ainda esbarra em ações fragmentadas e concepções enraizadas que permeiam a atuação dos atores educacionais no cotidiano escolar.

Segundo Crochik et al. (2006), além dos obstáculos financeiros, pedagógicos e políticos, há também uma atitude que pode estar impedindo o desenvolvimento e a implementação de uma educação inclusiva efetiva: o preconceito

O preconceito é uma generalização baseada em experiências incompletas, ou seja, um pré-julgamento formado pela falta ou pouco conhecimento e pela não reflexão (CROCHÍK, 1995). O preconceito não é inato e a criança pode perceber que o outro é diferente dela, mas sem que isso atrapalhe em nada o seu relacionamento e suas relações de amizade.

Seguindo o pensamento de Adorno (1995), de que somente por meio de uma educação que possibilitasse a consciência e autonomia a barbárie seria impedida, é que a aceitação do diferente na educação regular pode se tornar possível por intermédio de uma educação que propicie a formação de sujeitos conscientes e reflexivos.

A quebra dos pressupostos do preconceito na prática da educação inclusiva deve começar com os educadores, incluindo o corpo diretivo da escola, que devem experimentar o contato com estes alunos para que possam ressignificar suas experiências. Segundo Amaral (1994), o preconceito é perpetuado pelo desconhecimento relativo ao fato em si como também as emoções ou reações geradas. Portanto, através de tal experiência, eles poderiam descobrir que a deficiência faz parte sim do cotidiano destes alunos, mas que estes não se resumem a ela. Para a constituição da aptidão à experiência, Adorno (1995) aponta para a necessidade de conscientização desses mecanismos de

repressão que deformam nas pessoas suas possibilidades de conhecimento.

Stainback e Stainback (1999) vão além ao pensar a educação conjunta como benefício para a pessoa com deficiência, pois a prepara para a vida na comunidade, bem como aos professores, por refinarem suas habilidades profissionais, e também para a sociedade que passa a funcionar visando à igualdade para todas as pessoas.

Ainda segundo estes autores, o ensino inclusivo não visa apenas ferramentas e técnicas especializadas das quais os alunos com deficiência necessitam, mas também uma educação que proporcione um ambiente integrado e educadores com uma formação atualizada.

Nesse sentido, elegemos como foco de análise deste trabalho os discursos de professores do 1º a 5º ano do ciclo I de escolas públicas da região central do município de São Paulo, com o objetivo de compreender e investigar a leitura que os professores fazem sobre as possibilidades e dificuldades da aplicação das propostas de inclusão em suas atuações profissionais e no cotidiano escolar.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

A partir de um prévio contato com a escola para saber se existiam casos de inclusão, foi aplicado um questionário em 10 professores, de ambos os sexos, do primeiro ao quinto ano, de três escolas públicas do ensino fundamental do município de São Paulo, cujas atuações profissionais foram iniciadas antes da nova LDB/96. A seleção dos sujeitos ocorreu pela disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Após a aplicação deste questionário foram selecionados – dentre os que responderam – três professores para as entrevistas em profundidade.

2.2. Procedimentos

O questionário contou com perguntas abertas e fechadas e abordou a identificação do professor, sua formação e atuação profissional – contendo

informações sobre idade, sexo, formação acadêmica, tempo de atuação profissional, etc. É importante ressaltar que esta pesquisa, em todo seu processo, obedeceu aos cuidados éticos de pesquisa com seres humanos.

Ao final da aplicação do questionário, perguntamos se o profissional teria interesse, caso selecionado, em participar da entrevista. Informamos que assim como o questionário, a entrevista também aconteceria nas dependências da escola, tendo duração máxima de uma hora.

Após essa etapa, selecionamos três docentes para fazermos uma entrevista semi-dirigida. Buscamos selecionar aqueles que lecionaram em diferentes anos. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

As questões exploraram: conceito, ideias, e opiniões acerca da educação inclusiva, experiências com a inclusão, possibilidades e dificuldades desta e sugestões dos docentes quanto aos aspectos necessários para a viabilização da inclusão escolar.

