Marceli Rodrigues

A função social das classes especiais para deficientes mentais numa perspectiva
crítica de inclusão escolar

Universidade de São Paulo

2006

Marceli Rodrigues

A função social das classes especiais para deficientes mentais numa perspectiva
crítica de inclusão escolar

Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo, como exigência parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação, sob
a orientação da prof^a. dra. Maria Luisa Sprovieri
Ribeiro

Universidade de São Paulo

2006

Marceli RODRIGUES, *A função social das classes especiais para deficientes mentais numa perspectiva crítica de inclusão escolar*. São Paulo, Feusp, 2006 (Dissertação de mestrado).

Este trabalho, de natureza qualitativa, discute a função das classes especiais para deficientes mentais em nossa sociedade tendo em vista seus aspectos social e histórico, numa visão crítica de inclusão escolar. A inclusão escolar é defendida como forma de garantia de igualdade ao deficiente mental e, as classes especiais, como empecilho a isso. A pesquisa, apoiada em questões como ideologia, inclusão marginal, construção e desconstrução de conceitos, bem como, na opinião de professores do ensino fundamental da rede pública do município de Osasco, demonstra que as classes especiais para deficientes mentais exercem uma função definida em nossa sociedade. Por isso, seu fechamento, ausente de uma análise que leve à conscientização de tal função, produzirá outros mecanismos. A classe especial para deficientes mentais justifica a exclusão e, por isso, tem papel definido na sociedade de classes em que vivemos. As entrevistas com os professores que atuam em classes especial e comum demonstram seu conceito de inclusão, classe especial e deficiente. Há um sentimento romântico que cerca um certo discurso inclusivo em que, aceitar o deficiente depende, apenas, de boa vontade. Isso gera deturpações no que diz respeito tanto ao real entendimento da questão como a possíveis mudanças. Com base em autores com posições críticas, a dissertação constituiu a tentativa de entender a construção de conceitos na sociedade e, conseqüentemente, na escola, como normalidade e igualdade, a fim de compreender o radical de determinadas atitudes referentes ao aluno deficiente. A pesquisa teórica, aliada às entrevistas semiestruturadas com professores, constituiu maneira de perceber como determinados padrões foram e são produzidos e reproduzidos pela e na escola.

Unitermos: classe especial, inclusão, deficiente mental, escola, igualdade, normalidade, diferença, sociedade de classes.

Marceli RODRIGUES, *The social role of special classrooms for the mentally handicapped in a critical approach of inclusion at schools*. São Paulo, FEUSP (Education College), 2006 (Master Degree Dissertation).

This qualitative paper investigates the role of special classrooms for mentally handicapped individuals in our society. We consider both social and historical aspects in a critical analysis based upon the process of inclusion at schools. This is frequently viewed as a means of ensuring equality between the mentally handicapped and non-mentally handicapped learners, being the special classrooms seen as barriers to it. The research based not only on issues such as ideology, marginal inclusion, forming concepts and destroying them, but also on opinions expressed by elementary public school instructors in the city of Osasco demonstrates that special classrooms for the mentally handicapped play a clear role in our society. Thus, its closure lacking thoughtful consciousness of such a role will produce other mechanisms. Classrooms for mentally handicapped people justify the exclusion; therefore, their role is clearly defined in our segmented society. The interviews with the teachers, who work in both special and regular classrooms, show their concepts of inclusion, special classrooms and of handicapped learners. There is a romantic feeling surrounding a certain inclusion speech in that to accept handicapped students depends exclusively on goodwill. It causes misconceptions on the factual meaning of the issue and possible changes. By studying authors showing critical approaches, the dissertation consisted of a try to understand how concepts such as normality and equality are formed in the society and consequently in schools in order to comprehend the origin of certain attitudes towards disabled students. Theoretical research associated with semi-structured interviews with teachers has been an attempt to understand how certain standards were and are produced and reproduced in and by schools.

Unit-terms: special classroom, inclusion, the mentally handicapped, school, equality, normality, difference, segmented society.

Errata

Agradecimentos, última linha:

O nome correto é profª dra **Neide** de Aquino Noffs

Página 12, último parágrafo:

(...) como afirma **Martins (1997)**

Página 34, segundo parágrafo, linha 6:

(da qual faz parte **também** o deficiente mental)

Página 42, último parágrafo, linha 4:

Bueno **(1997)**

Página 49:

A nota de rodapé aparece na página 50

Página 55, penúltimo parágrafo:

A citação deveria estar em itálico

Página 66, fala do Professor A, linha 7:

(...) mas que existem **outros** que podem

*A meus pais, Dionice e
Benedito e meu irmão, Cesar,
por expressarem o verdadeiro
sentido do termo família.
A Nelson, por todo amor.*

Agradecimentos

À profª dra. Maria Luisa Sprovieri Ribeiro pela orientação carregada de competência, atenção e carinho.

Aos alunos e ex-alunos de classe especial, razão da elaboração deste trabalho.

Aos professores que participaram da pesquisa por despendarem de seu tempo respondendo gentilmente à entrevista.

Aos diretores, vice-diretores e coordenadores que permitiram minha entrada nas escolas para a realização da pesquisa.

À Norma Suely, Eurides, Geida e Ema, pelo suporte administrativo.

Aos amigos pelo suporte afetivo, em especial Marly, Cecília e Andréia.

Às profª dras. Roseli C.R.C. Baumel e Maria Helena Souza Patto pela valiosa contribuição na qualificação.

Aos profs. drs. Roberto da Silva, Flávia Schiling e Marilene Proença R. de Souza pelas contribuições por meio de suas disciplinas.

À profª dra. Neli de Aquino Noffs pela prontidão em aceitar o convite.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
-----------------	----

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Inclusão e exclusão.....	14
1.2 A escola.....	31
1.3 Classes especiais para deficientes mentais e inclusão.....	43

2 PESQUISA.....55

2.1 Tipo de pesquisa.....	56
2.2 Instrumento para coleta de dados.....	58
2.3 Seleção da amostra.....	59
2.4 Análise dos dados.....	60
2.5 Tratamento dos dados.....	62

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....102

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....114

ANEXOS.....122

INTRODUÇÃO

A proposta de educação especial pode remeter muitos à discussão da inclusão. O aluno deficiente parece ter conquistado um espaço cada vez maior dentro do ensino comum. Ou o ensino comum é que abriu esse espaço? Apesar de não ser o foco deste trabalho, essa questão pode abrir muitos horizontes no que se relaciona à educação especial.

Este trabalho se propõe a analisar o papel das classes especiais para deficientes mentais na sociedade regida pelo modelo capitalista, porque nem a escola nem a classe especial estão isoladas. Fazem parte da sociedade e podem até mesmo reproduzi-la em seu interior (Althusser, 1983).

A escola, hoje, vive a implantação de um modelo inclusivo de educação onde o foco não é só o aluno deficiente, mas todos aqueles que por um motivo ou outro estão fora dela (UNESCO, 1994; Brasil, 2001). Uma outra pergunta surge não com a pretensão de resposta neste trabalho, mas como forma de cultivar a dúvida: estará a escola preparada para receber a todos?

A hipótese é que a falta de conhecimento crítico sobre assuntos que envolvem não só as classes especiais (como, por exemplo, para que foram criadas, como atuam, porque permanecem, a que servem), mas também a escola como um todo, contribui para a produção e disseminação de conceitos e idéias que resultam na continuidade da situação de exclusão.

Assim, este trabalho tem por objetivo analisar qual a função das classes especiais de deficientes mentais no contexto atual brasileiro, norteador pela visão crítica de educação e inclusão escolar, tendo como base experiências no município de Osasco, buscar o contexto histórico da construção de conceitos, como os de anormalidade, fracasso escolar, educação especial, inclusão, exclusão. Uma análise crítica é fundamental para que se alcance uma abordagem desprendida do romantismo que ronda discursos sobre inclusão que se limita à

aceitação do deficiente. Para Bauman (2001), aceitar o diferente não constitui tarefa simples:

A capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha. Essa capacidade é uma arte que, como toda arte, requer estudo e exercício. A incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se autoperpetuam e reforçam: quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera (p. 123).

Atuo na área da educação especial há 12 anos e em classe especial para deficientes mentais há 7 anos, numa escola municipal de Osasco, SP.

Até 2004, alunos com suspeita de deficiência mental eram encaminhados ao setor responsável. Constatada a deficiência, eram encaminhados às classes especiais ou escola especial, dependendo do grau de comprometimento descrito no parecer psicológico. A partir de 2005, com a mudança do governo municipal, decidiu-se implantar o modelo inclusivo de educação. Foi anunciado o fim das classes especiais nesse município e a preparação dos alunos para freqüentarem a classe comum, que teve início com a permanência duas horas em classe comum e três em classe especial, todos os dias.

Inicialmente, este trabalho propunha-se analisar o papel da classe especial para deficientes mentais, tendo em vista sua permanência no sistema de ensino municipal de Osasco. Com a mudança administrativa do município, a análise foi feita considerando a possível extinção desse recurso. Acredito que essa mudança foi extremamente positiva ao trabalho, já que foram captadas as opiniões de profissionais que estão passando por uma transformação, para muitos, assustadora.

Uma pergunta pode ser feita: fechando-se as classes especiais, seus alunos serão automaticamente incluídos? Segundo Mazzota (2001),

ainda por muitos anos nosso sistema escolar dependerá de auxílios e serviços educacionais escolares especiais ou especializados para, de fato, atender com competência alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.

Percebo, como professora que também passa por esse período de transição, resistência ao fechamento das classes especiais, tanto por parte dos professores de classe comum e especial como por parte dos pais. Cada um apresenta seu motivo: falta de preparo, medo do abandono no fundo da sala, alunos em excesso... porém, o intrigante é que o município de Osasco está relativamente atrasado no que concerne à inclusão, levando em conta a experiência de outros municípios, como São Paulo, tão próximo de Osasco. Esse fato, aliado às informações vinculadas na mídia sobre os benefícios da inclusão, poderia causar a impressão de que pelo menos os professores estivessem preparados e quem sabe ansiosos para receber a inclusão. Mas a realidade é outra: o murmúrio da possível inclusão teve efeito negativo no município, seguido da lástima por ter sido implantada.

A educação é, hoje, mais do que uma obrigação, um direito garantido em lei (Brasil, 1996). Como direito, deve atender a todos, sem distinção. Isso significa que pode não ser usufruído por todos, levando em consideração que incluir significa aceitar os que estão fora, não sem matrícula, mas fora da permanência com qualidade na escola, um direito também garantido (Brasil, 1990, 1996). Para Bueno:

Em síntese, se é preciso, por um lado, lutar para tornar a legislação cada vez mais próxima das necessidades das pessoas deficientes, não se poder ser ingênuo a ponto de se acreditar que a sua simples promulgação resolveria a questão (1997, p. 47).

Assim, tendo como parâmetro a educação inclusiva, este trabalho tem por objetivo contemplar a função das classes especiais dentro do contexto histórico, social e político atual, analisando suas características e buscando entender qual seu papel dentro da sociedade na qual está inserida. Uma sociedade de classes

onde (...) *as relações de produção são relações de exploração e, portanto, relações entre classes antagônicas* (Althusser, 1983, p. 105).

Para Gentili (2001),

a condição de excluído é o resultado de um processo de produção social de múltiplas formas e modalidades de exclusão. Como processo, como relação social, a exclusão não desaparece quando se 'atacam' os seus efeitos, mas sim suas causas (p. 40).

É necessário olhar a inclusão não com a inocência do sentimento de altruísmo, mas de modo crítico, sua construção, intenções e utilidade real.

Assim, este trabalho tem por objetivos investigar:

- a) A função da classe especial para deficientes mentais, tendo em vista a sociedade na qual está inserida;
- b) O conceito de classe especial e inclusão que norteia o trabalho dos professores entrevistados – professores de classe especial para deficientes mentais e professores de classe comum que receberam alunos de classe especial para deficientes mentais – numa tentativa de entender o radical das falas desses profissionais.

A fim de atender tais objetivos, o trabalho está estruturado da seguinte maneira:

Fundamentação teórica: busca analisar o conceito de inclusão e exclusão, normalidade e anormalidade, igualdade e desigualdade e como se relacionam à questão da inclusão escolar; entender o papel da escola na construção de conceitos que hoje colaboram para a exclusão não só do deficiente, mas de todos que não se encaixam nos padrões; refletir sobre a função das classes especiais para deficientes mentais dentro do contexto descrito.

Pesquisa de campo: entrevista realizada na rede municipal de ensino fundamental do município de Osasco, SP, com professores de classe especial e de classe comum que receberam alunos de classe especial.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Inclusão e exclusão

O interesse atual pelos temas “inclusão” e “exclusão” tem originado debates e reflexões intensas, tanto no aspecto social como no aspecto escolar. A defesa da inclusão do aluno deficiente no ensino regular vem ganhando cada vez mais adeptos na mídia, produções acadêmicas, discussões informais e cursos relativos ao tema.

Nos textos oficiais (MEC, LDB9394/96), constatamos a preocupação pela educação do aluno deficiente ou com necessidades educativas/educacionais especiais. A Declaração de Salamanca (1994) propõe uma linha de ação para

todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, entende por educação especial *a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais* (Brasil, 1996, artigo 58). A preocupação não se limita à educação do deficiente, mas que esta seja feita preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa forma, uma escola regular que tenha matriculado em classe comum o aluno com deficiência pode ser classificada como inclusiva.

O termo “escola inclusiva” vem sendo cada vez mais usado para denominar a escola que acolhe a todos, inclusive o deficiente. As Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica afirma:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (Brasil, 2001, p. 40).

Entretanto, a menção de qualidade em textos oficiais não garante que estejam sendo oferecidas condições para sua operacionalização.

O interesse por inclusão do aluno deficiente torna-se um dos temas centrais de qualquer escola que se diga inclusiva ou que o pretenda ser. Fazem parte da lista dos que devem ser incluídos na escola, além do destaque para o deficiente,

(...) crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994)

Popularmente, ser inclusivo é aceitar o deficiente e não aceitá-lo é compactuar com a exclusão. Aqui, inclusão e exclusão são opostos, não cabem no mesmo espaço; não é possível incluir e excluir ao mesmo tempo.

Segundo Martins (2003), inclusão e exclusão fazem parte do mesmo plano, não se dividem, mas se complementam. Na sociedade de classes, os indivíduos não estão fora do sistema ou da lógica do mercado. Todos estão incluídos, de forma, muitas vezes, perversa, nessa mesma lógica. Dessa maneira, a exclusão não só produz uma

reinclusão em relações sociais precárias e marginais, como produz também uma reinclusão ideológica no imaginário da sociedade de consumo e nas fantasias pasteurizadas e inócuas do mercado, qualquer que seja ele, até mesmo o mercado dos valores sagrados da tradição ou da dignidade humana (Martins, 2003, p.27).

Para Sawaia (2001),

a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (p. 8).

Inclusão e exclusão não são práticas distintas. Fazem parte de uma construção social complexa, que não se restringe a um único ponto. São inerentes ao sistema de classes, que, nitidamente, exclui, porém, para reincluir conforme sua lógica.

Para Vêras (2001), o termo exclusão abrange vários significados, vários grupos de minorias que são discriminados ou banidos da sociedade. Assim, o termo é utilizado para abranger um sem-número de situações sociais que não se sustentam ou explicam sozinhas, nem podem ser explicadas fora de seu contexto histórico (Wanderley, 2001). Mais do que classificar os excluídos, é necessário

compreender por que o são, em que contexto (político, social, cultural, econômico) a exclusão, a inclusão ou a reinclusão ocorrem.

Direcionando a discussão para a escola, quais são seus excluídos? Não são apenas os deficientes, mas também os pobres e tantos outros em situação de desvantagem. O modelo social de classes que rege nossa sociedade (e também a escola), exclui e inclui a todos, como afirma:

O capitalismo na verdade desenraíza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraíza, exclui para incluir, incluir de outro modo, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (2003, p. 32).

Uma inclusão perversa, que insere o indivíduo segundo as regras do mercado. No caso do deficiente, sua inserção não ocorre da mesma forma que os demais. Sua produção, muitas vezes, é pífia, trabalhando em oficinas abrigadas ou em linhas de produção. Mas talvez sua inclusão esteja no consumo, um consumo mais específico que abrange remédios, terapias e aparelhagens, muitas vezes, durante toda a vida. Talvez esteja aí uma forma de inclusão perversa, uma das contribuições ao mercado.

Martins ressalta a questão do direito ou favor:

Não estamos em face de um novo dualismo, que nos proponha as falsas alternativas de excluídos ou incluídos. A sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos (2002, p. 11).

A escola pública e outros serviços públicos, são vistos como favor. Acreditando-se que não se paga por eles, encara-se sua oferta como ajuda e não

direito. Dessa forma, o serviço público tornou-se uma “exclusividade” dos pobres. Comenta Carvalho (1995):

A transmutação do ‘direito’ em ‘favor’ reforça o processo de exclusão: ‘A cultura da tutela e do apadrinhamento, tão enraizada no cenário brasileiro, nada mais é que a ratificação da exclusão e da subalternização dos chamados beneficiários das políticas públicas. Por mais que discusemos sobre o ‘direito’, na prática, os serviços das diversas políticas públicas, ainda se apresentam aos excluídos subordinados como um ‘favor’ das elites dominantes (In Wanderley, 2001, p. 24).

Para Gentili (2001), a partir do momento em que o recebimento de favores impera sobre os direitos, a exclusão torna-se algo naturalizado, algo talvez pior do que excluir: acostumar-se à exclusão. Dessa forma, pode ser que a existência por tanto tempo das classes especiais (em escolas públicas, é preciso ressaltar) e seu suposto atendimento satisfatório aos deficientes estejam naturalizados, o que torna inviável seu fechamento. Talvez tenha se tornado natural que os deficientes necessitem de atendimento especializado, partindo-se da evidência de sua diferença em comparação aos normais. E, caso não haja mais esse recurso, não parece natural que outro seja forjado a fim de atender as necessidades dos deficientes?

Seguindo a linha de raciocínio dos autores referenciados, temos aqui (alguns) elementos interessantes sobre o tema “exclusão/inclusão”: não são dissociados (pelo contrário, complementam-se), fazem parte do mesmo processo; não há como analisá-los fora de seu contexto histórico; são produtos do sistema de classes do qual fazemos parte; quando o direito é transformado em favor ou privilégio, a existência de discrepâncias sociais torna-se natural.

Mais um elemento pode ser destacado: a coisificação das pessoas, a transformação de sujeitos em seres descartáveis, como afirma Martins (2002):

A pobreza nem sempre é exclusão e a pobreza de fato excludente é apenas o pólo visível de um processo cruel de

nulificação das pessoas, descartadas porque já não conseguem submeter-se à contínua ressocialização que delas faz apenas objeto de um objeto, instrumento de um processo social de produção de riqueza que passou a usar as pessoas como se elas fossem apenas matéria-prima da coisa a ser produzida, como se fossem objeto e não mais sujeito (p. 20).

Para Wanderley (2001),

a exclusão contemporânea é diferente das formas existentes anteriormente de discriminação ou mesmo de segregação, uma vez que tende a criar indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo, para os quais parece não haver mais possibilidades de inserção. Poder-se-ia dizer que os novos excluídos são seres descartáveis (p. 25).

Dessa forma, a inclusão é utilizada como saída para uma sociedade mais justa e a exclusão é o resultado do próprio sistema de classes que rege a sociedade que em alguns momentos se propõe ser justa.

A questão inclusão/exclusão não é nova nem simples de ser compreendida, haja vista que é produzida no interior da sociedade e diz respeito a uma situação social vivenciada, mas pouco pensada. Entender esses mecanismos é um desafio, como diz Martins:

O desafio de compreensão que temos pela frente é relativo ao revigoramento e renascimento de formas de diferenciação social que imputam a determinadas pessoas lugares sociais não participativos, excludentes, como se elas não pertencessem ao mesmo gênero humano das demais. Sobretudo, o desafio é o de compreender que os mecanismos de diferenciação social de classes, que seriam próprios da sociedade contemporânea, foram diversificados e complementados por formas excludentes de diferenciação. Deram lugar ao que, de modo geralmente impreciso, vem se chamando de exclusão

social. Em nossa atualidade, para parafrasear George Orwell, todos são iguais, mas alguns são mais iguais (2002, p. 15).

O que determina a exclusão de um sujeito é sua condição material, pois a *lógica do sistema capitalista é o mercado, é o movimento, é a circulação: tudo tem de ser sinônimo ou equivalente de riqueza que circula, de mercadoria (Idem, ibidem, p. 30).*

A inclusão e exclusão no sentido social nos auxiliam a compreender a inclusão/exclusão escolar.

De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica,

entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (Brasil, 2001, p. 20).

E, relacionado especificamente à escola, afirma-se que,

(...) representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (idem, p. 40).

Como *fazer* com que a escola se torne inclusiva? *Quem* orienta a sociedade para que aceite e deseje a diversidade, se a sociedade somos nós?

Nos últimos tempos, a escola vem discursando sobre o direito de ser diferente e a igualdade de acesso, de permanência e de qualidade de educação a todos, o que é um paradoxo: como ser igual numa sociedade desigual? Como ser diferente numa sociedade homogeneizadora?

Para Demo, *em termos concretos e duros, a história não permite sociedades propriamente iguais, mas talvez toleráveis, como se dá na democracia* (1994, p. 17). Isso porque

a promessa de uma sociedade igual geralmente provém do grupo dominante para amansar os dominados. Na teoria da emancipação, os espaços de renda e poder não estão disponíveis. Ao contrário, são duramente disputados, fazendo essa disputa parte integrante da dinâmica dialética da história (p. 9).

Assim, a desigualdade é inerente a nossa sociedade e transcende as classes sociais, que são apenas a *forma capitalista de sua manifestação* (Demo, 1988). Desse ponto de vista, a desigualdade: *é dada como dado estrutural, pelo menos na história conhecida. Mas sua modulação no espaço e no tempo é obra humana* (Idem, p. 15). O padrão do que é normal ou não é construção humana e é a partir dele que se busca a igualdade.

Segundo Bueno,

a sociedade industrial moderna foi sendo construída, crescentemente, com base na produtividade. Se, por um lado, essa produtividade reúne aspectos positivos, como, por exemplo, permitir que seus membros tivessem acesso a bens até então não-existentes ou limitados a uma pequena elite aristocrática, por outro, esse caráter de produtividade faz com que só possa ser considerado, de fato, como cidadão aquele indivíduo que é, de alguma forma, produtivo (1997, p. 38).

Fica evidente que, não somos iguais. Então, por que a insistência na igualdade? Como fazer da escola um lugar que inclua e trate de forma igual a todos, mesmo que sejamos diferentes?

Martins alerta para a existência de uma *nova desigualdade*:

A nova desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente. No entanto, a nova desigualdade se caracteriza basicamente por criar uma sociedade dupla, como se fossem dois mundos que se excluem reciprocamente, embora parecidos na forma: em ambos podem ser encontradas as mesmas coisas, aparentemente as mesmas mercadorias, as mesmas idéias individualistas, a mesma competição. Mas as oportunidades são completamente desiguais. A nova desigualdade resulta do encerramento de uma longa era de possibilidades de ascensão social, que foi característica do capitalismo até há poucos anos. Apesar disso, o imaginário que cimenta essa ruptura é o imaginário único, mercantilizado, enganador e manipulável (2003, p. 21).

Tal desigualdade, gerada pela excludência, não diz mais respeito apenas às classes sociais (operariado e burguesia), mas também às novas categorias sociais geradas pela exclusão que:

(...) degradam o ser humano, retiram-lhe o que é historicamente próprio – a preeminência da construção do gênero humano, do homem livre num reino de justiça e igualdade. Recobrem e anulam o potencial de transformação das classes sociais e, por isso, tendem para a direção contrária, para o conformismo, para o comportamento anticivilizado e reacionário da reoligarquização do poder, do renascimento dos privilégios de alguns como contrapartida das privações de muitos, da violência privada, da nova modalidade de clientelismo que é o clientelismo ideológico derivado da colonização do imaginário do homem comum, especialmente dos pobres, através do consumismo dirigido (Idem, p. 22).

O autor destaca que uma nova mentalidade surge em meio a essa nova desigualdade, cujo sentido de igualdade não é claro:

Estamos em face de uma nova mentalidade, a mentalidade do moderno colonizado, do homem que já não sabe querer ser um verdadeiro igual, mas que se sente suficientemente feliz porque pode imitar, mimetizar, os ricos e poderosos, confundindo, portanto, o falso com o verdadeiro. E pensa que nisso está a igualdade. Ele se torna, assim, um poderoso agente da falsamente nova sociedade, a sociedade da imitação, do falso novo, da reprodutibilidade e da vulgarização, no lugar da invenção, da criação, da revolução (Idem, Ibidem, p. 22).

