

UMA INCLUSÃO NADA ESPECIAL

**Apropriações da política de inclusão de pessoas com
necessidades especiais na rede pública de educação
fundamental do Estado de São Paulo**

Carla Biancha Angelucci

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

São Paulo

- 2002 -

UMA INCLUSÃO NADA ESPECIAL

**Apropriações da política de inclusão de pessoas com
necessidades especiais na rede pública de educação
fundamental do Estado de São Paulo**

Carla Biancha Angelucci

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof^ª Maria Helena Souza Patto

São Paulo

- 2002 -

Ficha Catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca
e Documentação do Instituto de Psicologia da USP

Angelucci, C. B.

Uma Inclusão Nada Especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo / Carla Biancha Angelucci. – São Paulo: s.n., 2002. – 171p.

Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.

Orientadora: Maria Helena de Souza Patto.

1. Psicologia educacional 2. Deficientes 3. Distúrbios da aprendizagem 4. Política educacional 5. Escolas públicas 6. Educação especial I. Título.

IV

UMA INCLUSÃO NADA ESPECIAL

**Apropriações da política de inclusão de pessoas com
necessidades especiais na rede pública de educação
fundamental do Estado de São Paulo**

Carla Biancha Angelucci

BANCA EXAMINADORA

(nome e assinatura)

(nome e assinatura)

(nome e assinatura)

Dissertação defendida em __/__/__

v

Às crianças,
especiais que são.

À Giovana, Eloá, Thaís, Elias, Bárbara,
Yolanda, Raphaela, Vinícius, Otávio,
Ludmila, Henry e Daniel,
muito especiais para mim.

v

Procurando bem
Todo mundo tem pereba
Marca de bexiga ou vacina
E tem piriri, tem lombriga, tem ameiba
Só a bailarina que não tem
E não tem coceira
Berruga nem frieira
Nem falta de maneira
Ela não tem
Futucando bem
Todo mundo tem piolho
Ou tem cheiro de creolina
Todo mundo tem um irmão meio zarolho
Só a bailarina que não tem
Nem unha encardida
Nem dente com comida
Nem casca de ferida
Ela não tem.
Não livra ninguém
Todo mundo tem remela
Quando acorda às seis da matina
Teve escarlatina ou tem febre amarela
Só a bailarina que não tem
Medo de subir, gente

Medo de cair, gente
Medo de vertigem
Quem não tem
Confessando bem
Todo mundo faz pecado
Logo assim que a missa termina
Todo mundo tem um primeiro namorado
Só a bailarina que não tem
Sujo atrás da orelha
Bigode de groselha
Calcinha um pouco velha
Ela não tem
O padre também
Pode até ficar vermelho
Se o vento levanta a batina
Reparando bem, todo mundo tem pentelho
Só a bailarina que não tem
Sala sem mobília
Goteira na vasilha
Problema na família
Quem não tem?
Procurando bem
Todo mundo tem...

Chico Buarque

AGRADECIMENTOS

À Maria Helena, pessoa muito amada, presença que transforma, desde a raiz, a vida da gente.

Ao Zeca, sempre querido, que me acompanha de maneira cuidadosa em tantas incursões pelo mundo.

Ao Professor José Geraldo, por mostrar que é possível – e necessário – conservar-se na contra-corrente com tamanha vivacidade.

À Comissão de Pós-Graduação do IP/USP e à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, pela prorrogação concedida para a finalização deste trabalho.

À “Cecília”, depoente desta pesquisa, pessoa essencial para a consecução deste trabalho, pela confiança depositada em mim ao compartilhar seus sentimentos, percepções e pensamentos.

Às duas outras professoras entrevistadas que, embora, não tenham seus depoimentos aqui apresentados, trouxeram importantíssimas contribuições para a compreensão do tema pesquisado.

Aos professores, diretores e funcionários de educação especial da rede municipal de Guarulhos e demais educadores com quem trabalhei nas escolas de educação infantil, interlocutores vitais para mim nessa trajetória.

À Marly, em especial, pelo aprendizado que proporcionou sobre persistência e amizade. Aos amigos psi: Corina, Brígida, Reynaldo, Alice, Maria Tereza, Arlete, Cristina, Alzira, Cecília, Ramona, Bianca, Sandra, Bia, Rildo e demais colegas, pela acolhida e também por mostrarem o quanto ainda é possível realizar um trabalho ético, comprometido com a transformação.