Na discussão dos resultados criamos nomes fictícios aos participantes para resguardar suas identidades, garantindo-lhes sigilo absoluto, bem como não identificamos o local da coleta de dados de acordo com os princípios éticos.

A análise do discurso foi feita qualitativamente, com eleição de categorias de análise, buscando conhecer as facilidades e dificuldades que os professores apontaram na coleta de dados. Elegemos três categorias, a saber: inclusão e legislação; preconceito e processo de inclusão.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. O questionário

A amostra para a aplicação do questionário foi selecionada a partir da disponibilidade e interesse do sujeito em participar da pesquisa e do critério de atuação antes da nova LDB, ou seja, atuações que antecederam 1996. Porém, o ano de formação dos docentes variou de 1975 até 2000, sendo que os docentes formados após

1996 atuavam, há pelo menos 14 anos. O critério de atuação antes da nova LDB foi definido para compreender as possíveis mudanças ocorridas dentro das salas de aula após a implantação da lei.

Dentre os docentes que participaram da pesquisa, 90% eram mulheres. A média das idades foi de 46,1 anos. No item formação

acadêmica 70% dos docentes eram formados em Pedagogia, 10% em Letras e 20% em Letras e Pedagogia, e o tempo de atuação profissional teve média de 20,3 anos.

Tabela 1: Fatores relacionados ao conhecimento da inclusão

Sujeito	Deficiência na família	Estudo de temas relacionados	Conhecimento adquirido para trabalhar com a inclusão	Tempo de trabalho com alunos com deficiência
Fábio	Não	Sim	Leitura	5 anos
Júlia	Não	Sim	Experiência escolar	23 anos
Judite	Não	Não	Experiência escolar	11 anos
Ana	Não	Sim	Experiência escolar	10 anos
Karina	Não	Sim	Leitura	7 anos
Cristina	Não	Sim	Leitura	1 ano
Roberta	Sim	Sim	Experiência escolar	1 ano
Marina	Sim	Sim	Cursos	10 anos
Beatriz	Não	Não	Experiência escolar	2 anos
Flávia	Não	Sim	Leitura	1 ano
Média				7,1

Analisando os dados presentes na tabela 1 notamos que apenas 20% dos sujeitos tinham algum familiar com deficiência. Tal valor não apresenta grande relevância como dado, pois acreditávamos que quando existiam casos de deficiência na família haveria uma maior sensibilização relacionada à inclusão. Porém, a docente Roberta não se mostrou favorável à inclusão.

A maioria dos professores (80%) demonstrou interesse em compreender/estudar alguma temática dentro da área da educação inclusiva, tais como: a forma para a inclusão funcionar, deficiência mental, braile, entre outras.

Na questão referente ao conhecimento adquirido para trabalhar com a inclusão, 50% dos entrevistados apontam a própria experiência escolar, demonstrando que não há um trabalho prévio que possibilite ao professor conhecer melhor sobre o trabalho a ser feito. Outro fator importante seria de que a LDB se estabeleceu, mas não deu suporte para o processo, pois conforme o questionário apenas 10% adquiriram conhecimento por intermédio de cursos. Fator esse que se relaciona com a falta de um trabalho antecipado à inclusão muito citado pelos educadores na pesquisa: “A inclusão chegou, sabemos que muitos não têm formação para trabalhar com ela, mas hoje existem livros, artigos, etc. e cabe a nós professores

arreçarmos as mangas e correremos atrás do prejuízo” (professor Fábio).

A média de tempo de trabalho com alunos com deficiência foi de 7,1 anos. É interessante notar que a LDB vigora há 11 anos, ou seja, a maioria só teve contato depois de 4 anos que a Lei foi estabelecida.

Um fator muito denunciado foi a alta quantidade de alunos por sala, não possibilitando um trabalho inclusivo efetivo. A média “real” de alunos por sala seria por volta de 36, porém devido as professoras Júlia, Judite e Ana trabalharem em salas especiais, onde tinham menos que a metade dos alunos das outras salas regulares, tornou a média total 29,1. Tal valor ainda é alto para a possibilidade de um trabalho educacional com qualidade.