Seria a observação de muitos sobre poucos, a tentativa de se tornar igual ao objeto observado. Como diz Bauman, citando Mathiesen, mudamos de uma sociedade panóptica para uma sociedade sinóptica, onde

os espetáculos tomam o lugar da supervisão sem perder o poder disciplinador do antecessor. A obediência aos padrões (uma maleável e estranhamente ajustável obediência a padrões eminentemente flexíveis, acrescento) tende a ser alcançada hoje em dia pela tentação e pela sedução e não mais pela coerção – e aparece sob o disfarce do livre-arbítrio, em vez de revelar-se como força externa (2001, p. 101).

Ninguém é obrigado a seguir padrões, mas quem quer ficar fora deles?

Para Bauman, a busca por uma identidade é a marca registrada da sociedade moderna:

A 'individualização' consiste em transformar a 'identidade' humana de um 'dado' em uma 'tarefa' e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das conseqüências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização (2001, p. 40,).

Desse ponto de vista, cada um é responsável por seu sucesso ou fracasso. Cabe ao indivíduo, que é único, mas ao mesmo tempo estimulado a querer ser igual aos seus modelos, *descobrir o que é capaz de fazer, esticar essa capacidade ao máximo e escolher os fins a que essa capacidade poderia melhor servir – isto é, com a máxima satisfação concebível* (Bauman, 2001, p. 74). Deseja-se a igualdade, mas também que cada um seja respeitado em sua individualidade e diferença.

Igualdade e diferença podem erroneamente constituir opostos que se anulam. Parece difícil entender que não somos plenamente iguais nem puramente diferentes em todos os aspectos, um paradoxo intrínseco a nossa natureza. Entretanto, essa suposta anulação de conceitos pode escamotear o real, impedindo-nos de enxergar o todo, fazendo com que de maneira confusa desejemos a igualdade “ou” a diferença, como se o homem não fosse constituído de ambas.

A educação é um exemplo singular dessa cisão. É discurso corrente que a escola inclusiva é tarefa de todos, já que “todos somos iguais”. Ora, dividir uma tarefa com todos é no mínimo “vantajoso”, posto que cada um terá sua parcela de responsabilidade, ao mesmo tempo em que não haverá culpados. Cada um terá a tarefa de se auto-observar, automanter, auto-estimar e cuidar para não ser politicamente incorreto. Com isso, a ordem estabelecida é aceita e a igualdade, defendida. E, geralmente, os que não são iguais tem atribuído a si mesmos a causa de não o serem, como ressalta Gentili, uma situação em que

o silêncio invade a todos. E quando as coisas são vistas, quando se tornam inescusáveis, quando todos sabem de tudo e ninguém diz nada, o olhar cotidiano torna as pessoas alheias, alienando-as: ‘problema deles’, ‘eles merecem’, ‘com certeza fizeram alguma coisa’ (2001, p. 33).

Nesse sentido, a diferença serve para explicar o erro alheio ou por que determinado indivíduo fracassou.

Ser igual diz respeito à cidadania. Contudo, para Demo (2002), conjugar mercado e cidadania é o grande dilema capitalista, um dilema que reside na “pobreza política”, na falta de cidadania dos que não têm poder econômico e que os impede de se tornarem sujeitos da própria história.

Igualdade (ou direito a ser diferente) passa pela questão do poder, da “pobreza política”, das regras do mercado ou, como afirma Martins,

filosoficamente falando, a ordem capitalista é, sem dúvida, desumana com todos. Sociológica e antropológicamente, porém, há níveis de desumanização e distintas qualidades e modos sociais de expressar e vivenciar a desumanização numa sociedade em que as relações sociais foram coisificadas pela mediação das coisas, do dinheiro e da mercadoria (2002, p. 42).

Assim, ser igual não significa apenas e ingenuamente querer ser, mas ter condições para tanto. Não que não valha a pena a luta por colocar a cidadania acima do mercado, porém, é preciso ter em mente que vivemos numa sociedade dupla,

(...) uma sociedade daqueles que só têm obrigações de trabalho e não têm absolutamente mais nada, e uma sociedade daqueles que têm em princípio absolutamente tudo e nenhuma responsabilidade pelo destino dos demais (Martins, 2003, p. 37).

Uma sociedade em que ser igual ou diferente depende do mercado.

Tudo o que foi exposto até aqui é permeado também pelo conceito de normalidade e anormalidade. Só se inclui o que esteja excluído. Só se é anormal a partir do normal. Portanto, para incluir alguém no padrão da normalidade é necessário que esteja fora do padrão, isto é, que seja anormal. Conseqüentemente, é necessário garantir o direito à igualdade apenas àquele que, por algum motivo, não seja normal ou não tenha condições normais para viver, isto é, para aquele que é desigual. Essa divisão entre o que está ou não no padrão pode compor o cotidiano de tal forma que podemos ver diluída nessa

mesma percepção cotidiana a ampliação das misérias e concentração de riquezas e o que faz parte do cotidiano pode ser facilmente naturalizado, normalizado (Gentili, 2001).

Normalidade/anormalidade pode ser relacionada a diferentes questões, como à questão da produção: *A normalidade é a exclusão dos indivíduos não-produtivos (ou que requerem atendimentos especializados, onerosos, para produzirem)* (Ferreira, 1993, p. 75). Normal é aquele que produz. Já Bisseret (1979) entende “aptidão” como explicação da desigualdade de classes e da presença ou não da inteligência, isto é, da anormalidade; o surgimento dos testes de aptidão e seu caráter premonitório de fracasso, principalmente da classe pobre; a utilização da classe dominante como padrão e a naturalização da incapacidade dos demais:

A idéia de uma seleção justa e eqüitativa, feita pelas instituições que garantem a todos oportunidades iguais de provar suas ‘verdadeiras aptidões’, constitui o baluarte de um esquema de pensamento em busca de uma ordem social legítima, fundamentada sobre o valor atribuído a indivíduos considerados, definitivamente, como naturalmente desiguais (Bisseret, 1979, p. 65).

A autora fala sobre a cientifização da desigualdade natural:

A ideologia das desigualdades naturais, segregada (secretée) por uma classe social, no momento em que se apossava do poder econômico e depois do político, tornou-se pouco a pouco verdade científica, emprestando sucessivamente da craniometria, da antropometria, da biologia, da genética, da psicologia e da sociologia, que guiavam às vezes sua prática científica, os elementos que lhe permitem provar o fundamento seguro de suas asserções (idem, p. 65).

A palavra aptidão foi utilizada como forma de justificação da incapacidade daqueles que não pertenciam à classe dominante: não tinham aptidão para ser

bons ou tinham aptidão para ser ruins. Como ideologia¹, tanto a aptidão como outros conceitos surgidos ao longo da história (carência cultural, família desestruturada, desnutrição...) tornam-se naturais, imutáveis, irreversíveis. Hoje, o sentido de aptidão pode ter mudado, mas o ranço de sua utilização ao longo da história como justificativa da incapacidade, anormalidade, desigualdade da classe dominada permanece.

Schwarcz (2001) destaca a miscigenação no Brasil como explicação (científica) da inferioridade natural dos negros, índios e mestiços (os anormais) e construção de uma cultura de limpeza étnica. O sistema escravocrata era terreno fértil para a produção de teorias raciais na Europa implantadas aqui, a partir do Segundo Império.

Patto analisa (1999) o papel da escola como um todo. Entre 1889 e 1930 surge o movimento higienista sob influência das teorias raciais, com recomendações para a melhoria da raça brasileira:

(...) estímulo a casamentos de não-brancos regeneráveis com brancos hígidos; deixar que os irremediavelmente degenerados se reproduzissem entre si, na esperança de apressar sua extinção; impedir casamentos, vetar a atividade sexual, esterilizar e confinar 'degenerados'. A defesa do branqueamento através de casamentos inter-raciais não vinha da crença na igualdade entre as raças, mas da certeza de que ele era condição de progresso racial e social, o que significava excluir os negros do projeto nacional (Patto, 1999, p. 320).

Assim, a palavra de ordem nos meios técnicos e científicos era prevenção e falar em prevenção é falar em infância como lugar privilegiado de profilaxia (...) (idem, ibidem, p. 320,).

Nesse sentido, nada mais lógico do que voltar os olhares à educação, mais precisamente à escola, um local de detecção de problemas e aplicação da puericultura com objetivos claros de melhoria da raça e combate à criminalidade.

¹ Sobre ideologia, ver Chauí, principalmente "Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas" (2003).

A introdução de médicos escolares na educação tinha a finalidade de observar as crianças, classificá-las e excluir portadores de “certas neuropatias”. O determinante para a anormalidade era a desobediência, acompanhada ou não de deformidades físicas (Patto, 1999).

Citando Nagle, Patto afirma que a educação escolar brasileira seguia os padrões europeus de educação científica na tentativa de equiparar-se aos países que julgava mais cultos, utilizando os testes, tão amplamente difundidos:

Cientificar a educação significava principalmente psicologizá-la, transformar os conhecimentos psicológicos em regras pedagógicas. E a psicologia era feita sobretudo de testes e aparelhos de mensuração psicofísica, tidos como instrumentos infalíveis de organização da escola, de orientação vocacional e profissional, de classificação dos alunos para diversificar a educação, mas que, na verdade, eram sobretudo uma parafernália que dava prestígio aos que os aplicavam, como mostram fotos publicadas pela Escola Normal de São Paulo, nas quais educadores e autoridades posam solenes ao lado de aparelhos de medida do tempo de reação da memória, da atenção, do raciocínio, da capacidade associativa (Patto, 1999, p. 323).

À medida que a construção de testes avançava na Europa e nos EUA, a proposta de classificação e separação de alunos inábeis crescia também no Brasil. As crianças eram constantemente examinadas a fim de garantir a prevenção de doenças, porque a saúde física era considerada primordial à saúde intelectual. Relata Patto (1999) que, em 1928, um projeto que previa a organização de classes segundo a classificação mental das crianças foi transformado em lei, dando origem às classes especiais. As crianças de classes populares eram vistas como principais candidatas à matrícula em tais classes, com laudos baseados nos testes, principais instrumentos usados para classificação e delineamento do perfil psicológico do indivíduo. Os testes serviam para confirmar que a pobreza gerava delinquência, degeneração, loucura e doenças e que filhos das classes populares eram hereditariamente propensos a

dar continuidade a tudo isso, devido principalmente à fraqueza moral da família (Patto, 1999).

Testes e avaliações psicológicas ainda estão fortemente presentes na escola. Em muitos casos, o exame psicológico apresenta resultados e encaminhamentos diferentes segundo a classe social a que pertença o examinado. Nas classes média e alta, recomendam-se psicoterapias, orientação aos pais, procura de uma escola condizente com seus interesses. Já nas classes subalternas, o laudo justifica sua exclusão escolar (Patto, 1997).

Comenta Schwarcz:

Em finais da década de sessenta o famoso teste de Q.I. voltou a prometer (assim como ainda promete) milagres, na medida em que pretendia mensurar a inteligência de forma insofismável. Respaldados nas mesmas certezas da natureza, que tanto animaram os cientistas de finais do XIX, nossos pesquisadores previram nesse expediente a possibilidade de driblar a irregularidade da cultura e a própria diversidade, que tanto caracteriza a humanidade. Inteligência surgia como um elemento absoluto e autônomo, quase natural e biológico, como se nada tivesse a ver com a educação e com a própria experiência social (1997, p. 31).

E Moysés e Collares:

Os testes de inteligência, sempre permeados de valores dos grupos sociais dominantes, são divulgados como podendo ser aplicados a qualquer homem, não importa se rico ou pobre, vivendo próximo ao Central Park, em Nova York, ou na zona rural de Sertãozinho. Estudando em colégio de elite em São Paulo ou sendo filho de bóia-fria, e já cortador de cana... Detalhes como esses, para quem quer acreditar, não são relevantes, pois se está avaliando a inteligência, que transcenderia a própria vida (1997, p. 65).

Os testes, muitas vezes, são utilizados como forma de classificação de normais e anormais. Como lembra Schwarcz (1997), o problema não reside em classificar e sim no valor hierárquico atribuído a essa classificação.

A questão da normalidade não é nova. No Brasil, a identificação do anormal e tentativa de explicar cientificamente sua inferioridade encontraram ressonância com a escravidão. Tratar um ser humano de forma humilhante não é errado, se este é inferior e necessita do tratamento. O padrão para medir a anormalidade era o homem branco e rico, o senhor, isto é, o que detinha o poder econômico e político.

Embora não usemos mais o termo “anormal” para o que se desvia do padrão, existe um padrão. E, provavelmente, outro termo será usado para designar a anormalidade, enquanto esta for medida por meio de testes ou de qualquer outro instrumento, como, por exemplo, nós mesmos.

A inclusão tem em seu bojo muitos aspectos, muitos deles desconhecidos ou não percebidos por todos. O mesmo acontece com a escola, que foi de fundamental importância na categorização e “prevenção” da anormalidade, bem como na difusão e perpetuação de teorias, métodos e instrumentos para medir a capacidade ou aptidão do indivíduo.

Hoje, a inclusão é o modelo que se quer implantado no interior da escola, o que exige considerar os aspectos que a envolvem e os aspectos da própria escola, que é parte integrante de uma sociedade de classes à qual a desigualdade é inerente. Seria muita ingenuidade imaginar que a escola rompa por si só com tais padrões ou com a desigualdade, mesmo porque não é um ser com vida própria, mas um local formado por nós, indivíduos integrantes de uma sociedade que exclui.

1.2 A escola

A escola assumiu um papel tão marcante em nossa sociedade que é impossível imaginar a vida sem ela. Parece ser cada vez mais forte o desejo de que todas as crianças freqüentem a escola, cabendo aos pais ou responsáveis a matrícula, como determina a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Título III, artigo 6: *É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.* O Estatuto da Criança e do Adolescente, Título II, Capítulo IV, artigo 55, 1990, já dispunha: *Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.*

No Brasil é legalmente assegurado não só o direito à matrícula, mas o acesso igualitário, permanência e qualidade de ensino (LDB 9394/96; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990).

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

a educação é o principal alicerce da vida social. Ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho. Mais do que isso, ela é capaz de ampliar as margens da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação. No desempenho dessa função social transformadora, que visa à construção de um mundo melhor para todos, a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalhá-la como fator de crescimento de todos no processo educativo. Se o nosso sonho e o nosso empenho são por uma sociedade mais justa e livre, precisamos trabalhar desde a escola o convívio e valorização das diferenças, base para uma verdadeira cultura de paz (Brasil, 2001).

Percebe-se a importância atribuída tanto à escola como à educação de modo geral na formação do indivíduo para a construção de uma sociedade justa, solidária, livre, emancipada, pacífica. E pronta para o trabalho.

Quanto ao trabalho, dispõe a LDB 9394/96:

- Título I, artigo 1, parágrafo 2: *A educação escolar deverá se vincular ao mundo do trabalho e à prática social ;*
- Título II, artigo 2: *A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;*
- Título II, artigo 3, item XI *O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;*
- Capítulo II, Seção I, artigo 22: *A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.*

Parece-nos compreensível que a escola prepare para o trabalho, o próximo passo do indivíduo após sua escolarização: estuda-se para, munido de um diploma, conseguir um emprego (talvez melhor, de acordo com o nível de escolarização e as vagas do mercado); estuda-se para “melhorar de vida”, “ser alguém na vida”. Nada de novo até aqui. Porém, a preparação para o trabalho não se processa de forma ingênua, sem intenções mais “profundas”, como comenta Paro:

(...) a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma

de despreparar para ele. Neste sentido, a escola capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho. Muito antes de transformar tudo em custo e benefício, como fazem hoje os apologistas do neoliberalismo, a escola já cumpria esse papel. Talvez agora, quando essa função mais se explicita, seja o momento mais adequado para um movimento contrário. Mas é preciso, antes de mais nada, partir da constatação de que preparar para o trabalho tem sido preparar para o mercado, ou seja, para o trabalho alienado. (2000, p. 23).

Conforme Crochík, *a disciplina do pensamento, do comportamento, da vontade, que a escola desenvolve, tem em vista a disciplina do mundo do trabalho* (1997, p. 16).

Preparando para o trabalho, a escola, antes mesmo de ser um local de difusão e produção de saberes e cultura, configura-se como a chance de uma vida financeiramente melhor. Para Connell,

por um lado, a escola corporifica o poder do estado; daí a queixa mais comum de pais e estudantes: de professores/as que 'não se importam', mas que não podem ser obrigados/as a mudar. Por outro lado, a escola transformou-se na principal portadora de esperanças para o futuro melhor para a classe trabalhadora, especialmente onde as esperanças do sindicalismo ou do socialismo se extinguiram (2001, p.22).

Paro afirma:

(...) mesmo penoso e alienado, o trabalho continua sendo referência para todos em nossa sociedade. Porque não divisa outra solução, conseguir um emprego e deixar-se explorar é o sonho da imensa população de despossuídos. Assim, toda a vida dos membros das camadas trabalhadoras, desde a infância, é preenchida por preocupações a respeito do trabalho alienado que está desenvolvendo ou vai desenvolver no futuro (2000, p. 20).

Para Alencar (2001), a competição por um lugar no mercado é comum na escola:

A política neoliberal na educação, da propalada 'qualidade total', é o retrato fiel dessa ideologia dominante da hegemonia do mercado. Não se trata mais de 'preparar para a vida', mas para a competição, violenta disputa por 'um lugar ao sol'. Na sociedade da precarização dos direitos e da crise dos valores solidários, a escola brasileira, em todos os níveis, é oficina de moldagem de corações e mentes para o 'time is money', onde só os 'competentes' se estabelecem. A relação promíscua empresa-escola, norteada pelo negócio privado, determina políticas, elaboração de currículos e alocação de recursos (p. 58).

Aceitando que a escola atende as carências do mercado e se desenvolve conforme as “regras da competência” (Chauí, 1980), regras do mundo do trabalho (alienado), podemos também aceitar que a educação seja dual, isto é, educação diferente para classes diferentes (Patto, Gentili, Connell, Silva). Isso significa a existência de duas escolas distintas, em que a classe pobre e a dominante recebem tipos de educação condizente com sua situação social, pois ambas exercem funções e trabalhos diferentes. Como aponta Gentili, *que todos tenham acesso à escola não significa que todos tenham acesso ao mesmo tipo de escolarização* (2001, p. 37).

Para Silva (1992), isso não ocorre pela produção e distribuição de pedagogias diferenciadas, mas pela *crença em uma educação única para todos*:

A escola cria o trabalhador manual não tanto ao ensinar habilidades manuais num sentido positivo, mas, ao invés, ao definir o manual em oposição à apropriação do conhecimento que caracteriza o trabalho mental (p. 135).

Podemos perceber a divisão da preparação para o trabalho intelectual, mais “apropriado” à classe dominante, e braçal, voltado à classe pobre. Entretanto, mesmo com taxas de desemprego crescentes, a escola continua sendo vista como instrumento de melhora financeira.

Como vimos, ao abordarmos a relação escola/trabalho, não podemos fugir da relação classes/trabalho. E a divisão da sociedade em classe fatalmente nos remete à exploração de uma sobre a outra (Althusser, 1983).

Althusser (1983), sustenta que a escola reproduz os mecanismos ideológicos da sociedade e que por isso, funciona como forma de mantê-la como está, pois (...) *não há produção possível sem que seja assegurada a reprodução das condições materiais da produção: a reprodução dos meios de produção* (Idem, p. 54). Além de entender a escola como o principal Aparelho Ideológico do Estado, Althusser destaca que todo aparelho ideológico é alimentado principalmente pela ideologia e, depois, pela repressão, pois não existem AIE puramente ideológicos. Os AIE contribuem para o estabelecimento da ideologia da classe dominante, que

não se torna dominante por graça divina, ou pela simples tomada de poder do Estado. É pelo estabelecimento dos AIE, aonde esta ideologia é realizada e se realiza, que ela se torna dominante (Idem, ibidem, p. 106).

Dessa forma, Althusser define a escola como principal AIE por transmitir e manter a ideologia dominante, ou seja, por reproduzir tal ideologia.

Silva (1992) critica as teorias de reprodução em educação, principalmente Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis e Althusser, entendendo que a escola não apenas reproduz, mas também produz conhecimento:

Estamos acostumados a ver as instituições educacionais como apenas transmitindo conhecimento, produzindo através desse processo subjetividades apropriadas. O que tem sido menos examinado é a conexão que existe entre a produção de conhecimento novo, a pesquisa, e a manutenção de relações de poder na sociedade – e o papel da educação nesse processo. O

conhecimento e a pesquisa constituem elementos importantes de composição do capital, envolvendo, portanto, profundos interesses (...). A compreensão dessa conexão entre conhecimento e poder, juntamente com tudo aquilo que nos ensinou a melhor sociologia da educação sobre a constituição do conhecimento escolar, pode nos levar à formulação de propostas educacionais que utilizem justamente este potencial produtivo, transformativo, do conhecimento, para propósitos subversivos e de fortalecimento com relação aos poderes estabelecidos (p. 70).

Meira (2000) acrescenta:

(...) o desvelamento ideológico da produção científica deve levar-nos à compreensão de que a produção do conhecimento é uma força de ação humana que se integra na prática social global de uma sociedade determinada, que condiciona não só seus objetivos, como também a forma através da qual se organiza, o que significa que o conhecimento é necessariamente produzido, ainda que não intencionalmente, a partir de uma perspectiva de classe social e das relações sociais de produção a que corresponde (p. 41).

Para Silva (1992), desacreditar da capacidade de produção da escola seria desacreditar da dinâmica da sociedade e de qualquer possibilidade de mudança e transformação. Tal crítica não significa a invalidação das teorias, pois o autor acredita que o grande ganho para a educação está na junção das teorias de reprodução com as de produção:

Sem uma teoria da reprodução, estaremos cegos, agindo de forma errática, e inconscientes sobre o que determina nossas ações. Sem uma teoria da produção, estaremos incapacitados, ignorantes de nosso papel numa dinâmica social que estará se movimentando, produzindo ou reproduzindo, de qualquer forma. É no cruzamento de ambas que reside a promessa de uma teoria crítica em educação que não nos torne nem prisioneiros da ideologia da livre determinação, nem amarrados pela camisa-de-

força da idéia de que somos apenas e inexoravelmente portadores das estruturas (p. 71).

Sendo o conhecimento uma atividade humana, é produzido por todos. E talvez seja esse o grande valor da diversidade, principalmente na escola: a produção de conhecimentos e saberes de forma indiscriminada, sem autorização prévia, sem permissão, sem preocupação de validação acadêmica. Tal produção é inerente ao ser humano e não há como impedir essa ação, que ocorre pela própria dinâmica social.

A escola, concebida como instrumento de validação e difusão de conhecimentos e também preparação para o trabalho, tem essas características hoje (e muitas outras), não porque seu objetivo inicial foi desviado ou transformado. Comenta Georgen:

A história da educação brasileira nos mostra que a educação foi o centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade. Enquanto a elite pôde buscar educação no exterior, enviou seus filhos para Portugal ou França: quando a alfabetização se tornou fator condicionante de votos ou requisito necessário para a ideologização como garantia de poder, ampliou o círculo daqueles que podiam participar do processo educativo; quando um novo sistema de produção passou a exigir uma instrumentalização mais adequada da mão-de-obra, foram tomadas providências neste sentido. A educação popular, portanto, foi sendo concedida à medida que ela se tornou 'necessária' para a subsistência do sistema dominante, pelo menos até o momento em que se estruturam movimentos populares que passaram a reivindicar a educação como um direito (1992, p. 9).

Assim, a escola foi pensada originalmente como instituição disciplinar, visando à ordem e disciplinamento.

Para Dussel e Caruso (2003), a sala de aula é uma invenção do ocidente cristão por volta de 1500. Todas as mudanças da escola são permeadas pelo ajuste ao sistema, a adequação à ordem vigente, como nas reformas religiosas, onde o poder pastoral buscava, pela educação, a obediência sem limites através da consciência; no nascimento da burguesia, que se deu devido a uma série de fatores que culminaram numa nova ordem social, na utilização da escola como forma de difusão dessa nova ordem, e na consolidação do capitalismo e do mercado como princípio da escola. A escola não é, de forma alguma, um local neutro, imaculado, isento, mas, sim, marcada pela intencionalidade e nítidos princípios. Desse ponto de vista, além dos aspectos materiais, a sala de aula

(...) implica também uma estrutura de comunicação entre sujeitos. Está definida tanto pela arquitetura e pelo mobiliário escolar como pelas relações de autoridade, comunicação e hierarquia que aparecem na sala de aula tal como a conhecemos, e que são tão básicas no momento de ensinar que muitas vezes passam despercebidas (Idem, p. 36).

Para Dussel e Caruso, a comunicação se dá de forma hierárquica, num espaço em que as regras não são definidas por todos e muitas decisões já foram tomadas, antes mesmo da ocupação desse espaço por alunos e professores. As relações são baseadas não no saber, mas no poder: do professor sobre o aluno, das regras sobre o professor, que as pode avaliar e adequar da forma que considerar melhor.