Àqueles que, por sua brutalidade, me ensinaram a brigar, a perder e também a continuar.

À família Goldstein, tão acolhedora. Especialmente à Thaís, amiga de tantos anos, que me ajudou a escolher o caminho da Psicologia.

Aos meninos da CAAD que estiveram comigo durante os anos de 1998 e 1999. Com eles aprendi mais de perto o que significa descaso e também esperança. Principalmente a Artur.

Aos meus pacientes, pela confiança e pelo conhecimento (sobre nós mesmos e sobre o outro) que juntos, experimentamos.

VIII

À Adélia, por confiar a mim uma tarefa tão importante quanto deliciosa. Ao Pedro, meu aluno tão especial.

Aos meus alunos, que me fizeram desejar cada vez mais trilhar o caminho que escolhi.

Aos amigos do grupo de discussão coordenado por Maria Helena: momento delicioso de escolha livre dos caminhos a serem percorridos.

Ao Nelson, pelo companheirismo dos anos que passaram.

À Débora, presença carinhosa e sempre disponível no percurso do mestrado.

Ao Gaspar, amigo querido, que ajudou na experimentação – não sem medo – de um recomeço.

Ao Flávio, amigo de todas as horas.

À Ivana, Luizinho, Luís, Renata e Jaque: Entrelinhas, Grupo de discussão, bares, casas.... queridíssimos amigos com quem tenho construído e vivido tantos sonhos e projetos.

À Jaque, amiga de todos os momentos, das primeiras às últimas linhas, por seu jeito sereno e carinhoso.

À Rê, sempre por perto, de inúmeras – às vezes inusitadas – maneiras, mesmo nos tempos mais corridos e doloridos da vida.

Aos meus padrinhos, por me apresentarem uma visão de mundo “à esquerda”.

À minha avó, pela presença constante, sempre me incentivando a continuar.

À Giuliana, por existir. Não bastasse isso, ainda trouxe a Giovana...

Ao Alessandro, por estar perto, em tantas horas difíceis.

À minha mãe, cujo amor pelas pessoas e suas histórias sempre me fascinou. E ao meu pai, que sempre levou tão a sério a necessidade de ser radical. Aos dois, meu profundo amor.

IX

ANGELUCCI, CARLA BIANCHA. *UMA INCLUSÃO NADA ESPECIAL: Apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo*. São Paulo, 2002. 171p. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender as apropriações da atual política educacional de inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares da rede estadual paulista. Para tanto, foi entrevistada uma educadora com experiência em educação especial e educação regular e que, em sua história profissional, já revelava disposição em incluir alunos usualmente tidos como inaptos a freqüentar as classes regulares.

A partir do campo de relações entre Política de Educação Pública, História da Educação Especial Brasileira e história laboral da entrevistada, a análise do depoimento revela que a atual política de inclusão de alunos com necessidades especiais acaba por repor a exclusão escolar, principalmente, no interior das próprias instituições de ensino. A consciência contraditória da depoente aponta ainda para a constante ameaça de sufocamento da percepção das condições objetivas em que se dá a referida política.

x

ANGELUCCI, CARLA BIANCHA. *A NON-SPECIAL INCLUSION: appropriations of the practice of inclusion of special needs students in the São Paulo elementary state education system*. São Paulo, 2002. 171p. Master thesis. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

ABSTRACT

The objective of this research is to reach and understanding of the appropriation of current educational practice regarding the inclusion of special needs students in regular classes in the São Paulo state education system. Therefore, I have interviewed a teacher with experience teaching both special needs and regular students, and from her experience, she revealed a willingness to include students normally considered to have disabilities in her regular classes.

With regards the related fields of the public education system, the history of special needs education in Brazil and her professional experience, the analysis of her statement reveals that the current practice of the inclusion of students with special needs results in their exclusion from regular classes, principally, within the education system itself. Her contradictory opinion still points to the constant threat of suffocating the perception of the aforementioned practice.