Sobre tais salas é importante salientar que durante a visita observamos que as professoras “pregavam” a inclusão dos seus alunos dentro da escola, mas quando questionadas sobre o horário de intervalo este era diferenciado, não permitindo o contato entre todas as crianças da escola.

É importante explicitar que os objetivos da inclusão e das salas especiais são contrários, pois o primeiro visa experiências amplas com a gama de diversidade humana, enquanto as salas especiais podem acabar participando de uma educação segregadora.

Quando questionados se havia preconceito para com os alunos com alguma deficiência, 50% dos docentes disseram que sim e este era tanto por parte dos alunos, como também por parte dos pais e professores.

De acordo com Silveira (2006), ainda existe no imaginário social, incluindo pais e profissionais da educação, falta de conhecimento e dúvidas que criam incertezas dos reais benefícios e possibilidades da inclusão.

Outro fator de preocupação que tal questão levantou foi que além do alto número de preconceito declarado (50%), sabemos da existência do preconceito não declarado, que se trata de uma exclusão velada ou sutilmente

mascarada. Crochík (1995) acrescenta que um pré-julgamento sem a devida reflexão resultaria no preconceito. Dessa forma, a fala não declarada da professora Beatriz que não há nenhum preconceito para com os alunos, é contraditória e pode mascarar o preconceito velado que aparece na questão aberta do questionário ao dizer que “a inclusão não é produtiva para o grupo, pois se inclui o aluno com deficiência, mas perdemos os outros normais, excluindo o restante da sala”.

Atualmente, 90% dos professores trabalham em suas salas com alunos com alguma deficiência, demonstrando assim, uma tendência positiva da inclusão no ensino regular desde a implantação da LDB. Porém, é importante ressaltar que a inclusão não se reduz apenas a inserção de tais crianças, pois o trabalho inclusivo, conforme citam Stainback e Stainback (1999), educa a todos os alunos em salas de aulas regulares e visa a melhora de ensino para todos, com ou sem deficiência. Porém, em uma das escolas observamos durante a aplicação do questionário que as professoras Júlia, Judite e Ana atuavam apenas em salas especiais que se diziam inclusivas, nas quais as crianças com deficiência estavam agrupadas em salas no fundo da escola, cabendo ainda salientar que conforme dito pela professora Beatriz tal inclusão implicava na exclusão dos alunos sem deficiência.

Sobre as mudanças após a implantação da LDB, foram levantadas pelos professores questões como: a falta de formação destes para lidar com tais crianças; aumento do número de crianças com deficiência nas escolas regulares e consequente diminuição das classes especiais; fortalecimento dos valores sociais e falta de recursos materiais para trabalhar.

3.2 As entrevistas

Depois de transcritas, as entrevistas foram relidas para a eleição das seguintes categorias de análise: inclusão e legislação, preconceito e processo de inclusão. Os recortes e as análises foram feitos com base no referencial teórico adotado neste trabalho. Os professores

selecionados para a entrevista foram: Fábio, Marina e Flávia.

Inclusão e Legislação

Para Sekkel (2003), a inclusão possibilita a criação de novos espaços, sentidos e atitudes que promovem ações transformadoras, ou seja, a inclusão escolar não se reduz aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas se apresenta como um novo paradigma e olhar sobre todas as esferas do nosso ensino que necessita ser modificado.

Nas entrevistas observou-se que o termo inclusão ainda se refere apenas à pessoa com alguma deficiência:

Incluir o diferente dentro da sociedade (...) pessoas com necessidades educacionais especiais (...) acho que o aluno tem que estar no meio dos outros, todos diferentes. Tanto para o aluno dito normal, é interessante ele saber que existem pessoas diferentes, como o aluno que é dito diferente saber que existe o dito normal (Professora Flávia).

(...) todos os seres humanos têm que ser tratados com igualdade (...) quando eu penso em inclusão penso que é um resgate da humanidade para um contexto social único (...) (Professora Marina).