A escola tal qual conhecemos foi criada com claros propósitos, que ainda estão presentes, mesmo com reformas educacionais, como afirmam Gentili e Alencar:

O século XX terminou com uma avalanche de reformas no campo educacional latino-americano: mudaram as leis e normas que regulam o funcionamento dos sistemas escolares, mudou a própria organização da escola, os currículos, a formação docente, a avaliação. Mas a realidade cotidiana das escolas parece a expressão grotesca e cínica das promessas milagrosas

enunciadas pelos exegetas da modernização neoliberal. A escola está mudando para continuar sendo a mesma (2001, p.18).

Alencar (2001) pontua algumas situações que ainda permanecem na escola:

É decisivo, ao inventariarmos cinco séculos de educação no Brasil, atentarmos para seus marcos fundantes, que persistem até hoje: saber controlado por poucos (latifúndio, grande propriedade), compartimentalização reducionista (monocultura), autoritarismo elitista (escravidão), machismo sexista (patriarcalismo) e cultura importada, de modelo eurocentrado ou americanizado (dependência externa). Esses marcos, com várias formas, mais ou menos sutis, perpassam nossas salas de aula (p. 53).

Comenta Huberman: *o sistema de ensino freqüentemente é tentado a mudar as aparências para não alterar sua essência (1973, p. 17).*

No que se refere a perpetuações de atitudes, os testes fazem parte da escola ainda hoje e continuam medindo a inteligência sem considerar que esta não é abstrata (Patto, Moysés e Collares, Schwarcz, Souza). Ora, para que medimos, se não para *dar* (no sentido mais positivista possível) um parecer e classificar? Classificar como incapaz, anormal, desigual e justificar o fracasso da classe pobre (da qual faz parte o deficiente mental). Talvez uma classificação com termos mais suaves ou técnicos, para não chocar ou causar desconforto.

Muitos aspectos envolvem a rotulação de um indivíduo, como retrata Patto (1997): não é levado em consideração, por exemplo, que a criança é parte integrante da escola (com todas suas características), que é imprescindível que se conheça sua lógica antes de a rotular como fracassada e atribuir-lhe toda a responsabilidade por sua dificuldade; que o Estado defende os interesses das classes que detêm o poder econômico e político, afinal, fazemos parte de uma sociedade de classes que prioriza o funcionamento do mercado; que a escola pública está sucateada devido ao descaso do Estado; que o professor, por fazer

parte de uma sociedade de origem marcadamente escravocrata, traz consigo o ranço do preconceito pelos pobres; que essas e outras práticas são concretizadas pelo próprio cotidiano escolar.

Não apenas os testes psicológicos oficiais e assinados por profissionais consideram esses aspectos. Conforme Connell,

medidas para acirrar a competição dentro do sistema escolar – incluindo testes obrigatórios, planos de escolha por parte dos pais, programas dirigidos aos ‘dotados e talentosos’ – têm um nítido significado de classe, ratificando as vantagens dos privilegiados e confirmando a exclusão dos pobres (2001, p. 25).

Para Crochík,

ao diferenciarmos os alunos mais competentes dos menos competentes, não deixamos de criar naqueles que se saem melhor nos critérios de diferenciação um certo sabor de vitória, que os ameaça a todo o momento, e quanto mais essa vitória é ameaçada, mais necessitam dela. Mas, se assim é, a aplicação de teste analisada é um exemplo de como o conceito se presta ao preconceito, não porque foi mal-utilizado, ou mal-elaborado, mas porque na sua criação estava presente a necessidade da indústria, do mundo do trabalho (1997, p. 22).

Surge uma pergunta não tão difícil de ser respondida: o deficiente mental se encaixa no grupo dos mais ou menos competentes? Mesmo que se encaixe no grupo dos mais competentes (o que é inesperado), dos que cantam, por exemplo, podemos afirmar que cantar não se configura um conhecimento valorizado na escola.

Frigotto ressalta a questão das avaliações nacionais, comuns atualmente, que,

(...) além de confundir e reduzir esta questão a técnicas de mensuração vai revelar o óbvio. A aplicação de um teste padrão,

partindo de qualquer escolha arbitrária, no caso feita com assessoria de técnicos adestrados nos organismos internacionais, que definem a qualidade (total!) esperada, vai mostrar uma brutal desigualdade que as pesquisas vêm demonstrando há décadas, no desempenho de acordo com a materialidade de condições sociais (extra-escolares) e das condições institucionais (intra-escolares). No plano social, basta tomar os dados da disparidade de distribuição de renda no Brasil para saber que vamos encontrar alunos com condições de educabilidade profundamente desiguais. No plano institucional da escola, a diversidade de formação, salários e condições de trabalho dos professores, técnicos e funcionários, nos oferecem elementos inequívocos para esperar desempenhos e resultados diferenciados (2001, p. 85).

Assim, reconhece-se o já conhecido, como também os números da inclusão, sem revelar, porém, a qualidade do ensino que tais alunos estão recebendo.

Para Gentili (2001),

a escola deve contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador oculta. Deve ajudar a interrogar, a questionar, a compreender os fatores que historicamente contribuíram na produção da barbárie que supõe negar os mais elementares direitos humanos e sociais às grandes maiorias (p. 42).

A escola deve mostrar o que está oculto, o que deve ser repensado e não ajudar a perpetuar a justificação do fracasso e da desigualdade. Deve justamente nomear a barbárie (Idem, ibidem), não escamoteá-la.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) definem a escola como principal alicerce da vida social e lhe atribui a responsabilidade de uma sociedade justa e livre. Podemos perguntar: livre de que e de que forma ela honrará essa responsabilidade, sendo que não foi criada para isso nem houve mudanças em sua dinâmica desde então. Fala-se que a escola tem que mudar. Nesse sentido, podemos questionar se é justo atribuir a ela a

responsabilidade de mudar, sozinha, sua essência, se nada mais faz do que cumprir o papel para o qual foi criada. Não será mais coerente mudar sua lógica e princípios para que sua prática seja de fato mudada?

Costa comenta a situação da escola:

O ponto de partida e, em parte, a força desta corrente neo-reformista estão na calamidade em que os sistemas escolares públicos encontram-se em países como o Brasil (o Brasil é um caso exemplar, pois a discrepância entre o desenvolvimento alcançado em algumas áreas e a ruína do sistema escolar, refletida nos padrões de escolaridade vergonhosos encontrados na população, seria um exemplo gritante da incapacidade do estado responder minimamente a anseios e necessidades educacionais). A argumentação é poderosa: após décadas de gestão estatal, o que se encontra é um sistema escolar sofrível em todos os termos, espelho de uma sociedade absurdamente desigual, onde nichos de razoável qualidade canalizam recursos públicos desproporcionais para o atendimento de estratos já bem aquinhoados da sociedade. Além disso, farta politicagem deforma o caráter presumivelmente democrático do serviço público, beneficiando setores intermediários do sistema educacional (burocratas), em conluio com o uso político menor de um sistema gigantesco e tão fundamental para as famílias em geral. Em suma, inépcia, corrupção, clientelismo, favorecimento, mau uso de recursos públicos, refração a controles democráticos, eis o quadro presente da escola no Brasil, a grosso modo (2001, p. 45).

É uma escola com características distintas e pouco conhecidas que se deve ter em mente ao buscar a inclusão. Não para que se mate o desejo, mas para que, por ser incompreendida em sua essência, não se torne um sonho romântico e inatingível em que aceitar o deficiente depende apenas do querer.

1.3 Classes especiais para deficientes mentais e inclusão

A educação inicialmente não foi pensada para todos. No Brasil isso não poderia ser diferente. Segundo Alencar,

quando o Brasil já era Brasil, espaço colonizado fundado no latifúndio, na monocultura, na escravidão, no patriarcalismo e na dependência externa, escola era para poucos – os filhos da Casa Grande. Aulas de ler, escrever e contar. Com a pedagogia jesuíta rigorosa dos frades-mestres: ‘com sangue a letra entra!’. A meninada da Senzala aprendia na escola da vida cruel: pão, pano e pau. O sistema escravista, que acabou oficialmente há pouco mais de um século, manteve-se pela ignorância, pela desinformação. Como qualquer esquema de dominação, até hoje (2001, p. 53).

Mesmo quando pensada para muitos, a educação tinha propósitos outros que não a simples difusão de conhecimentos:

Façamos a denúncia da ‘educação’ que foi imposição de valores sobre os nativos. A cruz, dizendo-se luz, foi fincada sobre as mentes dos ‘bárbaros’, do ‘gentio’. Civilização e... sifilização! Na evangelização imposta – que é sempre antievangélica – os conquistadores ofereciam os 10 mandamentos e tomavam em troca as terras dos silvícolas. Quem não se convertia ou fugia, morria. Dos estimados 6 milhões de nativos de 1500, restam hoje pouco mais de 300 mil. Educação ou dizimação? (Idem, ibidem, p. 52).

E a educação do deficiente? De acordo com Jannuzzi (1992),

a educação popular, e muito menos a dos 'deficientes mentais', não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente não eram considerados 'deficientes'; havia lugar, havia alguma tarefa que executassem. A população era iletrada na sua maior parte (p. 23).

Comenta Ferreira (1993):

Até o início do século XX, as deficiências mais leves não estão presentes, e são típicas das últimas décadas, como parte dos processos de industrialização, urbanização e, principalmente, escolarização massiva nos países ocidentais. Uma dessas categorias é a de problemas específicos de aprendizagem, ainda não oficializada como caso de excepcionalidade para fins educacionais no Brasil (p. 20).

Dessa forma, o deficiente não era caracterizado como tal.

Jannuzzi (1992) enfatiza o descaso pela educação não só do deficiente, mas do sujeito das classes populares, durante o Império, porque ambos não serviam como mão-de-obra escrava nem como fator de ideologização, já que a repressão garantia a ordem escravocrata.

Na Primeira República, houve vasta produção de classificações ou o estabelecimento de uma “catalogação de anormalidade”, com divisões e subdivisões. Cada classificação deveria ser seguramente comprovada por um médico e ser tratada conforme sua orientação. Várias pesquisas foram realizadas a fim de detalhar e conhecer ao máximo os anormais:

É a escola apontando os 'anormais', uma vez que já nessa época vigora a lei de isenção de matrícula em grupos escolares e escolas-modelo aos 'imbecis' e aos que por qualquer defeito orgânico fossem incapazes de receber instrução. Logo, os 'anormais' 'mais evidentes' já estariam rejeitados (Jannuzzi, 1992, p. 41).

A classificação da anormalidade “isentava-os” da escola. Por outro lado, uma vez classificados, era preciso atendê-los. Assim,

a defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois se evitariam manicômios, asilos, penitenciárias, incorporando-os ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais, pois que o desenvolvimento de métodos e processos como os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar. (...) Vemos que está presente no discurso e na prática de seleção a preocupação com a ordem, com um trabalho que torne os anormais capazes de produzir de acordo com o que socialmente é colocado como produtivo, isto é, para produzir mercadorias, lucro (Idem, p 42).

O início da educação do deficiente não se deu de forma tranqüila. Para Ferreira (1993), as últimas décadas do século XIX foram marcadas pela descrença na recuperação e ênfase no trabalho (no sentido de ajudar financeiramente as instituições que os acolhiam):

Saem os grupos economicamente favorecidos, que esperavam a cura, e entram os pobres, os delinqüentes, os culturalmente diferentes e os deficientes mais graves, da cura para a custódia, da assistência para a violência. Assumia-se a proteção da sociedade contra os desviantes, através de instituições segregadas, independentemente da forma ou grau de desvio (p. 20).

Enquanto havia esperança de cura, a classe dominante utilizava os recursos disponíveis, provavelmente os mais modernos na época. Com a confirmação de que seus filhos não seriam curados, busca recursos mais condizentes com essa nova realidade. Já os pobres, que provavelmente significavam um estorvo à sociedade, recebem um atendimento defasado.

Na segunda fase da institucionalização (final do século XIX e início do século XX) surge o movimento eugênico. Estudos genealógicos, realizados principalmente nos Estados Unidos e Inglaterra apontam

a transmissão hereditária da deficiência mental e outras características socialmente indesejáveis, daí medidas como esterilização, maior isolamento e institucionalização. Um dos argumentos era de que ‘as favelas, por exemplo, são criadas por pessoas menos inteligentes e deixarão de existir se este grupo não se propagar’ (Idem, p. 20).

Em 1916, surge o Quociente de Inteligência e toda uma gama de testes para medi-lo, bem como classificar e atender os incapacitados (Ferreira, 1993).

Dos testes e classificação à criação de classes especiais foi apenas um passo. O que temos hoje é a herança de todo o processo de implantação da educação do “anormal”, como explicita Vizim:

A autoridade médica sobre a educação é marca presente no cotidiano das escolas especiais em muitos países, principalmente do hemisfério sul, e não diferentemente no Brasil. A reabilitação se confunde com a educação e acaba por esvaziar este último processo em detrimento do primeiro. O fato histórico de a educação das pessoas com deficiência surgir no campo médico e não no da educação reafirma, nessas pessoas, a confluência entre deficiência e doença e, portanto, marca a dicotomia entre educação regular e especial (2003, p. 60).

A classe especial, as escolas especiais e outros aparatos foram criados para o atendimento daqueles aos quais a escola comum ou normal não conseguiria atender. Hoje, o crescimento do movimento inclusivo e da reivindicação da educação do deficiente no ensino regular parece que atingiu também a escola.

A dualidade da educação (Silva, 1992) não ocorre por uma produção e distribuição de pedagogias diferenciadas, mas na crença de uma educação única

para todos. O mesmo ocorre com a educação comum e especial, dualizada pelas diferenças do indivíduo, talvez reflexo ou justificativa da cisão entre trabalho braçal e intelectual, escola para elite e para a classe trabalhadora.

Pode-se afirmar que a inclusão vem eliminar essa dicotomia entre comum e especial e que o deficiente não mais será tratado de forma diferente por ser deficiente. Porém, essa crença na educação única para todos pode levar à dualização entre comum e especial dentro do próprio sistema comum de ensino.

Comentam Silva e Vizim (2003):

As injustiças sociais demonstram que mais do que ser deficiente, o que coloca este ser humano em uma condição de desvalorização é ser um diferente que possui uma 'menos-valia' no mundo capitalista, onde a valorização de uns em detrimento de outros expressa valores que impõem uma nova ordem de relações sociais e produtivas que alteram a forma de ser do outro, colocando-o na condição de não humano, ou melhor, de um cidadão ou cidadã de segunda categoria (p. 9).

Bueno destaca:

(...) o problema do deficiente não se resume à deficiência. Esta atinge de maneira avassaladora os deficientes das camadas populares, isto é, o problema deles é, antes de mais nada, de origem social. Ora, se estamos nos referindo à população da escola pública, estamos falando, basicamente, das crianças oriundas dos estratos populares, que, por esse motivo, são excluídas da escola sem razão, porque nada apresentam como características peculiares que pudessem justificar o seu fracasso ou, 'com razão', porque deficientes: essa é a lógica perversa de uma sociedade excludente e de uma escola seletiva (1997, p. 53).

Percebe-se, mais uma vez, a escola como instrumento do mercado e a questão da exclusão do deficiente torna-se mais profunda. Porque ele não é excluído apenas por ser deficiente, mas por ser deficiente e pertencer à classe pobre. Bueno relata histórias bem sucedidas de alunos surdos cujas famílias

tenham condições de sustentá-los, pagar-lhes escola e inseri-los no mercado de trabalho. Tais exemplos são usados na mídia como prova da competência do deficiente que, apesar de todas as dificuldades tem aula de balé, pinta quadros, mora sozinho. Porém, oculta-se a origem social desses indivíduos e quanto foram ajudados financeiramente por suas famílias. Não que o deficiente não tenha capacidade de conquistar espaços, mas não se pode simplificar essa conquista, classificando-a como “força de vontade”.

Para Crochík,

(...) a segregação de alguns alunos em classe especial não pode ser entendida unicamente em função de problemas psíquicos ou biológicos ou familiares, mas deve remeter necessariamente à escola e à sua relação com a sociedade (1997, p. 20).

Wanderley analisa a questão da pobreza no sentido de ausência de poder:

A pobreza contemporânea tem sido percebida como um fenômeno multidimensional atingindo tanto os clássicos pobres (indigentes, subnutridos, analfabetos...) quanto outros segmentos da população pauperizados pela precária inserção no mercado de trabalho (migrantes discriminados, por exemplo). Não é resultante apenas da ausência de renda; incluem-se aí outros fatores como o precário acesso aos serviços públicos e, especialmente, ausência de poder. Nesta direção, o novo conceito de pobreza se associa ao de exclusão, vinculando-se às desigualdades existentes e especialmente à privação de poder de ação e representação e, nesse sentido, exclusão social tem que ser pensada também a partir da questão da democracia (2001, p. 23).

Que poder tem um aluno de escola pública com deficiência mental, estando ele em classe especial ou comum? Que concepção de cidadão permeia a escola e como o deficiente nela se enquadra?

Entretanto, o que se espera da escola e da sociedade é que sejam inclusivas (a qualquer custo):

Operacionalizar a inclusão escolar – de modo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade – é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos (Brasil, 2001, p. 27).

Porém, a aceitação da diferença não ocorre facilmente, nem se faz sem esforço e exercício, ainda mais quando vivemos em meio a mecanismos que perpetuam a classificação dos indivíduos (Bauman, 2001).

Com a inclusão, todos os alunos serão contemplados pela escola (admitindo, portanto, que não o são), o que traz certos compromissos, conforme destaca Ribeiro:

Com a Declaração de Salamanca (1994), os estudiosos de Educação despertaram para a necessidade de discutir o conceito de Escola Inclusiva que diz respeito não só ao campo da Educação Especial, mas que supõe mudanças significativas na Educação Comum, supondo entendimentos entre especialistas de todas as áreas. A idéia principal que orienta esta nova concepção é a de que, para realizar sus funções, a escola deve acolher todas as crianças. É aí que se coloca o grande desafio às escolas e aos educadores, posto que, ao recomendar o acolhimento de todas as crianças, não há exceção de qualquer natureza, que facilite a adoção de qualquer forma de discriminação, ou que permita a exclusão de qualquer criança sob quaisquer alegações (1998, p. 46).

Nesse contexto, incluir não se trata simplesmente de matrícula na escola (Brasil, 2001; Vizim, 2003; Omote, 2004). Para Skliar,

incluir a educação das crianças especiais dentro da discussão educativa global não significa, então, incluí-las fisicamente nas escolas comuns, mas hierarquizar os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da Educação Especial (1999, p. 15).

O autor enfatiza a inclusão da educação especial na *discussão* educativa global, tendo em vista os objetivos filosóficos, ideológicos, além dos pedagógicos. Como aponta Vizim,

educar pessoas com deficiência junto daquelas não deficientes exige compreender o que significa exclusão, uma vez que no sistema público de ensino ela não se apresenta sempre de forma explícita (2003, p. 54).

Trata-se do conhecimento do que se tem, tendo em vista o que se quer e da percepção da escola que se tem ante a escola que se quer. E a escola que se tem não é uma escola acolhedora, como lembra Bueno:

Ora, como é que nós podemos funcionar na perspectiva de integração de crianças com problemas evidentes, com problemas de deficiência evidente, numa escola que é seletiva, segregacionista, extremamente homogeneizadora e excludente? A escola brasileira é uma escola excludente. (...) Na realidade, o que o diagnóstico do especialista tem feito é nada mais do que reafirmar a condição de excluído, na medida em que, na maior parte das vezes, não se ocupa com os processos sociais e, dentro deles, o da sua escolarização, como constituidor de suas capacidades ou incapacidades (1997, p. 43).

Destaca Skliar:

A educação das crianças especiais é um problema educativo como é também o da educação de classes populares, a educação rural, a das crianças de rua, a dos presos, dos

indígenas, dos analfabetos, etc. É certo que em todos os grupos que menciono existe uma especificidade que os diferencia, mas também há um fator comum que os faz semelhantes: trata-se daqueles grupos que, com certa displicência, são classificados como minorias; minorias que, na verdade, sofrem exclusões parecidas desde o processo educativo (1999, p. 13).

A falta dessa percepção poderá servir apenas como um tapume que cobre a realidade. Como diz Skliar,

talvez a velha escola especial e a recente inclusão nas escolas regulares constituam adornos parecidos que pretendem cobrir, com o mesmo resultado, um rosto definitivamente debilitado (1999, p. 17).

Nesse sentido, mesmo algumas tentativas consideradas válidas por inserir ou reinserir o aluno em classe comum podem ser danosas. De acordo com Patto (1997), testes que retiram crianças das classes especiais e as colocam em classes comuns também são excludentes, pois partem do pressuposto de que determinada criança só foi para a classe comum, quando atingiu determinado nível no teste, ou seja, quando se adaptou ou está pronta a se adaptar ao que é exigido na classe comum. Mesmo a adaptação do aluno ao ensino regular poderá não ser suficiente devido a sua aptidão ao fracasso.

O modelo capitalista não comporta oportunidades iguais para todos, pois é calcado na desigualdade de classes e na dominação de uma sobre a outra. Para Alencar (2001),

a ordem capitalista vigente cria uma lógica, uma dinâmica de vida, que se afirma como 'natural', definitiva e eterna. Penetra fundo em cada um de nós, moldando nossa maneira de sentir, de pensar, de agir, de ser. Nunca o controle da subjetividade humana pelo sistema foi tão intenso e tão territorialmente espalhado (p. 103).

Ceccim sugere:

Para evitar perigos à ordem social, defender a sociedade instituída e a economia política, a rejeição às pessoas com deficiência traduz a sociedade disciplinar, ou seja, a sociedade de normalização (1999, p. 45).

A classe especial pode ser vista como um refúgio, um santuário em que são aceitos os inaceitáveis, ou como um local que oprime, degrada e exclui seus participantes. O fato é que a criação desse recurso, assim como outros, não se deu de forma isolada. Talvez (e é mais provável que sim) sua existência esteja com os dias contados. Mas, levando em consideração a ordem do sistema capitalista e seu esforço em manter tal ordem, o desaparecimento físico desses recursos pode não ser suficiente à sua superação.

Alguns preenchimentos nas lacunas deixadas por um certo discurso inclusivo já podem ser percebidos, como alerta Omote:

No afã de desmontar alguns mitos, credences e estereótipos, vêm sendo empregados nos discursos de inclusão alguns conceitos que rapidamente se tornaram lugares-comuns. Destaca-se, por exemplo, a idéia de que: (1) todas as pessoas apresentam diferenças umas em relação a outras, fazendo crer que mesmo as mais graves patologias são apenas diferenças quaisquer; (2) a ocorrência de anomalias faz parte da vida normal das pessoas ('ser diferente é normal'); e (3) a convivência entre o deficiente e o não deficiente, com ênfase no ato de aprenderem juntos, fazendo crer que o simples fato de estarem juntos é necessariamente bom para todos. Evidentemente, essas afirmações têm toda a sustentação dentro de um contexto apropriado. Torna-se, entretanto, motivo de preocupação quando esses conceitos passam a ser utilizados de maneira descontextualizada e como se encerrassem em si alguma verdade incontestável. E aponte-se que alguns dogmas da inclusão vêm sendo construídos (2004, p. 7).

Censos são feitos, pesquisas, realizadas para demonstrar o bom funcionamento da inclusão nas escolas públicas, o que é apontado por Vizim:

na relação inclusão/exclusão, os dados quantitativos buscam indicar a democratização da escola, entretanto, eles não revelam o que vem acontecendo na realidade educacional brasileira: a baixa qualidade social do conhecimento, que implica a não democratização do ensino.

(...) Alicerçada em critérios, a escola seleciona as pessoas e também estabelece uma padronização de comportamentos, numa pseudoneutralidade e apagamento das diferenças, seja do aluno 'normal' ou com 'deficiência'. Semelhante processo ocorre na sociedade de forma geral, no qual a presença de estereótipos, estigmas e preconceitos impede de ver e olhar as diferenças/deficiências como possibilidade de convivência social (2003,p. 51).

Ou, como cita Skliar,

o Homem seria Homem se não fosse surdo, se não fosse cego, se não fosse retardado mental, se não fosse negro, se não fosse homossexual, se não fosse fanático religioso, se não fosse indígena, etc. (1999, p. 11).

Seguindo a lógica do capital, seria até mais fácil se houvesse classes especiais para todas essas categorias de homem.

Se há uma ordem e esforços para mantê-la, quem não se encaixa é naturalmente culpado por isso:

Na legitimação da exclusão, é necessário encontrar uma vítima expiatória sobre quem descarregar o pecado de marginalização, ou quase genocídio, de milhões. Essa vítima é o próprio excluído. O culpado não é um sistema, baseado em relações excludentes, que faz milhões de pobres. Não existe, dentro da ideologia liberal, espaço para o social. Por isso o ser

humano é definido como um indivíduo, isto é, alguém que é um, mas não tem nada a ver com os outros. O ser humano, pensado sempre fora da relação, é o único responsável pelo seu êxito ou pelo seu fracasso. Legitima-se quem vence, degrada-se o vencido, o excluído (Guareschi, 2001, p. 154).

Não só a permanência das classes especiais impede ou impedirá a inclusão, não são apenas elas as causadoras de exclusão, nem recursos indispensáveis no que diz respeito ao atendimento aos deficientes.