x

UMA INCLUSÃO NADA ESPECIAL

Apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo

Sumário

I. O PERCURSO ATÉ A PESQUISA	- 3 -
II. AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: ENFRENTAMENTO OU DISSIMULAÇÃO DA EXCLUSÃO?	- 21 -
1. O Mercado de Ilusões e a “Sociedade Inclusiva”	- 21 -
2. As Políticas Educacionais de Inclusão	- 28 -
3. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais	- 35 -
4. O Atendimento aos Alunos com Necessidades Especiais: segregação, integração, inclusão	- 38 -
5. A Política Educacional de Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Estado de São Paulo	- 46 -
5.1 As Novas Diretrizes da Educação Especial	- 48 -
5.2 A Resolução 95/2000	- 53 -
6. Para Finalizar	- 55 -
III. ENTREVISTAR	- 59 -
1. Por quê?	- 60 -
2. Quem?	- 64 -
3. Como?	- 68 -
IV. O EDUCADOR EM MEIO À INCLUSÃO	- 72 -
1. O Cenário	- 72 -
2. Apresentando Cecília	- 76 -
3. O Depoimento	- 88 -
3.1 Uma Experiência Contraditória	- 89 -
3.2 As Soluções da Secretaria de Educação	- 98 -

V. A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, SEU ALVO E SEUS LIMITES	- 106 -
1. Experiências Anteriores à Resolução 95/2000: a esperança de inclusão	- 107 -
2. Perspectivas Após a Resolução 95/2000: o abalo da esperança	- 114 -
VI. UMA TENTATIVA DE INCLUSÃO: A HISTÓRIA DE JULINHO	- 130 -
1. Julinho, Segundo a Coordenadora Pedagógica	- 131 -
2. Julinho, Segundo a Professora	- 134 -
3. O Acompanhamento de Julinho em Sala de Aula	- 135 -
4. Uma Permanência Incerta	- 136 -
VII. PARA UMA OUTRA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR	- 140 -
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 157 -
ANEXOS	- 166 -

I. O PERCURSO ATÉ A PESQUISA

Portanto, tenho de dizer onde me localizo para que, de saída, fiquem claras as razões de muitos dos nossos possíveis encontros e inevitáveis desencontros.

Rubem Alves

As práticas educacionais que excluem grande parte da população, negando-lhe acesso e permanência na educação formal, tornaram-se meu objeto de preocupação desde o início de meu percurso na Psicologia. Durante esta formação, participei de uma pesquisa de Iniciação Científica (Angelucci, Lins e Vieira; 1997) que, dando continuidade à investigação das relações entre práticas escolares e reprovação/evasão/exclusão na escola pública (Campos, 1982; Goldenstein, 1986; Patto, 1990; Cruz, 1994; Paro, 1995; Machado, 1994 e 1997), realizou um estudo de caso em uma escola da rede pública estadual de educação fundamental afetada pela Reforma Educacional imposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1996. O trabalho tinha como objetivo pesquisar a existência de possíveis relações da Reforma com o surgimento de mecanismos que contribuíssem para um incremento da situação de fracasso escolar vivida por grande parte do alunado.

No ano de implantação da Reforma, a organização do trabalho, a clientela e a equipe de profissionais da escola sofreram inúmeras modificações, entre elas a divisão das escolas quanto à faixa etária atendida: alunos de ciclo básico à 4^a série (correspondente ao atual Nível I do ensino fundamental)

passaram a freqüentar escolas separadas dos alunos de 5^a à 8^a série (atual Nível II). A secretária da Educação, em documento divulgado em novembro de 1995¹, afirmava que tais mudanças procuravam garantir:

“... um trabalho pedagógico que leve em conta as diferenças entre infância e adolescência e produza um melhor aprendizado escolar (...) isto evitará a repetência e a evasão e contribuirá para que todas as crianças e adolescentes possam progredir por oito anos na escola, como é assegurado pela Constituição (...) A separação tornará possível um melhor atendimento pedagógico às necessidades específicas de cada faixa etária, racionalizará e evitará o desperdício de recursos materiais e humanos. A economia decorrente desta medida permitirá recuperar os salários e melhorar as condições de trabalho do professor”.

No momento em que a notícia da Reforma chegou às escolas, eu e meus colegas de pesquisa percebemos a surpresa e a perplexidade de toda a comunidade escolar. Para compreender suas repercussões, participamos do dia-a-dia escolar durante um ano e meio, realizando as seguintes atividades: encontros grupais com professoras e com alunos; entrevistas individuais com equipe de direção e professoras; observação do recreio, da entrada e da saída de alunos; entrevistas domiciliares com pais de alunos que freqüentavam a escola e alunos que se evadiram no ano em que a Reforma foi implantada; comparação do rendimento de uma amostra de alunos que já freqüentavam a escola pesquisada antes da Reforma com o rendimento de alunos egressos de outras escolas.