A inclusão não tem como delimitação os alunos com deficiência e sim, como é explicitado por Stainback e Stainback (1999), significa que todos os alunos tenham oportunidades educacionais adequadas e ajustadas às habilidades e necessidades de cada um; ou seja, visa a melhora do ensino à todos. Contudo, na fala dos professores o tema inclusão ainda está relacionado com a deficiência, fato que pode refletir em suas ações cotidianas.

Nos três relatos pôde-se observar que há um entendimento sobre a mudança de paradigma que a legislação traz, porém apenas no relato do professor Fábio observa-se que o foco está na Lei propriamente dita:

A LDB vem aí em 96, e vem deixar muito claro que a criança ela tem que fazer parte de um convívio de uma sala regular (...) estar realmente no contexto, e não você criar uma sala com 7,8,10 alunos com alguma necessidade educacional especial (Professor Fábio).

Nos outros dois relatos as docentes desviaram o foco da legislação – que especifica a importância da modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais – para avaliá-la e questioná-la, como mostra a fala da professora Flávia: “a lei é de 1996, mas o professor não teve esse preparo (...) do que fazer com a criança”.

Dessa maneira, o relato desvia o foco do aluno e de suas possibilidades, colocando o que Amaral (2004) definiu de “deficiência como figura e vida de fundo”, na qual se busca na deficiência os limites de sua aprendizagem, descartando todas as suas possibilidades. Por exemplo, na fala da professora Marina: “Eu acho que para o especial a Lei é perfeita (...) quem não foi assessorado foi o profissional que vai lidar com ela”, pode ser pensada como em um processo dialético no qual o professor também se sente excluído, com suas necessidades profissionais negligenciadas pelo Estado, reforçando talvez o ciclo da não aprendizagem, o professor não pode ensinar e desenvolver nesse aluno as suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem, porque também não foi ensinado.

Preconceito

Um dos requisitos básico para que haja a possibilidade de uma educação inclusiva é a superação do preconceito. Para Crochík (1995)

o preconceito é uma generalização baseada em experiências incompletas, ou seja, um pré-julgamento formado pela falta ou pouco conhecimento e a não reflexão.

Nos relatos dos professores Fábio e Flávia, percebemos que os educadores colocam o preconceito como algo dos pais e alunos: “o preconceito ainda existe (...) por parte de alunos (...) de pais de alunos” (Professor Fábio); enquanto o relato da professora Marina aponta que o preconceito está no adulto, incluindo o próprio professor, e que esse é quem transmite a criança tal ideia, o que corrobora com o pressuposto de que o preconceito não é inato, mas antes uma construção social.

A ideia de que a escola pode transmitir o preconceito contribui com o pensamento de Adorno (1995), o qual privilegia a educação na primeira infância como essencial para o processo de formação da personalidade. Sendo assim, a educação conjunta propiciaria – mesmo que a criança fosse ensinada pelos pais a desenvolverem o preconceito – o trabalho coletivo e o conhecimento das amplas diferenças, capacitando a escola a formar gerações mais reflexivas. Stella (2005) reafirma tal hipótese ao dizer que na sociedade moderna a escola tem papel fundamental na vida e no desenvolvimento dos indivíduos, pois além de transmitir valores, ela representa concretamente uma ruptura com o ambiente familiar. Sendo assim cabe ao professor um papel ativo no processo de ensino e combate ao preconceito.

(...) Dependendo do jeito que essa inclusão é feita, você mais exclui do que inclui (...) colocar uma criança que tem dificuldades (...) junto com professor despreparado, junto com uma sala super lotada (...) caracteriza mais a exclusão da criança (...) (Professora Flávia).

Esta frase especifica a dialética do preconceito, ou seja, a oposição inclusão X exclusão. Tal dialética é típica para responder questões do tipo “alguém sempre ficará de fora”, passando a ideia da sociedade atual, cuja a base é a divisão de classes, de que não há lugar para todos.