O simples fechamento delas, sem compreensão da raiz da questão, resultará na construção de um outro modelo de justificação da exclusão, que com o tempo também será superado e combatido, como geralmente acontece. Não que esse movimento de construção de modelos não seja válido. Porém, não é o predomínio de um sobre o outro que resolverá o problema. Isso é apenas um paliativo. Enquanto isso, a escavação do real, a busca não do “quem” mas do “como”, necessário ao entendimento crítico das situações, continua escamoteada.

O que nos garante que o discurso inclusivo não tenha se tornado um discurso competente?²

² CHAUÍ, Marilena S. *Cultura e democracia: O discurso competente e outras falas*. São Paulo, Cortez Editora, 10^a ed., 2003.

2 A PESQUISA

Não há neutralidade nas idéias, elas são sempre comprometidas: com seu contexto histórico atual, com aquele no qual foram forjadas, com sua manutenção (Silva, 1997). A pesquisa é uma investigação de idéias, idéias contextualizadas. Na produção do conhecimento é necessário rigor para que não se repita o mito da neutralidade da ciência e que a relação na pesquisa seja entre sujeito-sujeito, e não sujeito-objeto.

Quando a produção científica se detém apenas em dados, abre mão da reflexão e afirma que ao homem basta apenas constatar e descrever. Torna-se ideológica. Afirma Severino,

Ressalta-se que o caráter pessoal do trabalho do pesquisador tem uma dimensão social, o que confere o seu sentido político. Esta exigência de uma significação política englobante implica que, antes de buscar-se um objeto de pesquisa, o pós-graduando pesquisador já dever ter-se pensado no mundo, indagando-se criticamente a respeito de sua situação bem como da situação de seu projeto e de seu trabalho, nas tramas políticas da realidade social. Trata-se de saber bem, o mais explicitamente possível, o que se quer, o que se pretende no mundo dos homens (1991, p. 110).

É necessário cautela ao pesquisador para que não se torne instrumento do discurso instituído e não ajude a engrossar teorias que, ao invés de estimular o questionamento, ajudam a manter o que já é estabelecido.

2.1 Tipo de pesquisa

Devido à natureza deste trabalho, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa ou interpretativa, que, segundo Erickson (1990),

procura analisar criticamente cada significado em cada contexto. O pesquisador, nessa perspectiva, pergunta-se continuamente que significados têm as ações e os eventos de ensino, aprendizagem, avaliação, currículo, para os indivíduos que deles participam. Indaga permanentemente sobre o que está acontecendo e com isso se compara com o que está acontecendo em outros contextos (In Moreira, 1990, p. 34).

A pesquisa qualitativa envolve significados e ações analisados a partir de um contexto. De acordo com Teixeira (2001),

na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana, o objeto da abordagem qualitativa (p. 126).

Escolher o enfoque qualitativo de pesquisa não nos torna automaticamente críticos nem nos livra de possíveis erros interpretativos. Segundo Bauer, Gaskell e Allum (2002),

tal tipo de enfoque defende que é necessário compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social. Embora isso seja certamente verdadeiro, não se conclui que o resultado seja necessariamente uma produção crítica. Na verdade, pode-se imaginar uma situação em que tal 'entendimento', da maneira como é construído, sirva de

fundamento para o estabelecimento de mecanismos de controle social (p. 32).

De acordo com os autores,

uma crítica bem sucedida é a que explica os fenômenos sob investigação com mais sucesso do que as teorias aceitas até o momento. E, ao fazer isto, ela deve desafiar pressupostos que até o momento tinham sido aceitos acriticamente. Corremos o risco, ao assumirmos um enfoque fenomenológico, socioconstrucionista ou qualquer outro enfoque qualitativo, de substituímos acriticamente nossos próprios pressupostos, pelos de nossos informantes. Deste modo, por arte de um 'empiricismo por proximidade', a pesquisa qualitativa pode repetir os erros considerados, em geral, como sendo associados a um positivismo acrítico (Idem, p. 33).

Não existe um tipo de pesquisa infalível ou isento de erros, mas aquele que melhor se ajusta à natureza do trabalho. Dessa forma, tendo em vista que os objetivos deste trabalho são investigar a função das classes especiais para deficientes mentais por meio da análise de suas características, bem como o conceito de classe especial e inclusão que norteia o trabalho dos professores entrevistados, a pesquisa qualitativa parece a metodologia mais adequada a tais objetivos. Frisando que, a presente pesquisa não considera quantos professores aceitam ou não determinada idéia, mas que idéia fazem sobre determinado assunto.

2.2 Instrumento para coleta dos dados

O discurso dos professores da escola pública pode estar na fala de um só professor, o que não significa que se deva entrevistar apenas um deles. Seria impraticável entrevistar todos os professores da rede pública de Osasco ou sua maioria para reconhecermos em suas falas determinados pontos importantes à pesquisa. Assim, visamos, por meio da entrevista semi-estruturada, analisar na fala dos professores entrevistados o que conhecem, desconhecem ou reconhecem sobre classes especiais, inclusão, escola e deficiência, entender e estender esse conhecimento aos demais professores, levando em conta o contexto social, político e histórico de cada região e de cada um, bem como o discurso instituído, que consegue envolver a todos nós. A entrevista, para Lakatos e Marconi (1988), é uma forma eficaz de obter informações que talvez não fosse possível por outros meios. Lüdke e André (1986) ressaltam a vantagem de recolher de forma imediata as informações desejadas, podendo o pesquisador dissolver dúvidas ou confusões geradas pelas perguntas. A entrevista semi-estruturada é a forma mais flexível de colher dados, pois,

especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (Lüdke e André, 1986, p. 33).

Ainda segundo Lüdke e André, os aspectos negativos desse tipo de pesquisa seriam o constrangimento do entrevistado em ter sua fala gravada; a transcrição, que é trabalhosa e leva tempo; o registro apenas oral, que poderia significar uma falta de riqueza em detalhes importantes, como expressão corporal, postura, etc. Com relação à transcrição, não há como eliminá-la. Com relação aos demais itens, as próprias autoras sugerem deixar o entrevistado à vontade o

máximo possível, explicando-lhe o teor da pesquisa e garantindo-lhe anonimato, e a anotação durante a entrevista de situações que o pesquisador julgar necessário.

A entrevista teve como base o roteiro abaixo:

Qual sua opinião sobre as classes especiais para deficientes mentais?

O que caracteriza o trabalho de um professor de classe especial? (Há diferença entre o trabalho do professor de classe especial e o de classe regular? Qual?).

Fale a respeito dos alunos com necessidades educativas especiais.

O que você entende por educação para todos?

O que você pensa sobre inclusão?

2.3 Seleção da amostra

As entrevistas foram feitas em cinco escolas com 12 professores, 5 de classe especial e 7 de classe comum que receberam alunos de classe especial. As respostas foram separadas em dois grupos: classe especial (CE) e classe comum (CC). O número de professores entrevistados reflete sua disponibilidade e aceitação em participar da pesquisa.

2.4 Análise dos dados

Para Moreira,

a interpretação dos dados é o aspecto crucial do domínio metodológico da pesquisa qualitativa. Interpretação do ponto de vista de significados. Significados do pesquisador e significados dos sujeitos (1990, p. 34).

Dessa forma, a interpretação dos resultados se realizará por meio da análise de conteúdo, que, segundo Bardin, significa:

tornar-se 'desconfiado' relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjectivo, destruir a intuição em proveito do 'construído', rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder aprender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projecção da sua própria subjectividade. Esta atitude de 'vigilância crítica' exige o rodeio metodológico e o emprego de 'técnicas de ruptura' e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto análise. É ainda dizer não 'à leitura simples do real', sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o carácter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação (1977, p. 28).

Assim, para a autora, a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativo ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Idem, ibidem p. 42).

A autora entende por inferência uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras (Idem, ibidem p. 39).

Ao realizar a análise de conteúdo, conhecimentos serão entrelaçados, inferidos, interpretados:

Esta abordagem tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens) (Op. cit., p. 42).

Tal metodologia, acredita-se, possibilita analisar de forma crítica as falas dos entrevistados, levando em consideração seu contexto histórico.

2.5 Tratamento dos dados

Este trabalho não tem por objetivo analisar o porquê das diferenças de resposta entre professores de classe especial e de classe comum, mas captar, por meio das entrevistas, a função das classes especiais para deficientes mentais dentro do processo de inclusão que ocorre hoje, bem como investigar o conceito de classe especial e inclusão que norteia o trabalho dos professores. A princípio seriam entrevistados apenas os professores de classe especial. Porém, com a mudança ocorrida no município, descrita na introdução deste trabalho, julgou-se necessário colher a opinião daqueles que receberam alunos de classe especial.

Os dados da análise de conteúdo foram estudados com base nas categorias e subcategorias surgidas a partir dos seguintes temas:

- Fechamento das classes especiais para deficientes mentais
- Desempenho dos alunos de classe especial para deficientes mentais em classe comum
- Inclusão
- Obstáculos à inclusão

Os temas dizem respeito às falas dos professores entrevistados em relação ao aluno, à inclusão e papel da classe especial no próprio processo de inclusão.

Cada subcategoria está separada e exemplificada com trechos das entrevistas, transcritas na íntegra.

2.5.1 Tema: Fechamento das classes especiais para deficientes mentais

Este tema abrange as respostas dos professores sobre o fechamento das classes especiais para deficientes mentais em dois aspectos: inviabilidade e viabilidade. A maior parte dos professores opinou sobre a inviabilidade do fechamento das classes especiais para deficientes mentais, como podemos verificar no Quadro 1.

Quadro 1 – Professores que opinaram sobre o tema *Fechamento das classes especiais para deficientes mentais* e suas categorias

Tema	Categorias	CE	CC	Total
Fechamento das classes especiais para deficientes mentais	Inviável	2	7	9
	Viável	3	-	3

Todos os professores de classe comum entrevistados opinaram sobre a inviabilidade do fechamento da classe especial para deficientes mentais. Dos professores de classe especial, a maior parte considera viável seu fechamento.

2.5.1.1 Categoria: Inviável

Esta categoria diz respeito às falas sobre a inviabilidade do fechamento das classes especiais para deficientes mentais, resultando em três subcategorias, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Professores que opinaram sobre o tema *Fechamento das classes especiais para deficientes mentais* e suas subcategorias

Categoria	Subcategorias	CE	CC	Total
Inviável	Professor é especializado/ classe é estruturada para isso	1	5	6
	É necessária aos alunos (atenção especial)	2	3	5
	Há casos mais graves	-	2	2

A principal observação refere-se à existência de um professor especializado, bem como de uma classe estruturada para esse tipo de atendimento, o que deu origem à subcategoria “Professor é especializado/ classe é estruturada para isso”, como mostram as falas:

(...) nós temos uma classe especial, eu tenho uma classe dentro de uma escola regular, tenho especialistas, pessoas que se preparam para isso, em classes pequenas onde o aluno tem toda uma estrutura E ele está incluído porque ele participa de todas as atividades da escola; ele participa do recreio com as outras crianças, ele participa das atividades culturais da escola, ele tem contato com toda a

escola, num todo. Ele não é excluído, não está à parte da escola. (Professor C)

Na sala especial, como é restrito o número de alunos, então você pode fazer um trabalho mais individualizado com eles. É o trabalho individualizado mesmo, de você estar atendendo o aluno individual, ter tempo para poder trabalhar com material concreto com o aluno, o que numa sala comum, até mesmo por ter muito aluno, é um trabalho que fica inviável, não tem como. (Professor 4)

Eu acho que, pelas crianças terem necessidades especiais, nada mais justo que um professor bem preparado para estar ajudando as crianças nas dificuldades, para estar inserindo ela no cotidiano das pessoas, no mercado de trabalho, pra conviver com outras crianças. Eles precisam desse momento com o professor especial. Ela vai ter a dinâmica, as atividades, como interceder nas dificuldades desses meninos e meninas. (Professor E)

Não se pode negar a lógica dos professores em “defender” um espaço criado especificamente ao atendimento do deficiente mental e a preparação de professores com o mesmo fim. Como vimos em Patto (1999), a escola foi lugar privilegiado para a prevenção, que testes e outros instrumentos adentraram com o intuito de descobrir deficiências e tratá-las ou encaminhá-las a lugar adequado, como as classes especiais. Assim, as classes especiais foram criadas para atender uma demanda de anormais, deficientes, aqueles que fugiam ao padrão, acreditando-se que seriam mais bem atendidos, em ambiente controlado e especializado a cada deficiência.

O surgimento de classes especiais data de 1928 (Patto, 1999). São décadas, não apenas convivendo com um modelo, mas ouvindo e naturalizando que é o modelo ideal. Não é de se estranhar que haja resistência em superá-lo. Há ainda o resquício da integração, que é o que mais angustia o professor, pela existência de professores especializados aos diversos tipos de deficiência. Para o Professor C, o aluno não está excluído, uma vez que participa de todas as atividades da escola. Parece ser difícil acreditar que um único professor consiga trabalhar com tantas deficiências diferentes, sendo que, até o momento, cada deficiência recebia atendimento de professores especializados.

A necessidade de receber esse atendimento gerou a subcategoria “É necessário aos alunos/ atenção especial”, conforme declaram os entrevistados:

Eu acho que a classe especial faz parte, tem alunos que necessitam mesmo do atendimento individualizado. Como na minha sala, dois tem que ter esse atendimento individualizado. (Professor 1)

A classe especial tinha que continuar porque não dá para eu dar toda a atenção que eles precisam. (Professor D)

(...) não vejo a necessidade dele estar sendo retirado da sala dele, porque ele está se sentindo assim; ele não está se sentindo incluído. Ele não vê a hora de voltar para a sala dele, no espaço dele, com a professora dele. (Professor C)

Podemos perceber a questão do aluno como causador de seu problema, que, por ser deficiente, necessita de atenção diferenciada dos demais, o que torna difícil sua inclusão em uma sala lotada e com os problemas da classe comum. Mais uma vez retorna-se à questão da criação da classe especial. Acreditando-se que há um modelo a ser seguido é óbvio que haverá desvios desse modelo.

Seguindo esse raciocínio, o problema não está no modelo, mas naquele que se desvia dele. Sendo o desvio um problema, a lógica construída ao longo dos anos diz que o melhor atendimento é isolá-lo, estudá-lo e aplicar o tratamento adequado, isto é, a classe especial.

Outra questão citada nessa categoria é a inviabilidade do fechamento das classes especiais para deficientes mentais devido à existência de alunos com problemas mais graves dos trabalhados pelos professores, dando origem à subcategoria “Há casos mais graves”, que alguns professores consideraram como empecilho à inclusão.

Em alguns casos era a primeira vez que os professores tinham contato com alunos de classe especial para deficientes mentais. Porém, sabiam da existência de alunos com deficiências diferentes, desconhecidas:

Não concordo com o fechamento porque a aluna que está comigo é um caso; existem outros casos bem complicados, patológicos, um caso mais específico que deve ser trabalhado mais a fundo, com especialistas, casos neurológicos, alunos que babam, que tem que acompanhar ao banheiro. (Professor A)

Como “cuidar” ou educar alunos que até então recebiam atendimento especializado? Segundo Jannuzzi (1992), durante muitos anos,

(...) as conceituações de deficiência mental explicitadas pelos educadores incorporaram expectativas sociais existentes no momento histórico em que surgiram. Expectativas enraizadas em padrões escolares que correspondiam mais à manutenção da situação, da não-desestabilização. Não se apercebendo disso, os pedagogos agruparam muitas vezes como deficientes mentais os abandonados, os irrequietos, de aprendizagem lenta, etc., juntamente com os que tinham lesões orgânicas, distúrbios mentais mais graves, enfim, todos os problemas considerados anormais. A concepção de deficiência mental englobou diversas e

variadas crianças, com comportamentos divergentes das 'normas sociais' estabelecidas pela sociedade e veiculadas nos padrões escolares (p. 99).

A tentativa de agrupar os iguais não desapareceu, pois faz parte da própria estrutura da sociedade que se divide em classes. Para Crochík (1997),

a ordenação dada pela diferenciação entre classes normais e classes especiais já é uma tentativa do pensamento ordenado e ordenador – e o termo 'ordem' deve ser pensado em sua dupla significação: moral e cognitiva – de ajustar a realidade a si (p. 15).

Na classe comum já existem divisões de outras ordens: mais/menos aplicados, bagunceiros/comportados, anjos/demônios, limpos/sujos, etc.

2.5.1.2 Categoria: Viável

Apenas as opiniões de professores de classe especial compuseram essa categoria, de acordo com o Quadro 3.

Quadro 3 – Professores que opinaram sobre o tema *Fechamento das classes especiais para deficientes mentais* e suas subcategorias

Categoria	Subcategorias	CE	CC	Total
Viável	Surgiu como alternativa/ consequência	2	-	2
	Permanecer como forma de atendimento	2	-	2

Dois professores apontaram como argumento para fechamento das classes o fato de terem surgido como um recurso necessário em determinada época:

Acho que é uma alternativa que surgiu, acredito que tenha sido bom, mas com a nova proposta da educação, a tendência é ficar ainda melhor, desde que todos estejam empenhados para fazer um bom trabalho. (Professor 2)

Por pensar que não é um lugar ideal, é um lugar importante que veio resolver uma situação crítica de exclusão, então, seria uma boa saída em determinado momento daquela história. Por acreditar nisso, o fim das classes especiais é um projeto importante porque o lugar onde essas crianças, onde todas as crianças deveriam estar é na sala regular. (Professor 3)

Dois professores aceitam o fechamento das classes especiais para deficientes mentais sob a condição de que permaneçam como atendimento:

Eu acredito que a classe especial é uma forma de segregação, mas como nós estamos vivendo num momento agora de inclusão, eu acredito que ela deva permanecer

apenas como atendimento. Todos os alunos, eu acredito, tem que estar incluso na sala, mas também tem que ter um atendimento para estar atendendo as dificuldades do aluno e não o conteúdo em específico. Acredito em uma sala de atendimento, e isso pode ser feito duas ou três vezes por semana, dependendo do caso, da dificuldade do aluno.
(Professor 5)

Eles deveriam sim estar na sala regular e aí se pensar na sala especial como um outro espaço, um espaço, de repente, que eles deveriam freqüentar num outro período de aula, o período inverso onde eles estudam. (Professor 3)

É visível a preocupação com a continuação do atendimento especializado ao aluno com deficiência mental em classe comum, o que se justifica tanto pela crença na incapacidade de o professor atendê-los de forma adequada, quanto na incapacidade do aluno em se adaptar ao ensino comum sem ajuda de um especialista, ou na crença de que o aluno, assim como qualquer outro, necessita de atendimento específico às suas necessidades, como um reforço. Nesse caso, a especialização do professor é dispensável, pois, no ensino regular, o reforço é dado por professores comuns, sem especialização.

2.5.2 Tema: Desempenho dos alunos de classe especial para deficientes mentais em classe comum

Este tema apresenta apenas a categoria “Compatível com o ensino regular”, pois a incompatibilidade do acompanhamento do aluno de classe especial para deficientes mentais em classe comum foi apontada como obstáculo à inclusão, e registrada no tema “Obstáculos à inclusão”, na categoria “Referente ao aluno”.

Quadro 4 – Professores que opinaram sobre o tema *Desempenho dos alunos de classe especial para deficientes mentais em classe comum* e suas categorias

Tema	Categoria	CE	CC	Total
Desempenho dos alunos de classe especial para deficientes mentais em classe comum	Compatível com o ensino regular	2	2	4

2.5.2.1 Categoria: Compatível com o ensino regular

Esta categoria foi citada por quatro professores, dois de classe especial e dois de classe comum, conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Professores que opinaram sobre o tema *Desempenho dos alunos de classe especial para deficientes mentais em classe comum e suas subcategorias*

Categorias	Subcategorias	CE	CC	Total
Compatível com o ensino regular	Há alunos parecidos ou com mais dificuldade	1	1	2
	Apesar de mais lentos	-	1	1
	Com dedicação do professor	1	-	1

A subcategoria “Há alunos parecidos ou com mais dificuldade” demonstra que a referência positiva aos alunos de classe especial para deficientes mentais ocorre em comparação aos demais alunos. O professor assinala a existência de alunos com baixo rendimento, mas sem diagnóstico psicológico, na classe comum:

(...) a gente tem visto que nós temos outras crianças nas salas que são também parecidas com eles, que têm também dificuldades e não têm a oportunidade de estar acompanhando. Então, o que eu percebi agora com a inclusão, é que a aluna que eu estou é tão normal e comum como os outros e que a classe especial é um

caminho, mas que existem que podem ser tomados também. (Professor A)

(...) eles recebem alunos até piores, em aspas, do que os próprios alunos aqui dentro. Eles recebem alunos com 'n' problemas, dificuldades, problemas emocionais, que às vezes é até mais difícil de ser trabalhado que aquele que apresenta uma deficiência mental ou qualquer outro tipo de deficiência. (Professor 5)

O mesmo ocorre com a subcategoria “Apesar de mais lentos”, pois são mais lentos relativos ao padrão:

Eu acho que eles acompanham tranqüilamente os outros, às vezes, mais lentos. (Professor F)

A lentidão pode ser entendida como uma característica de qualquer aluno, não necessariamente deficiente. Então, ser apenas lento acaba se tornando um defeito positivo ou mais próximo da normalidade.

A subcategoria “Com dedicação do professor” teve a resposta de um único professor de classe especial:

(...) eles requerem que a gente, professor, lance mão de algumas estratégias para que ele alcance os objetivos que o professor traçou. O trabalho da classe especial visa à escolaridade tanto quanto se visa no ensino regular.

(...) Na classe especial o professor tem que ter muita seriedade tem que ter muito discernimento para poder fazer um trabalho sério, com objetivos bem traçados, também com planejamento, uma coisa bem feita, um planejamento bem previsto para que as atividades feitas

com esses alunos, as estratégias dêem conta desses objetivos. As particularidades de cada aluno são respeitadas assim como elas têm que ser respeitadas até na sala regular de ensino. (Professor 3)

O professor refere-se explicitamente aos professores de classe especial, entendendo que os professores de classe comum devem respeitar os alunos, como ocorre em classe especial, e que devem ter como objetivo a alfabetização do aluno de classe especial assim como é feito em classe comum. Para o Professor 3, o trabalho realizado na classe especial deve ser o mesmo que o realizado em classe comum, principalmente no que concerne ao objetivo acadêmico dos alunos.

2.5.3 Tema: Inclusão

Este tema envolve as observações feitas pelos professores sobre a inclusão e está dividido nas categorias “Favorável” e “Desfavorável”, como mostra o Quadro 6.

Quadro 6 - Professores que opinaram sobre o tema *Inclusão* e suas categorias

Tema	Categorias	CE	CC	Total
Inclusão	Favorável	5	6	11
	Desfavorável	-	1	1

2.5.3.1 Categoria: Favorável

Esta é uma categoria interessante devido a suas subcategorias. Embora a palavra “favorável” sugira a idéia de positividade, muitas de suas subcategorias são acompanhadas de um “mas” intrínseco, como se observa no Quadro 7.

Quadro 7 – Professores que opinaram sobre o tema *Inclusão* e suas subcategorias

Categoria	Subcategorias	CE	CC	Total
Favorável	Depende do caso	1	1	2
	Direito de todos	4	2	6
	Socialização, sem atingir pedagógico	1	2	3
	Passo a passo/de forma responsável	2	4	6
	Mas na prática não funciona	1	2	3
	É importante aos demais alunos	-	2	2

A subcategoria “Depende do caso” mostra claramente o receio de ser contra a inclusão e de aceitá-la por completo. O medo de receber alunos com comprometimentos maiores nos remete ao argumento que reforçou a continuidade da classe especial para deficientes mentais na subcategoria “Há casos mais graves”, da categoria “Inviável” e do tema “Fechamento das classes especiais para deficientes mentais”, como mostra a fala:

Em alguns casos ela é bem-vinda, é produtiva, ela tem um efeito sim. Agora, tem casos que já precisaria de um especialista porque tem alunos com deficiência mental mesmo, com PC, aí já é outro caso. No caso dessa aluna está sendo muito positivo. Aí eu acho que para ela valeu a educação para todos. Mas agora, quanto aos outros, teria que estar avaliando o perfil de cada um. (Professor A)

Segundo Ribeiro (1998), o desafio da proposta inclusiva de escola é atender a todos, sem exceção. Assim, avaliar e classificar os alunos que poderão

freqüentar uma classe comum torna-se uma inclusão seletiva, oposta ao modelo de escola inclusiva.

Já no caso específico do Professor 1 de classe especial, sua preocupação passa pelo desempenho do aluno, pela prontidão à classe comum:

A inclusão, apenas se eles tiverem condições de estarem acompanhando uma sala, daí a gente passa com certeza.

(Professor 1)

A espera por essa prontidão revela o modelo de educação vigente no Município, em que os alunos permanecem em classe especial até atingirem o padrão necessário para freqüentar uma classe comum. Nos casos em que esse padrão não é atingido, é feito o encaminhamento para alfabetização de adultos (depois dos catorze anos), em oficinas abrigadas ou cursos profissionalizantes.