Um dos efeitos imediatos dessa reorganização pôde ser observado logo de início: equipes de trabalho se desfizeram, tornando-se necessárias novas parcerias, que tiveram que se estabelecer rapidamente, dada a velocidade da implantação da Reforma. As próprias crianças foram sublinhando, para os pesquisadores, através de suas produções gráficas e de suas dramatizações, a importância do estabelecimento e manutenção dos vínculos, fator desprezado quando da elaboração e implementação da Reforma. Já a principal preocupação das famílias frente às modificações implantadas relacionava-se com a interferência destas em suas formas de subsistência. Questões como o novo trajeto da casa até a escola, os novos gastos com uniforme e material escolar, quem levaria os pequenos se os maiores estariam em outra escola etc., exigiam mudanças na rotina familiar, que deveriam ser feitas com os menores gastos (de dinheiro, tempo e trabalho físico) possíveis. Aliás, a mudança era tema recorrente na histórias dessas pessoas – mudança de cidade, mudança de moradia... – e a Reforma vinha reforçar ainda mais este sentimento de que estão constantemente em trânsito e de que não pertencem ao lugar em que estão vivendo: estrangeiros permanentes dentro da escola.

Nesse contexto, deparamo-nos com a produção de uma escola cada vez mais burocrática, hierarquizada, compartimentada, enfim, desagregada, em que:

“O sentimento de desenraizamento se mostra, em diferentes graus, presente em toda a comunidade escolar e contribui para o desengajamento e o descompromisso, atitudes

¹ São Paulo. Secretaria de Estado da Educação *MUDAR PARA MELHORAR: uma escola para a criança, outra para o adolescente*. Novembro de 1995.

estas diretamente relacionadas com a qualidade do ensino oferecido". (Angelucci; Lins e Vieira, 1997, p. 124)

Com a pesquisa concluída, tornava-se patente a maneira como muitas das políticas públicas são formuladas e implantadas, sem considerar a construção coletiva e democrática das diretrizes de Educação. Um estudo – mesmo que inicial, como o realizado na Iniciação Científica – da história recente da formulação destas políticas no estado de São Paulo revelava que, muitas vezes, as ações do próprio governo interferem no cotidiano escolar de modo a prejudicar as condições de ensino e promover mudanças que poucos avanços trazem à qualidade da educação ofertada às crianças e aos jovens das camadas populares.

Colaborei também, como estagiária, na “Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida”², instituição que atende crianças e jovens com distúrbios globais do desenvolvimento³, através do Projeto Ponte, encarregado da tentativa de inserção⁴ destes em escolas regulares. A equipe do Projeto Ponte – formada por psicólogos e psicopedagogos e coordenada por um psicanalista – tem a incumbência de encontrar professores que estejam dispostos a enfrentar o desafio de receber alunos cujo sofrimento psíquico intenso ocasiona sérias

² Vinculada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob a coordenação da professora Maria Cristina Machado Kupfer.

³ Em substituição a classificações anteriores como “esquizofrenia”, “psicose” e “autismo”, o termo *distúrbios globais do desenvolvimento* é empregado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-III-R) por “... descrever mais precisamente a essência clínica da perturbação, na qual muitas áreas básicas do desenvolvimento psicológico são afetadas ao mesmo tempo e em níveis graves”. As estatísticas americanas contidas nesse manual apontam que, em cada dez mil crianças e adolescentes, dez a quinze encontram-se nessa categoria. (DSM-III-R *apud* Kupfer, 1997).

⁴ Com inserção, queremos dizer: matrícula e garantia de uma permanência com qualidade, ou seja, ausência de sofrimento psíquico intenso causado pela entrada na escola – seja para a criança ou para os colegas e os profissionais – e aprendizagem de conteúdos escolares.

dificuldades de relacionamento e comportamentos considerados inapropriados; isso tudo em uma sala de aula já superlotada⁵. Entretanto, essa criança ou jovem tem direito garantido por lei à educação formal, e experiências de inserção no universo escolar mostram que, uma vez garantido este direito, há benefícios consideráveis advindos da freqüência a esse novo espaço social (Kupfer, 1997; Kupfer e Petri, 2000). Uma vez conseguida a inserção, a tarefa do Projeto Ponte é dar sustentação ao trabalho do professor e à escola que assume esse desafio, através da participação no cotidiano escolar e da articulação do atendimento terapêutico ao processo de escolarização⁶.