Processo de inclusão

Quando questionados como estava ocorrendo o processo de inclusão na escola, incluindo as possibilidades e dificuldades mais frequentes, entre outras questões, surgiram relatos que apontavam a importância do acolhimento na comunidade, ou seja, o quanto era importante a comunidade externa à escola (vizinhos, pais, amigos) nesse processo:

(...) tanto as crianças quanto os pais desses alunos a gente percebe que eles são oriundos de uma família mais estruturada e que tem um conhecimento maior da realidade que está acontecendo hoje (...) o fato dela morar na região em que muitos dos alunos moram e já a conheciam facilitou nesse processo (Professor Fábio).

Outro aspecto de fundamental importância para o processo de inclusão é o papel que o educador assume. Um desses papéis segundo Adorno (1995) é questionar a política educacional e não apenas anular grupos e minorias, assim como pôde ser exemplificado na fala do professor Fábio:

Eu acho que a inclusão ela chegou (...) a LDB abriu caminhos e ela veio chegando aos pouquinhos, e agora a gente percebe que ela chegou de vez, a escola tem que entender isso, os professores têm que entender (...) a grande maioria não tem formação para isso, mas a gente também sabe que já existem muitos livros, textos, artigos que trabalham com este assunto, e acho que cabe a gente dar uma pesquisada (...) correr atrás do prejuízo (Professor Fábio).

Sabemos que a qualidade do ensino não tem sido garantida, e que tal fato não se dá por responsabilidade apenas do professor, pois este também se encontra desamparado pela escola e pelo Estado, que não oferecem recursos, como

por exemplo, um auxílio psicológico, ajudantes na sala, e, sem contar com os baixos salários e salas de aula cada vez mais cheias, impossibilitando um trabalho inclusivo efetivo. Isso foi muito relatado pelos três professores entrevistados, além dos que responderam o questionário, principalmente salas muito cheias e falta de apoio tanto da direção como também ajudantes de sala.

Um aspecto negativo é o número excessivo de alunos na sala de aula (...) não é um aspecto negativo só para a inclusão, é pra qualquer sala dita normal (...) eu acho que quanto menos alunos mais atendimento individualizado se dá a todos (...)
(Professor Fábio).

Quanto à ajuda da equipe escolar o professor Fábio salienta: “(...) acho que nenhum professor pode se negar a receber; tem que receber e solicitar ajuda, e cabe a escola, a direção, coordenação e equipe ajudar”. Questionada sobre o apoio dado pela direção, a professora Flávia discorre:

Muito pouco (...) a maioria das pessoas também não sabem o que fazer (...) você recebe uma lista de chamada no início do ano, você faz a chamada, olha pra carinha das crianças e você descobre: puxa, aquele ali tem problema; você não é preparado pra nada (Professora Flávia).

Foi relatado que a inclusão de crianças com deficiência na sala regular apresentou aspectos positivos ao grupo, como é explicitado na fala da professora Marina: “(...) para o grupo que ela (aluna) trabalha ela é querida por todos, ela gosta de todos. Ela é normal dentro da sala de aula e nós a tratamos com normalidade (...)”. Assim, deve-se desfazer a ideia que o aluno com deficiência irá atrapalhar o andamento do grupo, e torna-se necessário analisar cada caso e cada contexto educacional. Conforme explicado por essa professora dá para se trabalhar com todos, basta tentar e saber trabalhar em grupo e não individualmente o que corrobora com a importância de um trabalho coletivo com as

crianças, no qual possibilite a construção de um ambiente inclusivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, apoiados em legislações, vivemos a possibilidade de um novo modelo de escola, cuja proposta é a inclusão e a possibilidade de atendimento e de acolhimento às necessidades individuais. O presente estudo permitiu levantar algumas reflexões sobre as possibilidades e dificuldades que estão ocorrendo no processo de inclusão em escolas regulares.

Verifica-se que mesmo vagarosamente a inclusão vem acontecendo, sendo incluída nas pautas de discussões e de trabalhos no cotidiano escolar. Contudo, a fala dos professores, por vezes, se apresenta com um discurso contraditório e escasso de conhecimento sobre a inclusão.