A inclusão como um direito, que gerou a subcategoria “Direito de todos”, aponta diferentes causas, como o direito à educação em geral, sem discriminação, que condiz com o discurso atual de educação para todos.

Acho que todo mundo tem o direito à educação, independente de classe ou de problemas físico ou motor; sei lá, é para todos. A escola, a educação, ela tem que atender a todos, desde a educação infantil até os adultos.

(Professor G)

A inclusão também é vista como o direito de participar de todas as atividades na escola:

A partir do momento que nós separamos esse aluno, colocamos esse aluno à parte, nós estamos fazendo a exclusão, e ele tem o direito de estar participando de todas as atividades da escola, e estando em uma classe

especial ele não participa de tudo, ele participa de algumas coisas, ele se priva de algumas coisas.
(Professor 5)

Um direito que precisa ser conquistado, merecido pelo aluno, apesar do dispositivo legal:

Todos têm que ter a mesma educação, é um direito de todos; eles têm esse direito. Eles têm e vão tendo conforme consegue. (Professor 1)

Há ainda a percepção da educação inclusiva por si só e garantida em lei, o que leva a considerar a escola como princípio primeiro de inclusão.

A educação é por si só inclusiva, ela é para todos, ela é um direito de todos; então, a exclusão seria um absurdo dentro de um princípio único de educação. A educação é, até como previsto em lei, é um direito de todos, ninguém deve estar fora disso. (Professor 3)

A educação é vista como algo imaculado, porém, deturpado, talvez pela sociedade, como se não fosse criada pela própria sociedade e a servisse.

A subcategoria “Socialização, sem atingir pedagógico” representa a forte raiz integracionista na formação do professor, não só na formação universitária como também na formação cotidiana:

Eu não estou vendo nenhum tipo de benefício para eles em termos pedagógicos. Socialização sim; a convivência dentro da sala. (Professor C)

Tem o lado bom. Tem os dois lados, o lado de socialização, que eles vão se socializar e depois vão estar integrando, mas a parte cognitiva deles é bem lenta. Mas a inclusão é muito boa, tem os dois lados. (Professor 1)

Mostra-se clara a linha de raciocínio de muitos professores que defendem as classes especiais: para que acabar com elas, se o ganho em classe comum é tão pequeno?

Bueno comenta:

De que adianta a manutenção, por exemplo, de crianças deficientes em classes especiais se, ao fim de 4, 5, e até mesmo, 10 anos, estas não conseguem ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade? De que adianta considerar que a 'classe X, Y ou Z' atingiu níveis de 3ª ou 4ª séries, se uma avaliação um pouco mais refinada comprova que estas crianças não conseguiram incorporar um mínimo de conteúdo correspondente a essas mesmas séries?(2001)

O próprio sistema especial de educação “alivia” as exigências sobre seu alunado, usando como justificativa sua defasagem. Dessa forma, como exigir que o aluno acompanhe o ensino regular, se, na classe especial, seu rendimento não é avaliado ou não lhe é cobrado que acompanhe os conteúdos de classe comum? Para os professores, o aluno de classe especial para deficientes mentais tem um ótimo relacionamento social. E só.

A subcategoria “Passo a passo/ de forma responsável” revela o desejo de que tal modelo não seja implantado neste momento ou, pelo menos, que sua implantação ocorra de forma lenta:

A inclusão em si é importante e necessária, mas eu acho que a forma como ela está sendo feita, ainda tem muito para a gente buscar, para a gente aprender, para a gente

entender, mostrando o que a gente quer com a inclusão.
(Professor G)

Há ainda o desejo de reorganização do ensino, para que, depois, a inclusão ocorra:

(...) quando ela estiver em condições, ela esteja já incluída, eu vou incluir. Não vou colocar uma criança lá para que ela se adapte aos outros colegas, eu vou preparar para que ela possa, munida de, para que ela possa realmente enfrentar aquela situação nova para ela.
(Professor C)

Eu acredito na inclusão, desde que haja toda uma reorganização de ensino mesmo. Porque não é porque o aluno é incluído que a deficiência dele acaba; ninguém tem uma varinha de condão, ele vai carregar a deficiência dele. E para o trabalho em cima da deficiência do aluno, os professores têm que ter todo um momento. (Professor 4)

Para Professor 4, por mais que se trabalhe, o aluno terá sua deficiência, pois não é portador dela, ou, como diz Veiga-Neto, é, *no mínimo, curioso notar aí o oxímoro: o portador de deficiência é, em outras palavras, 'aquele que carrega/conduz algo que não tem'...* (2001, p. 108).

A subcategoria “Mas na prática não funciona” evidencia tanto a descrença na inclusão e em toda sua estrutura, como também a percepção da situação em que a escola se encontra:

Essa educação para todos não acontece, não só para o aluno que é separado, colocado em sala especial, mas na sala de aula mesmo. (Professor A)

(...) todo mundo tem o direito à educação, basicamente eu acho isso, todo mundo tem o direito à educação; então, tem o direito à escola, tem o direito ao lazer, tem direito à saúde, tem o direito a uma integração social; educação para todos: todo mundo tem o direito, e dentro dessa lei aí, a gente fala 'mas será que isso acontece?' Não acontece, não acontece. (Professor 2)

Percebe-se a diferença entre o discurso e a prática e que não é só o aluno deficiente o único que deve ser incluído.

A referência à subcategoria “É importante aos demais alunos” demonstra o interesse pela inclusão no sentido de ganho aos alunos da classe comum:

Eu acredito que ela é necessária, para o aluno aprender não só viver com as diferenças, mas aceitar a deficiência do outro; aceitar que o outro necessita também de ajuda; que ele não está ali pra chegar, falar das crianças que tenham um desenvolvimento normal, e sim também para ser ajudado. Eu acho que deveria ser trabalhado assim para que a criança que tem mais facilidades não ser tão egoísta, poder ajudar, conversar, ser amigo e saber que as outras crianças têm também sentimentos. (Professor E)

(...) eu acho que eles têm que estar convivendo com outras crianças e é importante também para essas crianças que a gente fala, entre aspas, normais, que convivam com eles, que saibam; eles gostam, as crianças

gostam, tratam eles com carinho, respeitam, sabem que o limite deles é outro. (Professor D)

As falas revelam a preocupação do professor em encontrar uma razão para a inclusão, que seria o benefício das crianças normais em conviver com os deficientes, ou que o professor considera mais importante que o aluno de classe regular seja o beneficiado do que o aluno de classe especial. E, também, preparar o futuro da inclusão, para que os alunos que hoje convivem com os deficientes possam se tornar adultos mais conscientes, que respeitem as diferenças.

Apenas colocar os alunos de classe especial em classe comum não tornará estes conscientes, se, na prática, não for demonstrado que tais alunos devem ser respeitados assim como qualquer outro. E o professor terá dificuldades em demonstrar na prática tal respeito se não tiver apoio para refletir sobre isso.

2.5.3.2 Categoria: Desfavorável

Esta categoria surgiu a partir da fala de um único professor, gerando a subcategoria “O professor não está preparado”, conforme Quadro 8.

Quadro 8 – Professores que opinaram sobre o tema *Inclusão* e suas subcategorias

Categoria	Subcategoria	CE	CC	Total
Desfavorável	Professor não está preparado	-	1	1

Esta subcategoria poderia ser encaixada no tema “Obstáculos à inclusão”, não fosse a clareza com que o professor evidenciou ser desfavorável à inclusão:

Na verdade, seria melhor não fazer essa distribuição. Eles já têm a classe deles, o professor não está preparado.

(Professor B)

Esse pensamento pode ser embasado em Bueno:

(...) por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial têm muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências (2001).

O autor não defende a permanência das classes especiais, mas revela a dificuldade em se implantar a inclusão com professores não preparados e a necessidade de tal preparação.

2.5.4 Tema: Obstáculos à inclusão

Este tema surgiu a partir da observação dos professores sobre fatores que podem servir de obstáculos à inclusão, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 – Professores que opinaram sobre o tema *Obstáculos à inclusão* e suas categorias

Tema	Categorias	CE	CC	Total
Obstáculos à Inclusão	Referentes ao professor	5	4	9
	Referentes ao aluno	2	6	8
	Referentes ao sistema	5	5	10

2.5.4.1 Categoria: Referentes ao professor

A referência ao professor como obstáculo à inclusão apresenta quatro subcategorias, representadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Professores que opinaram sobre o tema *Obstáculos à inclusão* e suas subcategorias

Categoria	Subcategorias	CE	CC	Total
Referentes ao professor	Despreparo	4	4	8
	Falta de especialização	-	2	2
	Resistência à mudança	1	-	1
	Falta de empenho/ dedicação	1	-	1

Podemos agrupar as subcategorias “Despreparo” e “Falta de especialização”, por se referirem a problemas externos ao professor, e “Resistência à mudança” e “Falta de empenho”, a problemas internos ao professor.

A subcategoria “Despreparo” diz respeito à falta de suporte ao professor, ocasionando a falta de preparo necessária à inclusão, como podemos observar nas falas:

Para estar fazendo a inclusão eu acho que tem que preparar os professores primeiro. Porque todo mundo está despreparado, está todo mundo com medo de não saber lidar. (Professor B)

O que eu acho é que o professor de classe comum tinha que ter um pouco mais de conhecimento para saber como cuidar desses alunos. Então, eu acredito na inclusão, mas neste momento, não. (Professor 4)

Aqui, percebemos o velho beco lógico que circunda a escola desde o início da discussão sobre inclusão: é preciso preparar a escola primeiro para depois

receber o aluno ou receber o aluno primeiro para , então, preparar a escola? O fato é que atuar na escola de forma isolada não constitui uma solução. Comenta Vizim:

O risco de produzir ações no cotidiano das escolas sem um plano de trabalho alicerçado na força de políticas públicas de educação inclusiva é tão cruel quanto toda trajetória de usurpação dos direitos sociais das pessoas com deficiência, desde os tempos mais remotos. Combater toda e qualquer forma de discriminação e preconceito é uma luta, um desafio, pois favorecer aos alunos, na sala de aula, formas iguais de ensino para pessoas diferentes/deficientes é no mínimo, manter a exclusão no sistema de forma camuflada (2003, p. 69).

Ainda relacionado à categoria “Despreparo”, um professor sugere que o preparo depende também do professor:

É fácil falar em educação para todos, mas nem sempre acontece isso porque depende muito do professor. Eu acho que, a partir do momento que você pegou aquele aluno, você tem que estar buscando informações para estar sabendo como trabalhar com ele. (Professor B)

Para o Professor B, o professor pode buscar seu preparo, caso este não venha de fora, tornando-se ele mesmo agente de sua formação.

A subcategoria “Falta de especialização” abrange a opinião de dois professores de classe comum que consideram a especialização ou habilitação em ensino de deficientes mentais fator importante à inclusão:

Aqui tem a professora que ajuda a gente, mas não é só isso que a gente precisa. Precisa de muita coisa. Na verdade, acho que o professor, para estar trabalhando

com inclusão, não é só curso, mas estar fazendo uma especialização. (Professor B)

Eu não estou preparada como vocês que já têm o curso, sabem como funciona. (Professor F)

É possível perceber nas falas dos professores que a especialização proporciona um conhecimento necessário àqueles envolvidos com a inclusão, porém, deve-se estar atento não só ao aluno deficiente, mas à escola como um todo. Segundo Bueno,

para que o professor especializado possa se constituir em agente de qualificação do ensino, é preciso que possua competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente, e não só voltado para as dificuldades específicas do alunado sob sua responsabilidade (2001).

O professor não especializado necessita estar atento a todos e não apenas aos alunos com dificuldade. O aluno deficiente constitui-se em mais um problema ao professor, porque os problemas já existentes em sala não foram e não são discutidos.

As subcategorias “Resistência à mudança” e “Falta de empenho/dedicação” dizem respeito aos apontamentos de um professor de classe especial:

(...) precisamos ser especiais com todos, mudar de uma maneira radical mesmo, a maneira de se dar aula, de escrita, de folhinha, de conteúdo. (Professor 2)

O Professor 2 critica os professores que não modificam seu modo de ensinar e que, por isso, acabam por prejudicar seus alunos.

Os grandes, eles vão automaticamente evoluir mesmo, eles não precisam muito, eles só precisam de uma orientação; agora, o especial não, ele precisa de uma dedicação, além da orientação ele precisa de uma dedicação e, se não tiver essa dedicação, ninguém vai aprender nada. (Professor 2)

Para o Professor 2, os alunos deficientes são pequenos em comparação aos normais, precisam de cuidado, dedicação, proteção, visão que não é rara na escola.

2.5.4.2 Categoria: Referentes ao aluno

Dos 12 professores entrevistados, 8 fizeram observações sobre esta categoria, 8 também sobre a subcategoria “Necessidade de trabalho diferenciado” e 2 a subcategoria “Não entendem conteúdo/ conteúdo é extenso”, como podemos constatar no Quadro 11.

Quadro 11 – Professores que opinaram sobre o tema *Obstáculos à inclusão* e suas subcategorias

Categoria	Subcategorias	CE	CC	Total
Referentes ao aluno	Necessidade de trabalho diferenciado	2	6	8
	Não entendem conteúdo/ conteúdo é extenso	-	2	2

A referência da maior parte dos professores à subcategoria “Necessidade de trabalho diferenciado” demonstra a crença na necessidade de um trabalho específico com o aluno de classe especial para deficientes mentais:

Esse aluno, ele tem que ter um trabalho diferenciado; ele não pode ser igual, tem que ser um trabalho diferenciado, ele tem outro tipo de necessidade, mesmo que o conteúdo seja o mesmo dos alunos normais, tem que ser diferenciado, tem que ter coisas mais práticas. (Professor D)

Para o Professor D, o aluno deficiente “não pode ser igual”, ou seja, alguma coisa tem que ser diferente, senão, não seria chamado de deficiente mental, o que mostra a lógica da educação diferenciada dos alunos de classe especial.

(...) a criança, mesmo quando ela vem da classe especial, ela precisa de uma atenção especial, ela precisa de atividades diferenciadas dos outros alunos da sala. Mesmo aqui, ela não vai acompanhar o que as outras crianças acompanham. (Professor E)

(...) ele tem a sua deficiência e você tem que trabalhar individualizado com ele e um trabalho mais diferenciado, adaptações. Esse é um aluno com necessidades especiais porque, de alguma forma, ele tem alguma necessidade de que você trabalhe com ele diferente dos outros. (Professor 4)

São válidos esses argumentos? Talvez não seja a forma mais bonita de se referir ao aluno, porém, não se pode dizer que estes professores não tenham

percepção do que acontece a sua volta. Sempre foi transmitido, de forma explícita ou não, que, por ser deficiente, o aluno precisa de atendimento especializado. Para Crochík,

a hierarquia criada entre os alunos mais dotados e os menos dotados, que é estabelecida não somente entre as classes normais/especiais, mas também dentro das classes regulares, apóia-se na hierarquia social, incentivando a competição entre eles (1997, p. 17).

Assim, não só a divisão normal/anormal reforça esse pensamento, mas toda e qualquer divisão pejorativa, dentro e fora da classe.

Dessa forma, a causa do não-aprendizado do aluno é única e exclusivamente sua deficiência, o que justifica a permanência de classes especiais. Comenta Ferreira:

Se formos avaliar o sistema de ensino especial, cotejando os resultados que oferece com os objetivos a que se propõe (em termos de desenvolvimento, auto-realização, êxito acadêmico e profissional), poderemos encontrar um quadro bastante frustrante. O grande responsável pelos insucessos, do ponto de vista de professores e outros profissionais, pais e até, talvez, alunos, é a deficiência. Ela tende a ser sempre mais forte que as limitações do professor, a inadequação dos materiais e a falta de interesse ou relevância dos conteúdos. A racionalização do sistema se completa, ao explicar programações desarticuladas e rarefeitas através da preocupação em não sobrecarregar indivíduos que já carregam um ônus pessoal muito grande. Cada habilidade aprendida é um feito e não um resultado natural e minimamente esperado no processo de ensino-aprendizagem; o não-avançar pode ser positivamente identificado como não-regredir (1993, p. 66).

Desse ponto de vista, o aluno deficiente é poupado dos afazeres escolares e cada avanço ou não regresso significa uma vitória. São características

paternalistas que ainda permanecem na educação especial e que podem ocorrer também na classe comum.

Referente à categoria “Não entendem conteúdo/ conteúdo é extenso”, foram feitas as observações:

(...) aqui o conteúdo já é mais extenso; fica difícil pra eles.

(Professor D)

Em relação a conteúdo, se a gente tem que trabalhar com os alunos dito normais, a gente tem que trabalhar uma coisa diferente com eles.(Professor G)

Você consegue, no geral, explicar e todo mundo estar pegando e fazendo. Eles não, você tem que estar mais próximo, estar apresentando para eles. (Professor G)

Tais falas representam a crença do professor em vários aspectos:

- o aluno advindo de classe especial para deficientes mentais não acompanha o ensino regular devido, principalmente, a sua deficiência;
- não é possível realizar atividades diferenciadas em classe e, por isso, a classe deve ser homogênea;
- o aluno com deficiência mental representa mais trabalho ao professor.

Nenhum dos professores entrevistados levantou a questão da mudança nos currículos, não só para atender o deficiente, mas toda a classe. Todos os que se referiram a essa subcategoria apontaram que os deficientes mentais não acompanham o currículo instituído, sem considerar uma possível mudança do mesmo. Segundo Vizim,

apesar dos avanços ocorridos, o que se percebe no campo da educação especial ainda são programas curriculares desvinculados da realidade, fragmentados, esvaziados de conteúdo acadêmico, deixando explicitar somente o caráter sensorialista, mecanicista e, por que não dizer, da busca da normalização e reabilitação das pessoas com deficiência e não da escolarização e educação das mesmas (2003, p. 62).

E isso se reflete na classe comum, pois leva o professor a imaginar que o aluno frequenta a escola apenas para socializar-se. Para Ferreira,

No caso de alunos que têm sua deficiência formalizada por diagnósticos, médicos ou psicológicos, essa visão de 'doença' se compõe com os quadros de subjetivismo e individualismo que já são típicos do processo de psicologização existente na ideologia educacional. Já não são apenas os 'bons' e os 'maus' alunos. Há também aqueles que estão abaixo dos mais fracos, a ponto de não poderem se beneficiar do ensino, em função da barreira de seu crônico retardamento. Que eles consigam estar numa escola é uma conquista (ou concessão), ainda que por pouco tempo. A visão patológica, assim, tende a legitimar as políticas assistencialistas e a falta de compromisso social (1993, p. 76).

A falta de discussão associada a um constante reforço da diferença como problema leva-nos não à convicção de que as classes especiais necessitam ser fechadas, mas que, por ser mais um modismo ou por ferir um direito, precisam, infelizmente, ser fechadas. Isso nos leva a crer que, de uma forma ou outra, essa divisão entre normal e anormal permanecerá e se concretizará dentro da classe comum.

2.5.4.3 Categoria: Referentes ao sistema

Esta categoria abrange as opiniões dos professores entrevistados sobre o próprio sistema de ensino como um obstáculo à inclusão. As subcategorias geradas podem ser observadas no Quadro 12.

Quadro 12 – Professores que opinaram sobre o tema *Obstáculos à inclusão* e suas subcategorias

Categoria	Subcategorias	CE	CC	Total
Referentes ao sistema	Número excessivo de alunos	1	5	6
	Falta de apoio ao professor	2	2	4
	Questões políticas/ sociais	3	4	7
	Presença de outros alunos com problemas	1	3	4

O número excessivo de alunos em sala de aula é um assunto que vem sendo alvo de preocupação nos últimos tempos. Conforme o Quadro 12, dos sete professores de classe comum, cinco apontaram o excesso de alunos em sala como um obstáculo à inclusão, o que deu origem à subcategoria “Número excessivo de alunos”:

É um direito, mas estão sendo barrados. Eles têm esse direito, mas se eles ficarem numa classe grande, eles não se desenvolvem. Eles desenvolvem, mas bem menos do que poderia separadamente. (Professor 1)

(...) a gente tem uma sala numerosa e não consegue atingir a todos. Infelizmente o professor não dá conta. Por mais que você tente, você se desdobre, não tem como atingir a todos. (Professor G)

O número de alunos em classe está se tornando mais um elemento contribuinte a seu fracasso. Já foram apontados como causa aluno, família, escola, professor. Agora, o número excessivo de alunos em sala vem somar-se a esta lista de problemas não resolvidos nem discutidos de forma apropriada pela escola.

A subcategoria “Falta de apoio ao professor” surgiu até mesmo como um desabafo sobre o descaso com o professor:

Porque nós, professores... Numa empresa, por exemplo, um profissional, eles têm uma preparação, recursos, auto-estima; ele é valorizado de uma outra forma, no dia-a-dia. Às vezes você se sente nadando, nadando e morrendo na praia. (Professor A)

Quem está fora está pensando, idealizando, mas quem coloca na prática somos nós. Nós não somos ouvidos em relação ao que a gente faz, como funciona, a problemática. (Professor G)

Na verdade, aluno de inclusão nós sempre tivemos, e na verdade também eles sempre ficaram para trás porque é difícil fazer um trabalho diferenciado dentro de uma sala de aula que atinja todo mundo; então, vem conteúdo, vem o número excessivo de alunos, cada hora é uma coisa. (Professor 2)

O professor reivindica um apoio que nunca lhe é dado. Citando Ribeiro:

De modo geral, nossa população não conhece as possibilidades dos portadores de necessidades educativas especiais, por isso teme e recusa-se a conviver com eles. Nosso professor, por sua vez, tem sido tão sacrificado em sua lida diuturna, que também não quer conhecer mais problemas e dificuldades, para suas classes lotadas e com poucos recursos. Ele não se empolga com um discurso com o qual até concorda, mas não se entusiasma em assumi-lo sem ver concretizadas melhores condições de trabalho (1998, p.47).

Assim, a inclusão aparenta ser mais um problema a ser resolvido pelo professor.

A subcategoria “Questões políticas/ sociais” surgiu com diferentes espectros de resposta, como podemos observar:

As diferenças existem; agora, eu acho assim, falta humanizar; o que nós temos que fazer é tentar humanizar as escolas, porque começa da base. Hoje em dia fica: ‘de quem é a culpa? É do pai, é da mãe, é da escola, da sociedade?’ E aí, ninguém quer saber de nada, todo mundo vai tirando a sua responsabilidade. Então, a responsabilidade é nossa; o aluno não é da escola, o aluno é meu, é seu; a escola também tem que ocupar o papel dela, diferenciado. E dentro desses todos aí, eu acho que tem que cobrar dos órgãos responsáveis a sua parte; a saúde fazer a parte dela, a sociedade fazer a parte dela, a escola fazer a parte dela, para que todos realmente tenham uma escola para todos. (Professor 2)

Este professor não atribui apenas à escola as soluções e problemas sociais. Sua vontade é ter o aparato médico ou científico na escola, como se essa fosse a solução:

A gente está na escola, mas o aluno não tem uma assistência psicológica, ele não tem uma assistência fonoaudiológica, ele não tem uma assistência psicopedagógica; então, eu acho que isso aí é primordial dentro de uma escola que se quer educação para todos, porque as diferenças existem; elas estão aí, e como eu vou tratar a singularidade, se eu não tenho aparato?
(Professor 2)

Nas palavras de Ferreira:

O processo de 'psicologização' é tão marcante que a escola se exclui como agente de desenvolvimento social e intelectual, negando seu papel na construção das deficiências e argumentando que a aprendizagem acadêmica não se dá porque os alunos atingiram os limites de sua competência intelectual, conforme demonstrado cientificamente em testes de inteligência, e/ou ainda não alcançaram um estágio de desenvolvimento, de amadurecimento, em cujo ritmo a escola não pode influir (1993, p. 73).

O Professor A percebe que há problemas maiores a serem resolvidos na escola, que se resumem a um só: a deficiência mental:

(...) a gente acaba, às vezes, confundindo problemas sociais com problemas de dificuldades especiais. Tem aqueles que não tem pais que cuidam, que não cobram atividades, crianças realmente desnutridas. Então, a gente

acaba confundindo com problemas especiais. (Professor A)

A diferença entre escola pública e privada foi captada pelo Professor C, que a enquadra como um possível obstáculo à inclusão:

Eu tenho uma escola pública, só que a escola pública tem que ser de qualidade. Não é porque ela é escola pública que se deixa de lado. Essa comparação entre escola pública e particular, você já está fazendo exclusões. Na escola pública, o que fizer está bom. Eu acho que tem que se exigir do professor, dos pais, da escola como um todo. (Professor C)

Este pensamento é fundamentado por Silva:

A existência de uma rede de escolas particulares possibilita que as classes médias e altas dêem forma ao tipo de escolarização que querem para seus filhos. Por outro lado, o sistema público que serve predominantemente às classes trabalhadoras, dada a estrutura existente de poder, tende a fornecer um produto pedagógico padronizado. Enquanto o produto educacional distribuído às classes dominantes está talhado para se ajustar à sua percepção do que é bom para suas crianças, o produto oferecido às classes trabalhadoras é moldado de acordo com a percepção da escola sobre qual é o seu mandato (1992, p. 128).