A convivência com a realidade escolar nessas duas atividades – Iniciação Científica e estágio – permitiu-me perceber os processos de mutilação da dignidade, de condenação ao fracasso e as estratégias de sobrevivência diariamente repostas por educadores e usuários em condições escolares adversas – ou seja, um complexo e permanente processo de produção escolar de frustração e desamparo e de múltiplas tentativas de lidar com esse sofrimento.

Com a graduação concluída, as atividades que passei a desenvolver deram continuidade à minha relação com instituições educacionais: trabalhei no serviço público de Diadema, município da Grande São Paulo, como

⁵ A experiência em diversas escolas públicas da periferia da cidade de São Paulo e da Grande São Paulo permite que se afirme a presença do fenômeno da superlotação. Pode-se também encontrar subsídios para tal afirmação nos dados fornecidos pelo FNDE (ver Anexo I). Se cruzarmos o número de turmas da rede de ensino fundamental estadual com o número de alunos da mesma rede, será obtida a média de 37,8 alunos por turma. Se o mesmo procedimento for feito com relação à rede municipal, a média será de 36,7 alunos.

⁶ Esta experiência de trabalho foi apresentada no artigo: Uma Travessia pelo Ponte; de Colli, F. e colaboradores. In: *Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas*. São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, ano II, nº2, 2º sem. de 1997.

educadora social em um Abrigo para adolescentes vítimas de violência doméstica; participei da implementação do “Serviço de Orientação em Queixa Escolar”, recente modalidade de atendimento prestado pelo Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo⁷; fui psicóloga escolar da rede pública de educação em Guarulhos, município da Grande São Paulo.

No Abrigo, equipamento social em que trabalhei durante um ano e meio (1998-1999) deparei-me mais uma vez com uma parcela significativa de excluídos das escolas. O espaço escolar, porém, era apenas um dentre tantos espaços negados àqueles jovens. Sem casa, sem saúde, sem escola, sem trabalho, sem dignidade e repletos de histórias: histórias de humilhação, de violência, de luta desesperada pela sobrevivência. Acompanhei estes adolescentes em seu dia-a-dia, realizando, entre outras ações, sua inserção em escolas e em atividades comunitárias (como as oferecidas pelos Centros Culturais e de Referência pertencentes ao município), enquanto eles esperavam, geralmente por longos períodos, as decisões judiciais que os encaminhariam de volta para suas casas, para a casa de parentes ou para outras instituições.

No “Serviço de Orientação em Queixa Escolar”, onde colaborei durante o ano de 2000, atendia famílias cujos filhos haviam sido encaminhados pelas escolas– em sua grande maioria, públicas – para diagnóstico e tratamento de problemas de aprendizagem e/ou conduta. A proposta de atendimento,

⁷ Serviço implementado em 2000 sob a coordenação das psicólogas, técnicas do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia/USP, Cíntia Copit Freller e Beatriz de Paula Souza. Do trabalho desenvolvido nesse Serviço resultou o artigo: “Orientação à Queixa Escolar”, de :Freller, C.C.; Souza, B

baseada em Machado (1994, 1996) e Freller (1993), buscava constituir espaços em que as versões dos pais e da criança fossem apresentadas e discutidas, abrindo a possibilidade de que, a partir da ampliação da compreensão da queixa, se criassem estratégias para seu enfrentamento. O desafio, no entanto, consistia em trazer as próprias escolas para esse espaço de resignificação da queixa, dado que elas não haviam solicitado esse tipo de intervenção. Por isso, era fundamental o contato com professores, coordenadores e diretores que, ao contarem suas versões, muitas vezes também deparavam-se com dúvidas e questionamentos, o que abria o campo para que surgissem outra compreensão e outra postura frente ao que se costuma considerar mero “problema da criança”.