Um ponto que chama demasiada atenção foi a exclusão não apenas desses alunos que são ditos com deficiência significativa, mas também dos alunos com quaisquer dificuldades de aprendizagem, como as crianças abrigadas e sem apoio familiar. Contrariando a proposta da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a qual busca desviar o foco do “aluno especial”, para respostas educacionais que enfatizem suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento individual em um ambiente de acolhimento.

Apesar da alta possibilidade de um processo efetivo para inclusão das crianças com alguma deficiência em salas regulares, nas escolas estudadas, conforme relatado nas entrevistas, infelizmente o prognóstico não é tão favorável quanto às experiências de inclusão. 50% dos docentes afirmaram que não são favoráveis ao processo de inclusão.

Observamos a importância de um trabalho de apoio com os professores para que eles se sintam acolhidos a priori, e assim possam aprender o que é a inclusão de fato e conseqüentemente acolham seus alunos no processo de aceitação do diferente. Todos falam

dos direitos, mas sabemos que estes só serão cumpridos de fato quando existir um trabalho com esses professores para que se sintam implicados a dialogar e resolverem os problemas que surgirem durante o percurso. O princípio da inclusão se refere a todos, incluindo o professor, e que este só realizará um trabalho inclusivo quando se sentir acolhido para expressar seus sentimentos de angústia e medo frente a este processo.

O processo de inclusão é por excelência multifacetado e esta pesquisa explorou apenas uma parte do processo e um de seus principais atores: os professores. Pesquisas mais amplas envolvendo o discurso de outros atores sociais como: pais, crianças, diretores e a própria comunidade, que envolve a escola, poderão contribuir para o desenvolvimento deste importante campo do conhecimento.

Para finalizar, acreditamos que o processo de inclusão é viável e que apesar de episódios não tão favoráveis existem outros que confirmam a possibilidade de uma educação inclusiva, como por exemplo, na fala da professora Marina “a inclusão é um benefício social para o incluído e quem inclui, o que fortalece os valores da sociedade”.

Preconceito, estigmas, entre outros tantos entraves ainda impulsionam o fim da tentativa de inclusão, contudo a educação inclusiva é uma melhoria para todos. Então, trabalhar e fomentar a inclusão pode trazer o diferente para o âmbito da escola e quem sabe, em um futuro não muito distante, todas as crianças sejam bem-vindas a escola.

5- REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AINSCOW, M. *Educação para todos: torna-la uma realidade*. In: Ainscow, M., Porter, G. E Wang, M. **Caminhos para as escolas**

inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1994

_____. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

_____. **Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004

ANGELUCCI, C. B. **A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão**. In: VIÉGAS, L de S., ANGELUCCI, C. B. (org). Políticas Públicas em Educação. Uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p 187-225.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe, 1995.

CROCHIK, J. L.; FERRARI, M. D.; HRYNIEWICZ, R. R.; BARROS, O. N.; NASCIMENTO, R. B. (2006 julho/setembro). Preconceito e atitudes frente à educação inclusiva. In: **Psicologia Argumento**, v. 24, nº. 46: p. 55-70. Curitiba.

EMILIO, S. A. **O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão**. São Paulo. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Tese (doutorado). 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos**

educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

_____. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão - Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Memnon, 2001.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n° 33: 192p. Rio de Janeiro, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas Deficientes**, 1975. Disponível em <<http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/documentos-internacionais>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T.A. Queiroz, Edusp, 1984.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. In: **Psicologia em Estudo**. v.10 n. 2. Maringá. 2005

SEKKEL, M. C. (2003). **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência.** Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **Reflexões sobre possibilidades e limites da educação inclusiva.** In: Boletim de Psicologia, vol. LV, n° 122: 43-58. Instituto de Psicologia USP. São Paulo: 2005.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 22 n.1 Brasília. 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; **Inclusão: um guia para educadores.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STELLA, C. **Filhos de Mulheres Presas: soluções e impasses para seus desenvolvimentos.** São Paulo: LCTE Editora, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.

Agradecimento

Artigo apoiado na pesquisa: “A visão dos professores sobre a inclusão escolar: do passado à atualidade”, da qual participaram, além da autora principal desta pesquisa, Camila Cavallaro Gomes e João Carlos Magela dos Santos.