Os professores se referem à sociedade como uma entidade, com vida própria e independente de nossa vontade.

É a sociedade capitalista que tem essa exigência e tem essa não aceitação. O diferente é difícil mesmo para o ser

humano aceitar, isso é coisa do bicho-homem, ele não aceita aquilo que é diferente, o que é mais fraco ele vai querer mesmo excluir. (Professor E)

Eu vejo esses alunos assim, já inclusos, eu já vejo eles inclusos. Mas a visão dos outros, da sociedade, é que ainda não atingiu isso. O problema maior é a sociedade, os adultos, porque, na verdade, as próprias crianças, se você faz um trabalho realmente de inclusão, você vai estar trabalhando não só com o aluno, mas com o profissional que recebe, com outros professores, com a escola. (Professor 5)

Pergunta Valle: *E o que é a sociedade, senão os indivíduos que a encarnam, as práticas e as instituições que a mantêm?* (2003, p. 264).

O Professor G refere-se à inclusão como um discurso descolado da prática:

Infelizmente nossa realidade, de Brasil, nosso país, com toda a problemática que tem no país, ainda não atinge a todos. Deveria. Muito bem a fala, tudo que se diz, tudo está no céu. Mas a gente ainda não conseguiu colocar em prática. (Professor G)

O Professor E relaciona inclusão/ exclusão com a sociedade na qual a prática está inserida:

(...) eu acredito que no meio dos índios não têm isso, a criança com necessidade especial. (Professor E)

Para Vizim,

é sabido que o mercado, da forma como se apresenta, imerso numa globalização neoliberal, é o espaço do não-direito. Esta realidade, sob o olhar de uma escola que, historicamente, traz práticas excludentes, estrutura o currículo de forma padronizada, realiza a avaliação sob a concepção de medição intelectual, seleciona os indivíduos sob a égide de valores hegemônicos, demonstra a necessidade de ampliar os debates e as ações políticas de forma a resgatar o papel do Estado democrático e a consciência democrática dos cidadãos brasileiros (2003, p. 67).

A subcategoria “Presença de outros alunos com problemas” revela mais uma vez o desejo de uma classe homogênea, onde o professor não seja responsabilizado pelos alunos que não aprendem, uma vez que estes são um desvio do padrão, que é aprender.

(...) numa classe não é só os nossos. Tem muitos outros também que ficam. Fica essa repetência; crianças de quarta série que não são alfabetizadas ainda. Eu acredito que não são só os especiais, os outros também.
(Professor 1)

Você tenta, porque a gente tem outras crianças que têm outros comprometimentos. Não é só o aluno especial. Então, na sala de aula regular a gente percebe também dificuldades em determinados momentos. (Professor C)

Não só a questão do atraso é colocada, mas problemas emocionais, o que pode reforçar a idéia da necessidade do aparato médico/ psicológico na escola:

(...) numa sala de criança comum você tem muitos outros especiais, você tem crianças que às vezes não têm dificuldade intelectual, mas tem a criança que é agressiva,

que bate, aquele que chora, que é depressivo, que às vezes, é apático na sala de aula, que não se engaja no trabalho que você está fazendo, o que dificulta. (Professor E)

É como se o professor estivesse imerso em um mar de problemas, muitos deles, sem solução, e a inclusão surgisse como mais um deles.

A gente não tem só crianças com déficit de aprendizagem ou com necessidades especiais, a gente tem crianças com problemas familiares, agressivo, que você encontra dentro da escola. A gente tem casos que é muito difícil de lidar. Então, a política do nosso país está deixando a desejar. (Professor G)

A inclusão pode até ser aceita pelo professor, entendida como um direito, vista como um ganho aos alunos, porém, talvez, ele não perceba lógica em “criar” um problema, a inclusão de alunos deficientes mentais em classe comum, sendo que, na classe especial, eles estão próximos aos normais e recebem atendimento especializado.

Para o professor, tanto inclusão como classes especiais e alunos com deficiência constituem temas não pensados ou discutidos, como também outros. Lembra Ferreira:

A deficiência pode ser um fenômeno que se cria na escola, mas a diferença, que é social, antecede a escolaridade e a segue. As mudanças necessárias na educação não se darão em função do deficiente, mas além dele. Um exame da questão do fracasso escolar no primeiro grau pode auxiliar a compreensão desses limites, do relacionamento das educações ‘regular’ e ‘especial’ e do surgimento dos deficientes mentais educáveis e suas classes especiais (1993, p. 69).

Na visão dos professores, as classes especiais para deficientes mentais têm ainda uma função, sendo vistas como a melhor forma de atendimento ao deficiente.

Com uma função ainda justificável, seu fechamento – sem discussão do mérito – sob o pretexto de que o deficiente irá se beneficiar da classe comum, falta de preparação do professor de classe comum para receber o aluno deficiente – resultará em exclusão, separação entre normal e anormal dentro da classe comum.

O professor pede por apoio, classes menos numerosas, o não fechamento das classes especiais. Talvez porque já esteja acostumado com os problemas em classe e não esteja disposto a receber mais um problema com o qual, em sua visão, terá que lidar sozinho. *A existência de mecanismos institucionais e de ações cristalizadas produzem na criança e no professor a impossibilidade de pensar sua própria condição de submissão e de exclusão no processo educacional* (Proença, 2000, p.127), o que torna difícil qualquer tipo de mudança. É necessário que a indignação dos professores seja usada como estímulo à discussão para que este não se torne um momento de lamentações e nada mais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entendimento claro e profundo sobre um determinado objeto de estudo, é imprescindível visão crítica.

Segundo Bauman,

somos talvez mais 'predispostos à crítica', mais assertivos e intransigentes em nossas críticas, que nossos ancestrais em sua vida cotidiana, mas nossa crítica é, por assim dizer, 'desdentada', incapaz de afetar a agenda estabelecida para nossas escolhas na 'política-vida' (2001, p.31).

Dessa forma, a crítica não deve apenas constatar os fatos, sem um questionamento reflexivo, não concretizar um plano da ação e funcionar como uma engrenagem sem dentes, ou melhor, não funcionar. A crítica deve ser por dentro, procurar a explicação para o que acontece. É o que se buscou na elaboração deste trabalho, principalmente no que concerne ao alcance dos objetivos: investigar tanto a função das classes especiais para deficientes mentais por meio da análise de suas características, tendo em vista a sociedade na qual estão inseridas, como o conceito de classe especial e inclusão que norteia o trabalho dos professores entrevistados.

Como vimos, a escola foi pensada originalmente como instituição disciplinar, com um caráter duplo, duas linhas educacionais que não se tocam: uma para o povo e outra para a elite. Todos os momentos da escolarização brasileira foram permeados pela clara intenção de manter a ordem e o disciplinamento, além da capacitação da classe pobre para o trabalho. Hoje, a educação continua dual e é ilusão acreditar que todos recebem o mesmo tipo de educação. Uma mudança aparente talvez seja a incorporação ao discurso de termos, como união, cooperação, trabalho em equipe, inclusão, em um momento em que o mercado exige profissionais unidos, cooperativos, que trabalhem em equipe, que aceitem as diferenças.

Dentro do sistema de ensino, a educação especial sempre foi tratada de forma diferenciada: conteúdos diferentes, formação de professores diferente, espaço físico diferente... porque criada exatamente para ser assim. Se se acreditasse, desde o começo, que o deficiente deveria receber educação igual, as classes e escolas especiais não teriam sido criadas. A diferenciação entre educação especial e regular permaneceu por muito tempo, tempo suficiente para que se naturalizasse e se construísse como a forma mais adequada de educação em se tratando do “anormal”. Assim, a classe especial para deficientes mentais em nossa sociedade assumiu a função de justificar a exclusão do aluno deficiente. Os professores, nesta pesquisa, declaram que o aluno “tem que ser diferente”, “não pode ter uma educação igual aos demais”, “precisa da classe especial”, (...) *essas crianças que já foram diagnosticadas, que têm realmente um déficit, eu acho que ela tem que ser acompanhada de maneira mais específica para que ela tenha condições de acompanhar depois, que é o caso que eu tenho na minha sala* (Professor C). Em outras palavras, o que permeia a questão é a necessidade do próprio aluno de atendimento especializado.

Embora o deficiente seja o símbolo da exclusão, há também muitos outros excluídos. Recentemente, o movimento da inclusão escolar e de educação para todos, em que pese sua validade e importância, ressalta o acolhimento do aluno com algum tipo de deficiência no ensino regular, mesmo sabendo que não é ele o único que não se encaixa nos padrões considerados normais. Ouvimos muito a respeito de educação para todos, porém, pouco se discute sobre a origem, razões sócio-econômicas e históricas da construção desse conceito ou sobre a educação que se tem para se refletir sobre a educação que se quer. Busca-se a igualdade, sem analisar seu lado perverso, que visa ao descomprometimento com o indivíduo. Todos somos responsáveis por todos. Todos temos participação no sucesso ou fracasso do outro e de nós mesmos.

Pelo fato de sermos todos iguais, as características de cada sujeito desaparecem, cabendo a cada um manter o *status quo* da igualdade e, portanto, merecer ser tratado como os demais. Há um movimento que deseja a todo custo que o aluno deficiente esteja na escola, sem saber ao certo para que e em que

condições. Considera-se que todos merecem o título de cidadão e devam estar na escola. No entanto, não se analisa que escola temos, a que se presta, como funciona. Dessa forma, a classe especial não perderá sua função, mas será reforçada e, mesmo extinta, outros mecanismos serão criados a fim de preencher seu espaço.

Acredita-se que o deficiente tem o direito de conviver com os demais e não ser isolado. Porém, mesmo com o advento da inclusão, ouve-se que os profissionais que atuam junto às classes especiais são capacitados, habilitados e que nenhum outro professor poderá assumir a tarefa. Para educar um aluno deficiente é necessário ter habilitação: *Acho que tem de continuar e especializar cada vez mais porque cada professor é diferente, cada um na sua dificuldade e possibilidade própria (...) Cada criança, ali é nítido, cada um tem mesmo uma dificuldade profunda e para ele trabalhar com cada um tem que ser mesmo especialista nisso* (Professor E).

De acordo com Ceccim, os avanços ocorridos

(...) desarmaram os argumentos demográficos e seu apelo eugenista de eliminação, esterilização e reclusão das pessoas com DM, mas não foram suficientes para a libertação da deficiência de sua marca metafísica de maldição ou castigo do céu, nem do fatalismo clínico da hereditariedade inevitável, nem da segregação para a Educação Especial, além de essas pessoas, do ponto de vista sensorial e motivacional, serem tratadas como se todas fossem iguais e imutáveis. Não há oferta de emprego, não há captação das competências dessa mão-de-obra pelo mercado de trabalho, não há trânsito social nas instituições básicas da cidadania como saúde e educação. Ainda se pensa que a formação de professores deva ser específica (especializada) em pedagogia especial e que estes professores devam ser remunerados com gratificação especial por sua ocupação com pessoas que apresentam deficiências (1999, p. 40).

Continua arraigado o preconceito contra aqueles que não se enquadram em padrões construídos e estabelecidos. O grande entrave é como construir uma

sociedade diferente, quando pensamos e reproduzimos teorias iguais às anteriores, apenas disfarçadas por discursos vazios.

Este trabalho, ao investigar a função das classes especiais para deficientes mentais e o conceito construído pelo professor a respeito das próprias classes e da inclusão, aponta para a necessidade da discussão nas escolas, do descerramento do real para que as mudanças ocorram de forma radical, isto é, que seus agentes sintam a necessidade da mudança.

A percepção de diferenças no modelo social atual fomenta a classificação dos indivíduos, o que pressupõe uma educação diferenciada para cada segmento, buscando justificativa no atendimento especializado. Tudo o que é desviante necessita, dentro dessa lógica, de uma educação específica para tentar aproximá-lo do que é normal. Essa idéia destaca, mais uma vez, que a classe especial para deficientes mentais tem função ativa em nossa sociedade. A lógica classificatória justifica o tratamento diferenciado (leia-se discriminatório) para pessoas diferentes.

Se não podemos aceitar mais a discriminação não só do deficiente, mas de qualquer indivíduo que simplesmente não se encaixe em padrões construídos e estabelecidos, não podemos também ser ingênuos a ponto de acreditarmos que o movimento da inclusão é a resolução dos problemas, a garantia de igualdade. Não se questiona o movimento inclusivo nascido da real preocupação com o aluno excluído, mas um *certo discurso inclusivo* que disfarça o real e mantém a ordem social, que permite ou não que o outro seja incluído. Mesmo porque, quando se inclui, é necessário analisar até que ponto o incluído é fora do padrão para que uma oportunidade lhe seja aberta.

É necessário considerar que a inclusão que se prega, do aluno deficiente no ensino regular, atinge de forma mais abrangente a escola pública, ou seja, a classe pobre. O pai que tem poder aquisitivo matricula seu filho em escola comum ou especial, se assim o deseja.

Alguns discursos sobre inclusão tratam a escola como isenta de vícios, pronta para receber o deficiente, faltando apenas boa vontade por parte de seus agentes e informação. Falta, sim, informação, mas sobre o que é a escola. A luta por uma escola inclusiva é a luta pela inclusão do aluno deficiente na mesma

escola que exclui o pobre, que distingue classes, que prepara para o trabalho alienado, que gira conforme as regras do mercado. Podemos dizer que se luta para que o aluno deficiente seja incluído nos mesmos mecanismos de exclusão dos demais.

Em meio às discussões sobre educação inclusiva encontram-se as classes especiais que têm sido indicadas como causa da exclusão. Talvez o foco esteja deslocado. As classes especiais foram criadas como recurso para resolver a questão do deficiente em ambiente escolar. Embora tenha sido um paliativo, uma forma de sanar um problema, acreditava-se que o deficiente deveria ser atendido em classe isolada, visando normalizá-lo, mas dentro da escola regular, onde pelo menos pudesse ter contato com os normais. Talvez esse discurso tenha sido válido para a época como um passo adiante na questão do trato com o deficiente. Porém, o questionamento maior é por que esse discurso permanece, mesmo com o advento do movimento inclusivo. Por que ainda se acredita que o deficiente/diferente tenha que ser isolado, educado de forma diferenciada, e a classe especial seja o melhor recurso?

De acordo com os professores entrevistados, o melhor a fazer é separar e normalizar o deficiente ou com dificuldade de aprender para que possa retornar à sala de aula normal (se retornar); que a escola tenha todo o aparato médico para identificar os “anormais”, que estes alunos tenham atendimento especializado, enfim, que sejam cuidados por quem os entenda. O conceito dos professores sobre classe especial e inclusão contribui para a manutenção de uma situação de discriminação não só do aluno deficiente, mas de todos aqueles que não se encaixam nos padrões. O professor traz em sua fala o discurso de inclusão, porém, este não se reflete no cotidiano das escolas.

A desconexão entre o discurso e a prática acontece porque nada ou pouco mudou desde a criação da classe especial. Muitos estão empenhados no atendimento à real situação do deficiente, mas talvez a inclusão tenha se tornado “discurso competente” (Chauí, 2003), servindo à manutenção da ordem. É um risco inerente a qualquer idéia lançada, principalmente às que tomam grandes proporções, como a inclusão.

Acreditar que basta *aceitar* o deficiente mental em classe comum é admitir que a classe especial poderia se tornar uma sala de recursos, o que causa certo estranhamento, por não se imaginar quais recursos são necessários para aproximá-lo da normalidade. Acreditar que o deficiente mental necessita de apoio extraclasse, pedagogicamente falando (e não aparato médico e psicológico) é aceitar uma espécie de reforço, que qualquer professor pode oferecer, como se faz com alunos com problemas de aprendizagem.

Desse ponto de vista, o simples fechamento das classes especiais sem uma discussão sobre o papel da escola levará não à inclusão, mas à produção de outra forma de justificação da exclusão, do fracasso escolar e da deficiência. Muda-se o discurso, mas não a forma de pensar e, conseqüentemente, de agir. Para Bueno,

o que tanto uns (os defensores da divisão estanque ensino regular - ensino especial) quanto outros (os arautos da inclusão) não consideram é que tanto a nossa escola regular como o ensino especial têm uma história contraditória de ampliação do acesso e de desqualificação do processo pedagógico, especialmente a partir da instituição da educação de massas, nas décadas de 60/70. O que não querem encarar é que a exclusão tem se abatido de forma decisiva sobre o alunado, independentemente de ser do ensino regular ou do ensino especial, na medida em que tanto um quanto outro colocaram nos seus ombros a responsabilidade do fracasso que sobre eles se abateu (2001).

Fundamentalmente, a questão é permeada pela diferença de classes sociais, responsabilizando-se a classe pobre por fracassar.

Como aponta a fala dos professores entrevistados, muitas são as justificativas que reforçam a existência das classes especiais, principalmente as de deficientes mentais, uma população mais discriminada de certa forma, pois, por mais recursos que se utilizem, alunos com deficiência mental não se “normalizam”. Entre elas, podemos destacar classes numerosas, despreparo do professor da

classe comum e necessidade do próprio aluno. Se, por um lado, a existência de tais classes se justifica, por outro, não há mudanças significativas para que essa justificativa acabe. É necessário que a classe especial perca sua função, que se torne dispensável, o que não ocorrerá apenas com seu fechamento.

O primeiro passo precisa ser dado, mas não depende simplesmente do querer. É preciso refletir sobre a prática para que esta seja modificada em seu interior. Conforme destaca Skliar:

A fronteira entre educação e Educação Especial constitui, desde esse ponto de vista, uma primeira discriminação: a de impedir que a pedagogia especial discuta afazeres educativos; a de ter que, como consequência, refugiar-se e envergonhar-se como se se tratasse de um tema sem importância. O fato de que a Educação Especial está virtualmente excluída do debate educativo é a primeira e mais importante discriminação sobre a qual, depois, se projetam sutilmente todas as demais discriminações – por exemplo, as civis, legais, laboriais, culturais, etc. (1999, p. 14).

A própria educação especial sempre foi excluída da discussão geral de educação, consequência da ausência de discussão em todo o âmbito escolar. Assim, ainda que se fechem as classes especiais, dentro da classe regular haverá a divisão entre normal e anormal, quem precisa ou não de currículo adaptado, ajuda terapêutica, reforço, etc.

A classe especial é indesejada por aqueles que querem a inclusão e extremamente desejada por aqueles que terão que lidar com o aluno, no dia-a-dia. Ainda não foi superado o desejo de normalização do indivíduo diferente.

Entretanto, a escola é um lugar de possíveis mudanças. A apropriação ou produção, via escola, do conhecimento e de saberes que vão contra o discurso instituído, que revelam suas lacunas, conhecem-no por dentro, é o possível reverso à submissão. As falas dos professores mostram que não são de todo alienados ou politizados (como coloca Chauí, 2003, em relação à classe pobre). Seguindo o Professor E, *a nossa sociedade ela é uma sociedade que visa a produção, que visa o lucro, que visa a beleza e o desempenho o melhor, que daí*

vem a competitividade. A criança que não chega, vamos supor, a trinta, cinqüenta por cento daquilo que a sociedade está exigindo ela tem que ter uma outra forma de estímulo. É mais pela cobrança da sociedade. Porque eu acredito que no meio dos índios não têm isso, a criança com necessidade especial.

As falas mostram desejo de mudança em alguns casos e conformismo em outros. Entretanto, mesmo aqueles que desejam mudanças parecem não saber como fazê-lo e esperam que alguém lhes diga como proceder. Diz o Professor G: *Até então, a gente está assim: vamos recebendo! Acho que não é só aqui, acho que no Brasil todo a inclusão está sendo ‘temos que receber, vamos abrir a porta’. Mas a gente ainda não está estruturado para isso; tem que estar preparado para isso.* Gentili & Alencar afirmam:

Diante das dificuldades cotidianas que devem enfrentar na escola, os docentes vão sendo encurralados entre o que desejam e o que realmente podem fazer, entre a vitória e a frustração, entre as possibilidades e os obstáculos. Nestas condições, o sentido do trabalho educacional vai se perdendo, o desencanto vai apoderando-se da ação e o ceticismo, oculto atrás de um suposto realismo, leva a muitos a reconhecer que qualquer esforço para mudar é inútil (2001, p. 19).

Isso demonstra quão importante se faz neste momento a discussão e reflexão não para dizer ao professor o que fazer, mas para que este possa pensar sobre sua prática.

A escola não é um lugar neutro de produção de conhecimento, que se modificará sozinha e, sim, um sistema construído que faz parte de uma sociedade também construída. Dentro da escola, encontramos a verdade velada, a crítica rejeitada por falta de discussão, o atropelamento pela “última moda metodológica” ou pelos prazos e conteúdos que devem ser cumpridos. Essas questões devem ser levadas em consideração, ao pensar sobre qualquer assunto que envolva a escola ou a educação de modo geral.

Assim como a educação é um sistema construído ao longo dos anos, a profissão do professor é também uma construção. Suas atitudes e modos de

pensar não são isentos do viés político, filosófico, social, cultural, que envolve essa construção. Conforme Vizim,

para além das dissonâncias históricas e legais, somam-se a essas as pedagógicas, uma vez que, em sua formação, os professores não recebem conhecimento político-filosófico suficiente para educar na diversidade cultural e, tampouco, a força de políticas públicas que rompam com as estruturas rígidas marcadas pelos critérios de seleção e exclusão. Verifica-se que a educação, seja ela especial ou regular, restringe a formação do professor a uma questão técnico-metodológica (2003, p. 64).

Isso não significa que o professor seja um simples objeto, manipulável e sem pensamento próprio, mas que tanto a educação quanto a profissão do professor necessitam ser “desconstruídas”, isto é, necessitam ser entendidas por dentro para que se torne possível interferir de forma mais incisiva e consciente. O professor não é o único agente da escola, mas exerce um papel importante na difusão de idéias e permanência de situações sociais ou mudanças, que, por mais necessárias que sejam, não se fazem sozinhas.

A desconstrução de conceitos possibilita entender que, após anos a fio a serviço do mercado, a escola não se modifica do dia para a noite. Atitudes tomadas sem entendimento de suas causas e conseqüências apenas mudam o problema de lugar e o foco da questão, fazendo acreditar, por exemplo, que aceitar o deficiente é uma tarefa solitária e que, independente do contexto histórico, o único fator importante é querer. Para Bueno, a inclusão dos alunos no ensino regular deve levar em conta:

- que a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino que não podem se ater somente às pretensas dificuldades das crianças com necessidades educativas especiais, mas que precisam se estender aos processos de exclusão da mais variada gama de crianças;

- que estas modificações não podem ser estabelecidas por decreto, no afogadilho das paixões ou de interesses corporativos ou meramente eleitorais, mas demandam ousadia, por um lado, e prudência, por outro;

- que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças com necessidades educativas especiais educação de qualidade;

- que a gradatividade e a prudência não podem servir de escudo para a manutenção, sem razão, de processos segregados de ensino (2001).

Dessa forma, este trabalho não considera inútil o processo de inclusão ou que deva ser “revertido”. Classes especiais já foram fechadas e muitas ainda serão. A ação da Secretaria de Educação do Município de Osasco, assim como de outros municípios, representa um passo adiante na questão do deficiente, porém, como ação isolada, não é satisfatória.

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, é possível afirmar que as classes especiais para deficientes mentais possuem uma função bem definida em nossa sociedade: justificar cientificamente a discriminação dos alunos deficientes e “provar” que “necessitam” de educação diferenciada. As falas dos professores evidenciam não só essa função, como também o desconhecimento do que é a escola, seu papel, e o que pode ser mudado. O aluno deficiente é o principal prejudicado e não se associa sua discriminação à classe social ao qual pertence. Falta entendimento político e histórico para o reconhecimento da discrepância social em que vivemos. Todas essas situações concorrem para a produção de outros mecanismos de exclusão dentro da classe comum que passam por discursos lacunares de aceitação, solidariedade e defesa da cidadania e podem culminar no isolamento, evidenciamento ou simples descaso para com os fracassados.

Valle destaca:

A conversão do político ao educacional é obra da modernidade, que, decretando ser impossível partir da igualdade política, estabeleceu que tudo estava a depender da educação do povo. Desde então, a educação pública, ao invés de decorrência, aparece como pré-condição para a participação política ampliada. No entanto, tornada questão educacional, a desigualdade política evidentemente não só não desaparece, mas se desdobra em uma nova desigualdade insobrepujável, a partir daí longamente realçada pelos esforços educativos que deveriam atenuá-la: aquela que divide a sociedade entre os que estão em condições de exercer sua autonomia e aqueles que, para tanto, devem ainda ser educados (2003, p. 262).