Prestei assessoria institucional a escolas públicas municipais de educação infantil, fundamental e especial por um ano (2000-2001). Fazia parte de uma numerosa equipe (cerca de oitenta psicólogos) do Departamento de Assistência ao Escolar, vinculado à Secretaria de Educação de Guarulhos, que prestava atendimento às escolas há cerca de vinte anos. No ano de 1999, esta equipe, tendo passado por um período de intensa discussão acerca do papel do psicólogo escolar, assim redefiniu o objetivo de seus trabalhos:

“Analisar o processo de escolarização e não os problemas de aprendizagem, deslocando o eixo da análise do indivíduo para a análise da escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas, sociais que se fazem presentes e constituem o dia-a-dia escolar”⁸.

De P; Angelucci, C.B.; Bonadio, A.N.; Dias, A.C.; Lins, F.R.S.; Macedo, T.E.C.R. De.. In: *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá, v.6, n.2, jul./dez. 2001.

⁸ Guarulhos. Secretaria de Educação, Seção Técnica de Assistência Psicológica e Fonoaudiológica. Programa da STAPF Para 1999. 1999. (mimeo).

Foi dessa forma que passei a visitar semanalmente nove escolas municipais (sete de educação infantil e fundamental e duas de educação especial). Nessas visitas, realizava encontros com profissionais da escola e pais ou responsáveis, participava de atividades de sala de aula, brincava com alunos em seus horários de recreação e merenda, analisava os documentos da instituição e de seus usuários, ou seja, criava e recriava formas de estar com todos aqueles que davam vida à instituição, tendo como objetivo compreender os problemas de escolarização no amplo contexto em que se inserem⁹.

Durante minha convivência com escolas públicas de Guarulhos, o tema da escolarização de crianças portadoras de necessidades especiais¹⁰ – questão até então central apenas para as escolas de educação especial – passou a preocupar muitos outros profissionais, na medida em que o número de matrículas dessas crianças na educação regular municipal vinha aumentando nos últimos anos devido à política educacional vigente. Orientada por pesquisas que contribuem para a compreensão da educação formal que tem sido historicamente ofertada às crianças das camadas populares no Brasil¹¹, procurei desenvolver atividades que partissem da discussão sobre a inclusão, em escolas regulares, de crianças com necessidades especiais para questionar se os demais alunos, apesar de estarem freqüentando a escola, não estariam

⁹ O trabalho mencionado foi desenvolvido em colaboração com a psicóloga da prefeitura de Guarulhos, Marly da Rosa Gonçalves.

¹⁰ A Declaração de Salamanca assim define a expressão “necessidades educacionais especiais”: “*refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização.*” (1994, p. 18).

¹¹ Ver Patto, 1990; Campos, 1982; Goldenstein, 1986.

também excluídos de um atendimento educacional de qualidade. Afinal, no cotidiano das instituições escolares, são encaradas como “naturais” as cenas de desrespeito, de submissão e de transmissão mecânica de conteúdos curriculares carentes de significados¹².

A freqüência a escolas públicas, quer seja como aluno, familiar, professor ou profissional especialista, revela incontestavelmente que a realidade é muito diferente da “Escola que Dá Certo”, como querem fazer crer os mentores das políticas públicas educacionais no estado de São Paulo. Trata-se, isto sim, de uma luta diária daqueles que vivem o dia-a-dia escolar, a fim de garantir o mínimo de condições de trabalho, de aprendizagem e de respeito. Nas escolas por onde passei, os Projetos “Horta”, “Música”, “Higiene”, diferentemente do que teimam em mostrar as propagandas veiculadas na mídia, não implicam diretamente na diminuição da evasão, no aumento do prazer em freqüentar a escola, na realização profissional dos educadores, na tranqüilidade e segurança dos pais acerca do futuro de seus filhos, muito menos na garantia de apropriação dos conhecimentos e habilidades que cabe à escola transmitir. O que vi – e que encontra fundamentação em pesquisas que investigam a vida escolar num contexto social, econômico e político – foi a escola que sobrevive à revelia dos gestores da “coisa” pública, e isso com altíssimos custos para educadores e usuários.

Também deparei-me, em todos os momentos do percurso aqui apresentado, com vários educadores que procuram, com muitas dificuldades, trabalhar de maneira ética e comprometida com a Educação Pública, bem

¹² Ver Patto, 1990.

como manter a sua dignidade e a dos usuários das escolas. Tudo isso, a despeito da política educacional vigente, que resulta em acúmulo freqüente de duas ou até três jornadas diárias de trabalho docente, superlotação das salas de aula e, fundamentalmente, uma organização do trabalho escolar que o configura como penoso.