Vemos dessa maneira a perpetuação do abismo social do qual a escola não só faz parte, como corrobora de forma considerável. Ser deficiente torna-se *mais um agravante* na situação de um aluno que já fazia parte dos que “devem ainda ser educados” por sua condição social. É comum usar exemplos de deficientes que “deram certo”, trabalham, casam-se, entram em faculdade, porém, em nenhum momento sua condição social é apontada como fator determinante de seu sucesso, o que só agrava a discriminação, já que divulga a falsa idéia de que as oportunidades são iguais para todos.

A relevância deste trabalho reside na colaboração ao desvelamento de condições construídas e, portanto, nada naturais. Faz-se necessário que o discurso inclusivo, assim como a escola, sejam conhecidos por dentro e entendidos a partir de sua desconstrução. Conforme Aquino,

das esferas macroestruturais, passando pela sociedade civil, até o cidadão comum, todos, sem exceção, parecem compartilhar da opinião de que a educação (e, em particular, a escolarização) é a ‘solução’ ou a alternativa mais promissora para os dilemas sociais que testemunhamos à exaustão na contemporaneidade democrática. Resta, entretanto, a questão: qual educação, qual escola? (2000, p. 8).

Ainda há muito a se conhecer no que concerne à escola, o que é fundamental à efetivação de mudanças para que qualquer aluno receba educação

de qualidade. A deficiência não deve ser usada como justificativa de uma educação de má qualidade nem subterfúgio para encobrir a razão dessa educação.

A discussão sobre inclusão não deve ser colocada de lado, porém, é necessário que questões negligenciadas ao longo da história sejam evidenciadas: a razão e maneira como certos conceitos foram cunhados, como se modificaram ao longo dos anos, como são conhecidos hoje, como influenciam a prática escolar, até que ponto a escola reflete e/ou influencia a sociedade, por que a escola nega no plano do discurso toda e qualquer discriminação em seu interior, por que é considerada a solução dos problemas humanos, por que teorias são desenvolvidas e quase nunca funcionam quando postas em prática, por que o conhecimento adquirido fora da escola é desvalorizado, por que se gasta mais tempo tentando encontrar culpados do que soluções...

Tais questões não dizem respeito apenas ao aluno deficiente, mas à escola de modo geral. É preciso que as classes especiais percam sua função legitimadora da exclusão do aluno deficiente, os professores possam entender o alcance de sua prática pedagógica e a inclusão não seja mais um problema com o qual devemos aprender a lidar, mas, sim, um caminho pensado e escolhido conscientemente por estar embasado no conhecimento dos discursos competentes produzidos e reproduzidos pela e na escola.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Chico. Educação no Brasil: Um breve olhar sobre nosso lugar. In GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, Vozes, 2001.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro; introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983.

AQUINO, Julio Groppa. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo, Summus, 2000.

BAUER, M. W; GASKELL, G; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A Guareschi. Petrópolis, Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.

BISSERET, Noëlle. A ideologia das aptidões naturais. Tradução de Leonilde Servolo de Medeiros e Maria Lucia de Sousa B. Pupo Tavares. In DURAND, T.C.G.(org.). *Educação e hegemonia de classe*. Rio de Janeiro, Zahar, pp. 30 – 67, 1979.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001.

BUENO, José G. S. *Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente*. In *Educação especial em debate*. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?*
www.educacaoonline.pro.br/criancas_com_necessidades.htm?f_id_artigo=60
Incluído no site em 02/01/2001

CECCIM, Ricardo Burg. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In SKLIAR, Carlos (org.). *Educação & exclusão – Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial*. Cadernos de Autoria n° 2, 2ª. edição. Porto Alegre, Editora Mediação, 1999.

CHAUÍ, Marilena de S. *Ideologia e educação*. In *Educação e sociedade*, Cedes, II, 5, pp. 24 – 40, 1980.

_____. *Cultura e democracia: O discurso competente e outras falas*. 10ª edição. São Paulo, Cortez, 2003.

COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva, 9ª edição. Petrópolis, Vozes, 2001.

CONNELL, Robert W. Pobreza e educação. In GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva, 9ª edição. Petrópolis, Vozes, 2001.

CROCHÍK, José Leon. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In *Educação especial em debate*. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

DEMO, Pedro. *Pobreza política*. Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo, Cortez, 1988.

_____. *Política social, educação e cidadania*. Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico. Campinas, Papirus, 1994.

_____. *Charme da exclusão social*. 2ª edição revisada. Campinas, Autores associados, 2002.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. Tradução: Cristina Antunes. São Paulo, Moderna, 2003.

FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba, Unimep, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva, 9ª edição, Petrópolis, Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. Introdução. In GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo. Educação e cidadania: A formação ética como desafio político. In GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, Vozes, 2001.

GEORGEN, Pedro. Prefácio. In JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2ª edição. Campinas, Autores Associados, 1992.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In SAWAIA, Bader (org). *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2ª edição. Petrópolis, Vozes, 2001.

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação – Subsídios para o estudo da inovação*. Tradução de Jamil Martins. São Paulo, Cultrix, 1973.

JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2ª edição. Campinas, Autores Associados, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, Atlas, 1988.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MARTINS, José de Souza. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, Vozes, 2002.

_____. *Exclusão social e a nova desigualdade*. 2ª edição. São Paulo, Paulus, 2003.

MAZZOTA, M. J. da Silveira. *Alunos e escolas especiais no século 21*. www.educacaoonline.pro.br/artigos_autor.asp?p_id_autor=52 Incluído no site em 01/07/2001.

MEIRA, M.E.M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In Tanamachi, E.; Proença M; Rocha, M. (orgs.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio. *Pesquisa em ensino: aspectos metodológicos e referenciais teóricos à luz do vê epistemológico de Gowin*. São Paulo, EPU, 1990.

MOYSÉS, M; COLLARES, C. A. *Inteligência abstraída. Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência*. São Paulo, Psicologia USP, v.8, n.1, p.63-90, 1997.

OMOTE, Sadao. Inclusão: da intenção à realidade. In OMOTE, Sadao (org.) *Inclusão – intenção e realidade*. Marília, Fundepe, 2004.

PARO, Vitor Henrique. *Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica*. In Ciclo de conferências da Constituinte Escolar – Caderno Temático no. 4 – Projeto Político Pedagógico. Minas Gerais, Secretaria municipal de Educação de Belo Horizonte, 2000.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T. A Queiroz, 1990.

_____. *Para uma crítica da razão psicométrica*. São Paulo, Psicologia USP, v.8, n.1, p.47-62, 1997.

_____. *Ciência e Política na Primeira República: origens da Psicologia Escolar*. In Jacó-Vilela, A M.; Conde, H.B.C.; Jabur, F. (orgs.) *Clio-Psyché. Histórias da Psicologia no Brasil*, 1999.

PROENÇA, M. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In Tanamachi, E.; Proença M.; Rocha, M. (orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Coordenação pedagógica na escola inclusiva: algumas reflexões. In BAUMEL, Roseli C.R.C.; SEMEGHINI, Idméia (orgs.). *Integrar/Incluir: desafio para a escola atual*. São Paulo, FEUSP, 1998.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In SAWAIA, Bader (org). *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2ª edição. Petrópolis, Vozes, 2001.

_____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In SAWAIA, Bader (org). *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2ª edição. Petrópolis, Vozes, 2001.

SCHWARCZ, L. M. *Dos males da medida*. Psicologia USP, v.8, n.1, 1997.

_____. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 17ª edição revisada. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que reproduz e o que produz em educação: ensaios de Sociologia da Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

SILVA, F. L. *Conhecimento e razão instrumental*. Psicologia USP, v.8, n.1, 1997.

SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. Apresentação. In SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas, Mercado das letras Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

SKLIAR, Carlos (org.). Introdução: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. In *Educação & exclusão – Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial*. Cadernos de Autoria nº 2. 2ª edição. Porto Alegre, Mediação, 1999.

TEIXEIRA, Elizabeth. *As três Metodologias: Acadêmica, da Ciência e da Pesquisa*. 5ª. ed. Belém, UNAMA, 2001.

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

VALLE, Lílian. *Pedra de tropeço: a igualdade como ponto de partida*. Educação e Sociedade, vol.24, nº 82, p.259-266. Campinas, 2003.

VEIGA - NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

VÉRAS, Maura P. B. Exclusão social – um problema de 500 anos. In SAWAIA, Bader (org). *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2ª edição. Petrópolis, Vozes, 2001.

VIZIM, Marli. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas, Mercado das letras Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

WANDERLEY, Mariângela B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In SAWAIA, Bader (org). *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2ª edição. Petrópolis, Vozes, 2001.

ANEXOS

Análise de conteúdo – Entrevista com Professor 1

TEMA: Fechamento das classes especiais para deficientes mentais

Categorias	Subcategorias	
Inviável	É necessário aos alunos (atenção especial)	<p>“Eu acho que a classe especial faz parte, tem alunos que necessitam mesmo do atendimento individualizado. Como na minha sala, dois tem que ter esse atendimento individualizado”.</p> <p>“O trabalho é mais voltado para eles mesmo, porque eles têm um a dificuldade mesmo”.</p> <p>“(…) a criança tem suas necessidades que às vezes o professor não tem tempo suficiente para estar atendendo. E o trabalho individualizado, daí ele vai poder trabalhar mais, essa criança vai estar na escola com um grupo pequeno e depois será passado para o grupão”.</p> <p>“(…) eu acho que tem as necessidades individuais dessa criança que o professor vai achar muito difícil para ele trabalhar num grupão”.</p>

TEMA: Inclusão

Categorias	Subcategorias	
Favorável	Depende do caso	“(…) apenas se eles tiverem condições de estarem acompanhando uma sala, daí a gente passa com certeza”.
	Direito de todos	<p>“Todos têm que ter a mesma educação, é um direito de todos; eles têm esse direito. Eles têm e vão tendo conforme conseguem”.</p> <p>“Então, tem que haver essa integração mesmo para eles participarem dentro da comunidade, desenvolvendo a parte cognitiva. Então, todos têm direito”.</p>
	Socialização, sem atingir pedagógico	<p>“Tem o lado bom. Tem os dois lados, o lado de socialização, que eles vão se socializar e depois vão estar integrando, mas a parte cognitiva deles é bem lenta. Mas a inclusão é muito boa, tem os dois lados”.</p> <p>“Eu acredito, acho muito boa a inclusão porque vai ter essa integração mesmo, conhecer as outras crianças, a parte da higiene. Eu tenho uma menina que não é alfabetizada, ela tem uma dificuldade muito grande, ela já tem quinze anos. Só que o que está sendo trabalhado é a parte de higiene. Então, é muito bom, ela está com os alunos, com os outros da quarta série e desenvolvendo esse lado também. É muito ótimo para ela.”</p>

TEMA: Obstáculos à inclusão

Categorias	Subcategorias	
Referentes ao professor	Despreparo	<p>“Muitos casos a gente vê; essa dificuldade de aprendizagem que eles tem, o professor às vezes não percebe e a criança fica sozinha lá. Toda a sala o professor tem que ter um preparo tem que estar atualizado para estar preparado”.</p> <p>“É muito bom essa inclusão, mas desde que a criança tenha, o professor tenha um olhar para essas crianças. Porque senão eles vão ficar paradinhos ali. E é difícil porque os professores, eles não estão ainda preparados para receber as crianças”.</p>
Referentes ao aluno	Necessidade de trabalho diferenciado	<p>“(…) em classe comum não tem esse trabalho individualizado, eles vão deixar de lado mesmo”.</p> <p>“Indo lá, para a classe comum, o que vai acontecer? Eles vão ficar separados, não vão acompanhar, porque não tem condições de ir”.</p> <p>“(…) os que estão entrando esse ano, realmente eles não estão preparados; eles correm, eles fogem, querem sair toda hora”.</p>
Referentes ao sistema	Número excessivo de alunos	<p>“Eu acredito que as salas são grandes, muitos; o professor sozinho dentro da sala para dar todo esse atendimento. Fica difícil para o professor”.</p> <p>“É um direito, mas estão sendo barrados. Eles têm esse direito, mas se eles ficarem numa classe grande, eles não se desenvolvem. Eles desenvolvem, mas bem menos do que poderia separadamente”.</p>
	Presença de outros alunos com problemas	<p>“(…) numa classe não é só os nossos. Tem muitos outros também que ficam. Fica essa repetência; crianças de quarta série que não são alfabetizadas ainda. Eu acredito que não são só os especiais, os outros também”.</p>

Análise de conteúdo – Entrevista com Professor 2

TEMA: Fechamento das classes especiais para deficientes mentais

Categorias	Subcategorias	
Viável	Surgiu como alternativa/ consequência	“Acho que é uma alternativa que surgiu, acredito que tenha sido bom, mas com a nova proposta da educação, a tendência é ficar ainda melhor, desde que todos estejam empenhados para fazer um bom trabalho”.

TEMA: Inclusão

Categorias	Subcategorias	
Favorável	Direito de todos	<p>“Eu acho que na verdade a inclusão sempre existiu, é que hoje estão dando outra conotação porque colocaram ‘alunos especiais’, mas se formos analisar, todos os alunos são especiais, todos nós somos especiais”.</p> <p>“(…) todo mundo tem o direito à educação, basicamente eu acho isso, todo mundo tem o direito à educação”</p>
	Mas na prática não funciona	<p>“Todo mundo, tem o direito à escola, tem o direito ao lazer, tem direito à saúde, tem o direito a uma integração social; educação para todos: todo mundo tem o direito, e dentro dessa lei aí, a gente fala ‘mas será que isso acontece?’ Não acontece, não acontece”.</p>

TEMA: Obstáculos à inclusão

Categorias	Subcategorias	
Referentes ao professor	Resistência à mudança	<p>“(…) quando você atinge o especial você está atingindo a todos. Então, a escola para todos, eu acho que é nesse sentido, mudar mesmo a maneira de ensinar, a estratégia de trabalho, que possa atingir desde o pequeno até o maior, ou seja, desde aquele que tem dificuldade até aquele que sabe.”</p> <p>“(…) todo mundo quer dar a lição no coletivo, mas a gente não é, a gente é singular, eu sou única. Então, porque eu quero que o meu aluno aprenda da maneira como todo mundo aprende? Vamos da maneira mais simples, porque é da maneira mais simples que eu vou atingir todo mundo, se eu for da maneira mais complexa eu vou atingir menos, eu vou atingir uma minoria, e eu indo de uma maneira mais simples, que eu pegue os pequenos, eu vou atingir os grandes.”</p> <p>“(…) precisamos ser especiais com todos, mudar de uma maneira radical mesmo, a maneira de se dar aula, de escrita, de folhinha, de conteúdo”.</p>
	Falta de empenho/ dedicação	<p>“(…) o que eu não acho certo é dar um conteúdo que a minoria faz e os outros que não conseguiram, não se faz nada. Eu acho que o professor mostra a capacidade dele, mesmo, é quando ele pega esses desafios, que ele tem que ver o que ele tem que fazer para poder atingir aquele aluno que não consegue, porque o que consegue é fácil”.</p> <p>“Os grandes, eles vão automaticamente evoluir mesmo, eles não precisam muito, eles só precisam de uma orientação; agora, o especial não, ele precisa de uma dedicação, além da orientação ele precisa de uma dedicação, e se não tiver essa dedicação, ninguém vai aprender nada”.</p> <p>“(…) o aluno que não fez, o aluno que tem dificuldade, para me justificar que eu dou a matéria, eu coloco a folhinha no caderno dele: eu dei, ele não fez, mas eu dei; a mãe não se incomoda, o pai também não, ninguém liga para ele, inclusive eu. Então, eu acho que ser especial é olhar a pluralidade dentro da singularidade”.</p>

	Falta de apoio ao professor	<p>“Na verdade, aluno de inclusão nós sempre tivemos, e na verdade também eles sempre ficaram para trás porque é difícil fazer um trabalho diferenciado dentro de uma sala de aula que atinja todo mundo; então, vem conteúdo, vem o número excessivo de alunos, cada hora é uma coisa”.</p>
Referentes ao sistema	Questões políticas/sociais	<p>“As diferenças existem; agora, falta humanizar; o que nós temos que fazer é tentar humanizar as escolas, porque começa da base. Hoje em dia fica: ‘de quem é a culpa? É do pai, é da mãe, é da escola, da sociedade?’ E aí, ninguém quer saber de nada, todo mundo vai tirando a sua responsabilidade. Então, a responsabilidade é nossa; o aluno não é da escola, o aluno é meu, é seu; a escola também tem que ocupar o papel dela, diferenciado. E dentro desses todos aí; eu acho que tem que cobrar dos órgãos responsáveis a sua parte; a saúde fazer a parte dela, a sociedade fazer a parte dela, a escola fazer a parte dela, para que todos realmente tenham uma escola para todos”.</p> <p>“A gente está na escola, mas o aluno não tem uma assistência psicológica, ele não tem uma assistência fonoaudiológica, ele não tem uma assistência psicopedagógica; então, eu acho que isso aí é primordial dentro de uma escola que se quer educação para todos, porque as diferenças existem; elas estão aí, e como eu vou tratar a singularidade se eu não tenho aparato?”.</p> <p>“(…) eu acho que cada cidadão, o professor no caso da escola, os pais em casa e os órgãos governamentais, cada um têm que fazer sua parte”.</p> <p>“Às vezes você acha que está lidando com problema de aprendizagem, mas não é, é problema de saúde. Tem os problemas de ensinagem? Sem dúvida, sem dúvida. Mas eu acho que esses ainda, com cursos, com orientações, com conscientização, chegam; mas só que tem coisa que foge da nossa alçada enquanto professor”.</p>

Análise de conteúdo – Entrevista com Professor 3

TEMA: Fechamento das classes especiais para deficientes mentais

Categorias	Subcategorias	
Viável	Surgiu como alternativa/ consequência	“Por pensar que não é um lugar ideal, é um lugar importante que veio resolver uma situação crítica de exclusão, então seria uma boa saída em determinado momento daquela história. Por acreditar nisso, o fim das classes especiais é um projeto importante porque o lugar onde essas crianças, onde todas as crianças deveriam estar é na sala regular”.
	Permanecer como forma de atendimento	“Eles deveriam sim estar na sala regular e aí se pensar na sala especial como um outro espaço, um espaço, de repente, que eles deveriam freqüentar num outro período de aula, o período inverso onde eles estudam”.

TEMA: Desempenho dos alunos de classe especial para deficientes mentais em classe comum

Categorias	Subcategorias	
Compatível com o ensino regular	Com dedicação do professor	<p>“(…) eles requerem que a gente, professor, lance mão de algumas estratégias para que ele alcance os objetivos que o professor traçou. O trabalho da classe especial visa a escolaridade tanto quanto se visa no ensino regular”.</p> <p>“Na classe especial o professor tem que ter muita seriedade tem que ter muito discernimento para poder fazer um trabalho sério, com objetivos bem traçados, também com planejamento, uma coisa bem feita, um planejamento bem previsto para que as atividades feitas com esses alunos, as estratégias dêem conta desses objetivos. As particularidades de cada aluno são respeitadas assim como elas têm que ser respeitadas até na sala regular de ensino”.</p>

TEMA: Inclusão

Categorias	Subcategorias	
Favorável	Direito de todos	“A educação é por si só inclusiva, ela é para todos, ela é um direito de todos; então a exclusão seria um absurdo dentro de um princípio único de educação. A educação é, até como previsto em lei, é um direito de todos, ninguém deve estar fora disso”
	Passo a passo/ de forma responsável	“Agora, esse fim é um processo muito complexo, deve ser muito cauteloso, é um projeto muito sério de inclusão; requer muito estudo, muito compromisso, e por conta disso, dá muito medo essa fala”.

TEMA: Obstáculos à inclusão

Categorias	Subcategorias	
Referentes ao professor	Despreparo	“Esse direito de educação para todos deve ser principalmente o direito de uma educação de qualidade e essa educação de qualidade depende do trabalho do professor. No entanto, é um trabalho complexo, difícil, extremamente difícil; o trabalho do professor é um trabalho difícil, deve ser valorizado, respeitado, muito mais por parte do professor que por parte de qualquer outra pessoa. Essa educação de qualidade depende do trabalho do professor, até do entendimento que o professor tem do seu trabalho. Então o trabalho tem que ser respeitado, valorizado; o professor precisa ter consciência de que é um trabalho extremamente difícil, complexo, válido, que ele é um trabalho importante”.
Referentes ao sistema	Questões políticas/ sociais	“Agora não significa que nós estaremos cumprindo esse direito no momento em que todos estiverem matriculados nas escolas, por exemplo. Então, garantir esse direito não é garantir a matrícula de todos nas escolas, em sala regular ou sala especial, mas que todos tenham acesso à escola”.

Análise de conteúdo – Entrevista com Professor 4

TEMA: Fechamento das classes especiais para deficientes mentais

Categorias	Subcategorias	
Inviável	Professor é especializado/ classe é estruturada para isso	<p>“Eu acho que é um momento que eles tem em particular com o professor, que é de muito ganho para eles”.</p> <p>“(…) você é um especialista, você já estudou, você já entende de algumas coisas a mais do que o professor de sala comum. Em cima da deficiência eu digo, e não do conteúdo”.</p> <p>“Na sala especial, como é restrito o número de alunos, então você pode fazer um trabalho mais individualizado com eles. É o trabalho individualizado mesmo, de você estar atendendo o aluno individual, ter tempo para poder trabalhar com material concreto com o aluno, o que numa sala comum, até mesmo por ter muito aluno, é um trabalho que fica inviável, não tem como”.</p>
	É necessário aos alunos (atenção especial)	<p>“(…) a importância da sala especial, eu acredito que é no trabalho individual mesmo, com o aluno, no momento que ele tem só com aquele professor, estar trabalhando as necessidades que ele tem naquele momento”.</p>

TEMA: Inclusão

Categorias	Subcategorias	
Favorável	Passo a passo/ de forma responsável	“Eu acredito na inclusão, desde que haja toda uma reorganização de ensino mesmo. Porque não é porque o aluno é incluído que a deficiência dele acaba; ninguém tem uma varinha de condão, ele vai carregar a deficiência dele. E para o trabalho em cima da deficiência do aluno, os professores têm que ter todo um momento”.

TEMA: Obstáculos à inclusão

Categorias	Subcategorias	
Referentes ao professor	Despreparo	“O que eu acho é que o professor de classe comum tinha que ter um pouco mais de conhecimento para saber como cuidar desses alunos. Então, eu acredito na inclusão, mas neste momento, não”.
Referentes ao aluno	Necessidade de trabalho diferenciado	“(…) ele tem a sua deficiência e você tem que trabalhar individualizado com ele e um trabalho mais diferenciado, adaptações. Esse é um aluno com necessidades especiais porque, de alguma forma, ele tem alguma necessidade de que você trabalhe com ele diferente dos outros”.
Referentes ao sistema	Falta de apoio ao professor	“Eu ainda estou um pouco em dúvida, mas não pelo fato do aluno, da deficiência do aluno, mas porque os professores de classe comum ainda estão um pouco receosos, eles também precisam de algum momento que eles possam estar conversando, quem sabe, sobre a inclusão. Nós não tivemos, eles não tiveram esse momento, não foi dado esse momento”.

Análise de conteúdo – Entrevista com Professor 5

TEMA: Fechamento das classes especiais para deficientes mentais

Categorias	Subcategorias	
Viável	Permanecer como forma de atendimento	“Eu acredito que a classe especial é uma forma de segregação, mas como nós estamos vivendo num momento agora de inclusão, eu acredito que ela deva permanecer apenas como atendimento. Todos os alunos, eu acredito, tem que estar incluso na sala, mas também tem que ter um atendimento para estar atendendo as dificuldades do aluno e não o conteúdo em específico. Acredito em uma sala de atendimento, e isso pode ser feito duas ou três vezes por semana, dependendo do caso, da dificuldade do aluno”.

TEMA: Desempenho dos alunos de classe especial para deficientes mentais em classe comum

Categorias	Subcategorias	
Compatível com o ensino regular	Há alunos parecidos ou com mais dificuldades	“(...) eles recebem alunos até piores, em aspas, do que os próprios alunos aqui dentro. Eles recebem alunos com ‘n’ problemas, dificuldades, problemas emocionais, que às vezes é até mais difícil de ser trabalhado que aquele que apresenta uma deficiência mental ou qualquer outro tipo de deficiência”.

TEMA: Inclusão

Categorias	Subcategorias	
Favorável	Direito de todos	“A partir do momento que nós separamos esse aluno, colocamos esse aluno à parte, nós estamos fazendo a exclusão, e ele tem o direito de estar participando de todas as atividades da escola, e estando em uma classe especial ele não participa de tudo, ele participa de algumas coisas, ele se priva de algumas coisas”.