“[E]... o trabalho é penoso quando o trabalhador não tem conhecimento, poder e instrumentos para controlar os contextos de trabalho que suscitam vivências de desconforto e desprazer, dadas as características, necessidades e limite subjetivo de cada trabalhador”. (Sato, 1993, p.202).

Como psicóloga na rede municipal de Guarulhos, encontrei professores como Cecília¹³ que, no meio do ano letivo, em uma das escolas municipais de educação especial de Guarulhos, propôs-se a receber em sua classe um menino de nove anos que não falava, não dirigia o olhar a ninguém, não se alimentava de nada que não fosse líquido, parecia não entender o que lhe perguntavam e trazia um diagnóstico repleto de incertezas que sugeria um quadro bastante “grave”, em que a deficiência mental era apenas um dos aspectos. Pelo regimento da escola, esse menino não se enquadrava no perfil de atendimento – crianças com diagnóstico de deficiência mental, nível treinável –. Mas a professora, ao ouvir a história de Pedro, quis tentar ensiná-lo.

Ao longo do semestre seguinte, Cecília viu em seu novo aluno um menino assustado, que sofria muito ao se ver em uma situação de comunicação direta com outra pessoa, mas que compreendia o que lhe

falavam, as atividades que lhe propunham e que, de formas bastante sutis, comunicava suas idéias, suas vontades, suas insatisfações. Após discutirmos – Cecília, demais professoras da escola e eu – sobre Pedro, a professora passou a usar intermediários para se comunicar com o menino. Bonecos ganharam vida, outros alunos entraram em cena, orações com sujeito indeterminado tornaram-se mais freqüentes... e Pedro foi se aproximando. Pouco a pouco, Cecília podia tocá-lo, conversar com ele. Foi então que descobriu porque ele só conseguia ingerir líquidos: conviviam, em sua boca, os dentes de leite e os definitivos. A dor era intensa. Cecília contatou a dentista do Posto de Saúde vizinho à escola e o acompanhou à consulta, já que era a única pessoa em quem Pedro confiava. E o trabalho em sala de aula continuou.

Acompanhei, também durante minha permanência no serviço público de Guarulhos, o trabalho de Beatriz que, no final do ano letivo, na mesma escola de educação especial, assumiu uma sala de aula com alunos adolescentes em final de escolarização, posto que tinham treze anos e, na rede municipal guarulhense, o atendimento às pessoas com diagnóstico de deficiência mental, nível treinável, é assegurado apenas até os catorze anos incompletos. Daí em diante, o atendimento fica a cargo de instituições filantrópicas, cujas listas de espera são enormes.

Beatriz encontrou Miguel nessa classe. Com doze anos, forte, mais de 1,75m, o rapaz vivia seu primeiro ano naquela escola. Ele vinha do atendimento na “Pré-Escola Lugar de Vida” e, através do Projeto Ponte, havia sido inserido nessa escola de educação especial. Novamente, um aluno que

¹³ Todos os nomes de pessoas e de escolas foram trocados.

não se enquadrava no perfil de atendimento da escola. Miguel falava muito, mas tão somente repetia o que lhe diziam. O rapaz também experimentava de maneira confusa a entrada na adolescência e, inquieto, procurava constantemente um lugar onde pudesse se masturbar, causando polêmica entre os profissionais da escola. Beatriz interveio, conseguiu se aproximar de Miguel e pouco a pouco ele passou a realizar as atividades (jogos, brincadeiras e atividades de pintura, leitura e escrita) e a masturbar-se menos na sala de aula. Para Beatriz, os resultados de seu esforço apareceram no momento em que, após perguntar toda segunda-feira, durante três meses, para cada aluno o que tinha feito no fim-de-semana, Miguel, ao invés de sua habitual resposta-eco: “O que você fez no fim-de-semana, Miguel?”, disse: “Você foi ao bosque com seu pai, Miguel?”. Ele havia encontrado uma nova maneira de se comunicar: falava o que queria, mas em forma de pergunta. No ano seguinte, Beatriz não pôde continuar como professora de Miguel.