TEMA: Obstáculos à inclusão

Categorias	Subcategorias	
Referentes ao professor	Despreparo	<p>“Eu acredito que os professores não estão preparados para receber o aluno, em relação à informação; eles não têm formação para isso”.</p> <p>“Eu acredito que o professor muitas vezes tem medo de pegar, de trabalhar com esse tipo de aluno. Ele tem medo e ansiedade. Medo porque ele tem medo do novo, ele não tem formação para isso, e ansiedade para passar o conteúdo. Então, ele precisa dessa formação para que ele possa entender toda a problemática, para que ele possa trabalhar, para que ele possa se desenvolver como profissional”.</p>
Referentes ao sistema	Questões políticas/sociais	<p>“Eu vejo esses alunos assim, já inclusos, eu já vejo eles inclusos. Mas a visão dos outros, da sociedade, é que ainda não atingiu isso. O problema maior é a sociedade, os adultos, porque na verdade, as próprias crianças, se você faz um trabalho realmente de inclusão, você vai estar trabalhando não só com o aluno, mas com o profissional que recebe, com outros professores, com a escola”.</p> <p>“Eu entendo a inclusão como uma sociedade menos preconceituosa, uma sociedade sem discriminação, uma sociedade que dá oportunidade para todas as pessoas, independente de elas serem deficientes ou não”.</p> <p>“O que falta para a sociedade, o que falta para a inclusão mesmo, propriamente dito, é a informação”.</p>

Análise de conteúdo – Entrevista com professor A

TEMA: Fechamento das classes especiais para deficientes mentais

Categoria	Subcategorias	
Inviável	Professor é especializado/ classe é estruturada para isso	“(…) eu acredito que o professor de classe especial, eu percebo que essa preparação que eles têm ajuda, e o número de alunos, também”. “Por ser uma turma menor, a dedicação do professor, a elaboração do trabalho diversificado, a preparação, cursos oferecidos, isso faz a diferença”.
	Há casos mais graves	“Não concordo com o fechamento porque a aluna que está comigo é um caso; existem outros casos bem complicados, patológicos, um caso mais específico que deve ser trabalhado mais a fundo, com especialistas, casos neurológicos, alunos que babam, que tem que acompanhar ao banheiro”.

TEMA: Desempenho dos alunos de classe especial para deficientes mentais em classe comum

Categoria	Subcategoria	
Compatível com o ensino regular	Há alunos parecidos ou com maior dificuldade	<p>“(…) a gente tem visto que nós temos outras crianças nas salas que são também parecidas com eles, que tem também dificuldades e não tem a oportunidade de estar acompanhando. Então, o que eu percebi agora com a inclusão, é que a aluna que eu estou é tão normal e comum como os outros e que a classe especial é um caminho, mas que existem outros que podem ser tomados também”.</p>

TEMA: Inclusão

Categoria	Subcategorias	
Favorável	Depende do caso	<p>“(…) a inclusão é bem vinda, mas não em todos os casos, em alguns casos”.</p> <p>“Em alguns casos ela é bem vinda, é produtiva, ela tem um efeito sim”.</p> <p>“(…) tem casos que já precisaria de um especialista porque tem alunos com deficiência mental mesmo, com PC, aí já é outro caso. No caso dessa aluna está sendo muito positivo. Aí eu acho que para ela valeu a educação para todos. Mas agora, quanto aos outros, teria que estar avaliando o perfil de cada um”.</p>
	Socialização, sem atingir pedagógico	<p>“Eu acho que para a auto-estima dela é super positivo, tem dado efeito porque ela é outra criança. Mas o progresso dela é quase zero, é nulo. Seria mais na socialização, na auto-estima”.</p> <p>“(…) ela está vendo a auto-estima dela, ela gosta de estar ali. Só que no entendimento é quase nada”.</p>
	Mas na prática não funciona	<p>“Essa educação para todos não acontece, não só para o aluno que é separado, colocado em sala especial, mas na sala de aula mesmo”.</p>

TEMA: Obstáculos à inclusão

Categorias	Subcategorias	
Referentes ao aluno	Necessidade de trabalho diferenciado	<p>“(…) essas necessidades especiais, como diz o nome, precisam de um pouco mais de ajuda, um pouquinho mais de trabalho. Então, acho que aí é que está a diferença e alguns precisam de acompanhamento, a maioria precisa. Eu acho que essa diferença não quer dizer que eles não sejam capazes de acompanhar uma sala, mas bem direcionado, vai além até do nosso dia-a-dia. O tempo todo é trabalho contínuo. Até porque, eles são elétricos. Alguns são muito parados, outros são elétricos. Esse trabalho tem que ser constante”.</p>
Referentes ao sistema	Número excessivo de alunos	<p>“Nós temos em sala problemas parecidos com os de classe especial, mas temos quarenta alunos na sala. Então, dificulta”.</p> <p>“E não adianta a gente ter quarenta, tem que ter no máximo quinze, vinte, porque realmente, a gente não tem condições”.</p>
	Falta de apoio ao professor	<p>“Porque nós, professores... numa empresa, por exemplo, um profissional, eles tem uma preparação, recursos, auto-estima; ele é valorizado de uma outra forma, no dia-a-dia. Às vezes você se sente nadando, nadando e morrendo na praia”.</p> <p>“O professor muitas vezes tem vontade, ele vai trabalhar e o aluno falta, a família não retorna, ele fica doente; problemas graves, de piolhos, têm que cortar todo o cabelo, então eles ficam com vergonha e não vem pra escola; problema de saúde mesmo, problema de visão”.</p>

	<p>Questões políticas/ sociais</p>	<p>“Na sala nós temos alunos parecidos e até com maior dificuldade. Então, a gente acaba às vezes confundindo problemas sociais com problemas de dificuldades especiais. Tem aqueles que não tem pais que cuidam, que não cobram atividades, crianças realmente desnutridas. Então, a gente acaba confundindo com problemas especiais”.</p> <p>“É educação para todos, mas não sei se todos realmente. Mas aí já problema social”.</p>
--	--	--

Análise de conteúdo – Entrevista com professor B

TEMA: Fechamento das classes especiais para deficientes mentais

Categorias	Subcategorias	
Inviável	Há casos mais graves	<p>“Eu, na verdade, não saberia lidar com deficiência mental mesmo”.</p> <p>“(…) acho que se eu pegasse outros tipos de DM, ou visual, ou auditivo, daí acho que eu ia me apavorar”.</p> <p>“(…) porque tem vários tipos de DM, não tem? Os daqui são mais fáceis de lidar com eles. E as atividades, pelo que eu pude perceber são quase as mesmas, não muda muito. Agora, eu não sei outros tipos de DM, como lidar, como trabalhar com eles”.</p>

TEMA: Inclusão

Categorias	Subcategorias	
Desfavorável	Professor não está preparado	<p>“Na verdade, seria melhor não fazer essa distribuição. Eles já têm a classe deles, o professor não está preparado”.</p>

TEMA: Obstáculos à inclusão

Categorias	Subcategorias	
Referentes ao professor	Despreparo	<p>“Tem que estar preparado tem que estar fazendo curso, estar estudando para saber como lidar com essas crianças”.</p> <p>“Para estar fazendo a inclusão eu acho que tem que preparar os professores primeiro. Porque todo mundo está despreparado, está todo mundo com medo de não saber lidar”.</p> <p>“(…) é uma coisa boa, mas precisa preparar o professor”.</p> <p>“É fácil falar em educação para todos, mas nem sempre acontece isso porque depende muito do professor. Eu acho que a partir do momento que você pegou aquele aluno, você tem que estar buscando informações para estar sabendo como trabalhar com ele”</p>
	Falta de especialização	<p>“Aqui tem a professora que ajuda a gente, mas não é só isso que a gente precisa. Precisa de muita coisa. Na verdade, acho que o professor, para estar trabalhando com inclusão, não é só curso, mas estar fazendo uma especialização”.</p>
Referentes ao aluno	Necessidade de trabalho diferenciado	<p>“(…) são crianças normais, mas ao mesmo tempo, especiais, que tem que estar fazendo um trabalho diferente”.</p>

Análise de conteúdo – Entrevista com professor C

TEMA: Fechamento das classes especiais para deficientes mentais

Categorias	Subcategorias	
Inviável	Professor é especializado/ classe é estruturada para isso	<p>“Eu acho importante a classe especial porque o professor se preparou para isso”.</p> <p>“Eu acho que dentro de uma escola normal, uma escola regular, ter classes com professor específico para especiais, eu acho que é conveniente sim”.</p> <p>“(…) nós temos uma classe especial, eu tenho uma classe dentro de uma escola regular, tenho especialistas, pessoas que se preparam para isso, em classes pequenas onde o aluno tem toda uma estrutura E ele está incluído porque ele participa de todas as atividades da escola; ele participa do recreio com as outras crianças, ele participa das atividades culturais da escola, ele tem contato com toda a escola, num todo. Ele não é excluído, não está à parte da escola”.</p> <p>“(…) eu acho um desperdício porque tem uma professora só para eles”.</p> <p>“Na sala especial, o professor daquela sala vai criar um ambiente diferenciado, vai estimular aquela criança dentro do comprometimento que ela tem”</p>
	É necessário aos alunos (atenção especial)	<p>“Na classe especial o número de alunos é reduzido, pode se dar uma atenção mais individualizada, o aluno vai ter realmente condições de ter uma atenção especial para ele”.</p> <p>“Essas crianças com necessidades especiais que já são diagnosticadas, já são comprovadas, elas precisam de um atendimento específico”.</p> <p>“(…) não vejo a necessidade dele estar sendo retirado da sala dele, porque ele está se sentindo assim; ele não está se sentindo incluído. Ele não vê a hora de voltar para a sala dele, no espaço dele, com a professora dele”.</p> <p>“(…) eu tenho crianças dentro da sala e eu tenho mais trinta e seis crianças e não tenho condições de dar uma atenção específica para ela e ela precisa disso”.</p> <p>“As crianças que estão ali você tem condições de fazer trabalhos individualizados porque não dá para fazer tudo igual; você faz ali as atividades no geral e outras atividades você tem que fazer individual, dependendo do entendimento daquela criança”.</p>

TEMA: Inclusão

Categorias	Subcategorias	
Favorável	Socialização, sem atingir pedagógico	<p>“Eu não estou vendo nenhum tipo de benefício para eles em termos pedagógicos. Socialização sim; a convivência dentro da sala”.</p> <p>“Eu tenho uma criança que produz, os outros fazem quando querem. Agora, a socialização deles melhorou porque convivem com as outras crianças”.</p> <p>“(…) a prioridade deles não é alfabetizar agora, é ter os pré-requisitos para que eles possam ser estimulados e venham a adquirir o conteúdo que precisam”.</p>
	Passo a passo/ de forma responsável	<p>“Eu sou a favor da inclusão, acredito na inclusão, mas de uma maneira muito responsável; passo a passo, para que a criança se sinta realmente incluída e não colocada dentro de uma sala”.</p> <p>“(…) quando ela estiver em condições, ela esteja já incluída, eu vou incluir. Não vou colocar uma criança lá para que ela se adapte aos outros colegas, eu vou preparar para que ela possa, munida de armas, para que ela possa realmente enfrentar aquela situação nova para ela”.</p> <p>“(…) eu sou muito a favor, acredito demais na inclusão, mas de modo responsável”.</p> <p>“(…) é claro que, passo a passo, você colocando essa criança de maneira gradativa, eu acho positivo”.</p> <p>“Ele não está se sentindo incluído. Então, eu não vejo, não vi nenhum fator benéfico para essas crianças. Muito pelo contrário, eles são arrancados da sala de aula, sem nenhuma prévia, sem nada; foram colocados”.</p>

TEMA: Obstáculos à inclusão

Categorias	Subcategorias	
Referentes ao professor	Despreparo	“(…) você tem que saber o que você vai trabalhar com aquelas crianças, o que você vai estimular para elas, e qual o comprometimento, qual é o máximo que ela pode atingir, que estímulos você vai fazer”.
Referentes ao aluno	Necessidade de trabalho diferenciado	<p>“(…) essas crianças vão precisar de uma atenção maior, porque são mais lentos, mais agitados”</p> <p>“(…) dependendo do comprometimento físico ou mental, a gente tem que analisar o que você pode exigir daquela criança ou não. Senão, você acaba ao invés de incluir, excluir”.</p> <p>“Necessidades educativas especiais e crianças de sala regular precisam também às vezes ser retiradas da sala de aula ou fazer um trabalho a parte com elas numa sala menor, digamos assim, como um reforço ou um acompanhamento pedagógico específico”.</p> <p>“Então, as crianças com necessidades especiais, elas tem que ser atendidas também de uma maneira específica. E depois sim, que ela tenha conseguido as armas que ela precisa, aí sim”</p> <p>“(…) essas crianças que já foram diagnosticadas, que tem realmente um déficit, eu acho que ela tem que ser acompanhada de maneira mais específica para que ela tenha condições de acompanhar depois, que é o caso que eu tenho na minha sala”.</p>
Referentes ao sistema	Número excessivo de alunos	<p>“Eu acho que se eu tivesse um tempo maior, um número de crianças menor, eu poderia estar interferindo mais com eles”.</p> <p>“Você precisa descobrir, observar o que ele percebe para você intervir. E numa classe regular, com um número maior de crianças, às vezes você não consegue fazer isso”.</p> <p>“Com um número maior de crianças e com a minha preocupação de alfabetizar, eu não posso dar a atenção que ele precisa”.</p>
	Questões políticas/sociais	<p>“Eu tenho uma escola pública, só que a escola pública tem que ser de qualidade. Não é porque ela é escola pública que se deixa de lado. Essa comparação entre escola pública e particular, você já está fazendo exclusões. Na escola pública, o que fizer está bom. Eu acho que tem que se exigir do professor, dos pais, da escola como um todo”.</p>

	<p>Presença de outros alunos com problemas</p>	<p>“Você tenta, porque a gente tem outras crianças que tem outros comprometimentos. Não é só o aluno especial. Então, na sala de aula regular a gente percebe também dificuldades em determinados momentos’</p>
--	--	---

Análise de conteúdo – Entrevista com professor D

TEMA: Fechamento das classes especiais para deficientes mentais

Categorias	Subcategorias	
Inviável	Professor é especializado/ classe é estruturada para isso	“Na classe especial trabalha muito a prática, joguinhos, porque lá tem menos alunos, então dá para ser um trabalho bem diferenciado. Eles precisam disso”.
	É necessário aos alunos (atenção especial)	“(...) ela tinha que continuar porque não dá para eu dar toda a atenção que eles precisam”.

TEMA: Inclusão

Categorias	Subcategorias	
Favorável	Passo a passo/ de forma responsável	“A inclusão tem que acontecer, mas com providências”.
	Mas na prática não funciona	“(…) a inclusão, é ele estar na sala de aula com todos, só que na prática não funciona assim”.
	É importante aos demais alunos	“(…) eu acho que eles têm que estar convivendo com outras crianças e é importante também para essas crianças que a gente fala, entre aspas, normais, que convivam com eles, que saibam; eles gostam, as crianças gostam, tratam eles com carinho, respeitam, sabem que o limite deles é outro.”

TEMA: Obstáculos à inclusão

Categorias	Subcategorias	
Referentes ao aluno	Necessidade de trabalho diferenciado	<p>“Esse aluno, ele tem que ter um trabalho diferenciado; ele não pode ser igual, tem que ser um trabalho diferenciado, ele tem outro tipo de necessidade, mesmo que o conteúdo seja o mesmo dos alunos normais, tem que ser diferenciado, tem que ter coisas mais práticas.”</p> <p>“(…) as atividades para um e para o outro tem que ser diferenciada, senão ele não vai conseguir acompanhar”.</p>
	Não entendem o conteúdo/ conteúdo é extenso	<p>“(…) aqui o conteúdo já é mais extenso; fica difícil pra eles”.</p>
Referentes ao sistema	Número excessivo de alunos	<p>“(…) eu tenho 40 alunos em sala e não dá para dar atenção somente para eles”.</p>

Análise de conteúdo – Entrevista com Professor E

TEMA: Fechamento das classes especiais para deficientes mentais

Categorias	Subcategorias	
Inviável	Professor é especializado/ classe é estruturada para isso	<p>“Eu acho que pelas crianças terem necessidades especiais, nada mais justo que um professor bem preparado para estar ajudando as crianças nas dificuldades, para estar inserindo ela no cotidiano das pessoas, no mercado de trabalho, pra conviver com outras crianças. Eles precisam desse momento com o professor especial. Ela vai ter a dinâmica, as atividades, como interceder nas dificuldades desses meninos e meninas”.</p> <p>“Acho que tem de continuar e especializar cada vez mais porque cada professor é diferente, cada um na sua dificuldade e possibilidade própria”.</p> <p>“Cada criança, ali é nítido, cada um tem mesmo uma dificuldade profunda e para ele trabalhar com cada um tem que ser mesmo especialista nisso”.</p> <p>“(…) a criança precisa de um desenvolvimento normal, talvez ela pinte bem, cante bem, ande bem, mas às vezes ela tem um problema de motricidade, ela vai precisar de um professor que interceda nessa parte por ela”.</p>

TEMA: Inclusão

Categorias	Subcategorias	
Favorável	Passo a passo/ de forma responsável	“(…) a inclusão é necessária, ela tem que ter, mas com maior apoio, com mais gente ajudando na sala de aula”.
	É importante aos demais alunos	<p>“Eu acredito que ela é necessária, para o aluno aprender não só viver com as diferenças, mas aceitar a deficiência do outro; aceitar que o outro necessita também de ajuda; que ele não está ali pra chegar, falar das crianças que tenham um desenvolvimento normal, e sim também para ser ajudado. Eu acho que deveria ser trabalhado assim para que a criança que tem mais facilidades não ser tão egoísta, poder ajudar, conversar, ser amigo e saber que as outras crianças têm também sentimentos”.</p> <p>“(…) eu acredito que tem que haver uma tal de inclusão às avessas. O aluno aqui da minha sala ir participar lá também da sala especial. Cada dia um, cada semana um e ver como é que eles vivem lá. Então eu acho que é necessário os dois. Ter essa troca, esse intercâmbio, essa troca de ambiente escolar”.</p>

TEMA: Obstáculos à inclusão

Categorias	Subcategorias	
Referentes ao aluno	Necessidade de trabalho diferenciado	<p>“(...) o aluno que vem da classe especial e mesmo alguns que eu tenho que não vieram da sala especial, mas você vê algumas dificuldades, eles gostam mais de estar trabalhando no concreto”.</p> <p>“(...) a criança, mesmo quando ela vem da classe especial ela precisa de uma atenção especial, ela precisa de atividades diferenciadas dos outros alunos da sala. Mesmo aqui, ela não vai acompanhar o que as outras crianças acompanham”.</p>
Referentes ao sistema	Número excessivo de alunos	Eu acho que valorizar as pessoas, cada um sendo cada um é difícil por causa do número de alunos na sala. Muita criança”.
	Questões políticas/sociais	<p>“A nossa sociedade ela é uma sociedade que visa a produção, que visa o lucro, que visa a beleza e o desempenho o melhor, que vem a competitividade. A criança que não chega, vamos supor, a trinta, cinquenta por cento daquilo que a sociedade está exigindo ela tem que ter uma outra forma de estímulo. É mais pela cobrança da sociedade. Porque eu acredito que no meio dos índios não têm isso, a criança com necessidade especial”.</p> <p>“É a sociedade capitalista que tem essa exigência e tem essa não aceitação. O diferente é difícil mesmo para o ser humano aceitar, isso é coisa do bicho-homem, ele não aceita aquilo que é diferente, o que é mais fraco ele vai querer mesmo excluir”.</p> <p>“(...) é uma utopia esse ser humano se desenvolver dessa forma, todas as áreas. É o nosso sistema, que visa a sobrevivência”.</p>
	Presença de outros alunos com problemas	“(...) numa sala de criança comum você tem muitos outros especiais, você tem crianças que às vezes não tem dificuldade intelectual, mas tem a criança que é agressiva, que bate, aquele que chora, que é depressivo, que às vezes é apático na sala de aula, que não se engaja no trabalho que você está fazendo, o que dificulta”

Análise de conteúdo – Entrevista com professor F

TEMA: Fechamento das classes especiais para deficientes mentais

Categorias	Subcategorias	
Inviável	É necessário aos alunos (atenção especial)	“(…) no encontro das crianças na classe especial eles vão trocando idéias e vai ajudando, com orientações do professor; eles desenvolvem bastante, principalmente eles trocam idéias entre eles”.

TEMA: Desempenho dos alunos de classe especial para deficientes mentais em classe comum

Categorias	Subcategorias	
Compatível com o ensino regular	Apesar de mais lentos	“Eu acho que eles acompanham tranqüilamente os outros, às vezes mais lentos”.

TEMA: Inclusão

Categorias	Subcategorias	
Favorável	Direito de todos	<p>“(…) se aí fora, no mundo, eles estão no meio de todos, porque na escola não?”</p> <p>“Eu acho importante todos estarem na escola porque se você coloca em escola especial, eles ficam excluídos dos demais”.</p>

TEMA: Obstáculos à inclusão

Categorias	Subcategorias	
Referentes ao professor	Despreparo	<p>“Tem alguns casos que são muito difíceis. Por exemplo, uma criança que não fala, não ouve, nós que não estamos preparados, nós temos que nos preparar, fazer cursos para poder ajudar, orientar”.</p>
	Falta de especialização	<p>“Eu não estou preparada como vocês que já tem o curso, sabem como funciona”.</p>

Análise de conteúdo – Entrevista com professor G

TEMA: Fechamento das classes especiais para deficientes mentais

Categorias	Subcategorias	
Inviável	Professor é especializado/ classe é estruturada para isso	<p>“(…) é um espaço importante dentro da escola, um ambiente que é próprio para eles, é totalmente diferente do que a gente tem na sala de aula. Já começa pelo espaço físico, dá pra eles se movimentarem de outra forma”.</p> <p>“(…) acho que é mais específico para eles, de acordo com a característica de cada criança”.</p> <p>“Eu acho que se colocasse com o professor, mais próximo dessas crianças, ia se aproveitar mais”.</p>

TEMA: Inclusão

Categorias	Subcategorias	
Favorável	Direito de todos	“Acho que todo mundo tem o direito à educação, independente de classe ou de problemas físico ou motor; sei lá, é para todos. A escola, a educação, ela tem que atender a todos, desde a educação infantil até os adultos”.
	Passo a passo/ de forma responsável	“A inclusão em si é importante e necessária, mas eu acho que a forma como ela está sendo feita, ainda tem muito para a gente buscar, para a gente aprender, para a gente entender, mostrando o que a gente quer com a inclusão”.

TEMA: Obstáculos à inclusão

Categorias	Subcategorias	
Referentes ao professor	Despreparo	“Até então, a gente está assim: vamos recebendo! Acho que não é só aqui, acho que no Brasil todo a inclusão está sendo ‘temos que receber, vamos abrir a porta’. Mas a gente ainda não está estruturado para isso; tem que estar preparado para isso”. “Acho que a gente teria que estar fazendo uma capacitação melhor para a gente poder estar trabalhando, qual processo a gente poderia desenvolver, como estar trabalhando com o s demais dentro da sala de aula. Acho que ainda falta”.
Referentes ao aluno	Necessidade de trabalho diferenciado	“Sempre que ele tem atividade ela manda o que a criança está fazendo e é bem diferente do que os outros estão fazendo, porque tem os níveis”.
	Não entendem o conteúdo/ conteúdo é extenso	“Em relação a conteúdo, se a gente tem que trabalhar com os alunos dito normais, a gente tem que trabalhar uma coisa diferente com eles”. “Você consegue, no geral, explicar e todo mundo estar pegando e fazendo. Eles não, você tem que estar mais próximo estar apresentando para eles”.
Referentes ao sistema	Número excessivo de alunos	“(…) a gente tem uma sala numerosa e não consegue atingir a todos. Infelizmente o professor não dá conta. Por mais que você tente, você se desdobre, não tem como atingir a todos”. “São crianças que precisam muito mais da sua atenção que o restante da sala. A gente, com quarenta alunos dentro da sala, não consegue fazer esse trabalho”.
	Falta de apoio ao professor	“Tem muita novidade, muitas pessoas tentando, falando, escrevendo, mas a nossa prática ainda é deixada de lado, lá, dentro da sala de aula. Quem está fora está pensando, idealizando, mas quem coloca na prática somos nós. Nós não somos ouvidos em relação ao que a gente faz, como funciona, a problemática”.

	<p>Questões políticas/sociais</p>	<p>“E junta tudo, tanto a questão do número de alunos excessivo em sala como toda a política que envolve o nosso país, econômica, social”.</p> <p>“Infelizmente nossa realidade, de Brasil, nosso país, com toda a problemática que tem no país, ainda não atinge a todos. Deveria. Muito bem a fala, tudo que se diz, tudo está no céu. Mas a gente ainda não conseguiu colocar em prática”.</p>
	<p>Presença de outros alunos com problemas</p>	<p>“Dentro da minha sala eu tenho, posso dizer que eu tenho três alunos que tem essa necessidade educativa especial: uma criança que tem uma síndrome, dois que são muito desatentos. Precisa fazer as atividades direto no caderno, mostrando como está. Não acompanham os demais”</p> <p>“A gente não tem só crianças com déficit de aprendizagem ou com necessidades especiais, a gente tem crianças com problemas familiares, agressivo, que você encontra dentro da escola. A gente tem casos que é muito difícil de lidar. Então, a política do nosso país está deixando a desejar”</p>