Já nos atendimentos realizados no citado “Serviço de Orientação em Queixa Escolar” conheci professoras como Rita que, trabalhando em uma classe regular e tendo como aluna de 4^a série uma menina de onze anos e analfabeta, não viu como única alternativa a recomendação para uma avaliação de inteligência e esperar o diagnóstico que confirmaria a incapacidade da aluna, tal como tantos professores costumam fazer. Rita procurou conversar com os familiares de Celeste, com ex-professores, com os profissionais do Centro de Juventude que ela freqüentava, tudo isso para saber quais trabalhos já tinham sido feitos com a menina, qual o melhor tipo de atividade a ser desenvolvido, quais as suas áreas de interesse. Rita percebeu

que muito pouco tinha sido tentado, muito pouco se sabia sobre Celeste. Ao longo do ano, Rita foi conhecendo sua aluna, e com sua atitude próxima, pôde construir atividades mais significativas. Celeste, depois de quatro anos de escolarização, começou a se alfabetizar.

* * *

Foi no trabalho diário com pessoas como estas que, no final de 2000, tomei conhecimento da “Resolução 95/2000” da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que *“dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas”*. (São Paulo, 2000). Os dois documentos oficiais são parte do projeto que visa à garantia de *“oportunidades educacionais a todos”* e referem-se, especificamente, ao atendimento de pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, através de ajustes *“políticos, administrativos, técnico-científicos e operacionais que promovam esse atendimento.”* (p.1). Esses alunos devem ser incluídos em classes regulares e utilizar de Salas de Apoio Pedagógico Especializado em horário complementar, quando necessário. A avaliação da necessidade do aluno fica a cargo dos Conselhos de Classe/Série/Ciclo. Quanto aos professores especializados, estes devem trabalhar junto às Salas de Apoio e também como professores itinerantes.

A reestruturação do atendimento ao aluno com necessidades especiais, dependerá, segundo as “Novas Diretrizes”, de:

- *mudanças de atitudes e posturas profissionais dos níveis centrais, das Diretorias de Ensino, da Oficina Pedagógica e das escolas frente ao direito de ingresso dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das escolas regulares;*
- *transformações das ações que se manifestem contraditórias com o papel de educador enquanto mediador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno;*
- *uso das diretrizes e ações que já se encontram em consistência na rede de ensino para favorecer o percurso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais (progressão continuada, sistema de avaliação etc);*
- *avaliação dos atendimentos atuais e das condições de todos os alunos com necessidades educacionais especiais da rede de ensino;*
- *capacitação para os professores especialistas com abrangência para os demais professores feita de forma a irradiar as necessárias mudanças frente à educação especial; promoção de adaptações curriculares...*
- *provisão de recursos e equipamentos adequados para os serviços de apoio especializados;*
- *promoção de uma nova metodologia nos serviços de atendimento pedagógico especializado...*
- *revisão dos termos de convênio da SEE com outras entidades;*
- *revisão do sistema de supervisão...*
- *mudança de critérios para encaminhamentos para as SAPEs...*
- *efetivação de parcerias entre a SEE e as universidades para regionalizar programas de formação continuada...*

- *estabelecimento de parcerias formais com outras áreas da ação pública...*”
(p.9).

Professores e diretores das escolas por mim acompanhadas mostravam-se bastante preocupados com as transformações comunicadas nas “Novas Diretrizes” e na “Resolução”. Perguntavam-se sobre o que aconteceria com suas classes e suas carreiras na rede estadual (fossem profissionais da educação regular ou especial) e revelavam-se confusos diante do anúncio de que a avaliação psicológica não seria mais o elemento decisório no encaminhamento aos diferentes serviços educacionais. Um clima de turbulência se constituía: o atendimento educacional prestado pelo estado era alvo de severas críticas, mas, após anos de experiência em escolas, muitas frestas haviam sido cavadas por esses profissionais no monólito da política educacional. Predominava o medo de que seus trabalhos fossem destruídos, de que os alunos com necessidades especiais fossem “jogados” em salas de aula sem discussões – e tudo isso, em nome da Inclusão! Diversas eram as inquietações, assim como as propostas de ação: “Vamos conversar com os pais das crianças”; “Vamos redigir um relatório!”; “Eu não quero saber de mais nada. Não mexo mais uma palha.”; “Vamos mandar logo o Wagner (aluno da sala especial) para a sala de uma professora em quem confio para que ele não seja jogado na sala de qualquer uma!”; “Vamos mandar a Priscila (aluna da sala especial) para a APAE. Ninguém aqui na escola vai agüentá-la mesmo.”; “Calma! Vamos esperar para ver no que vai dar”.

Várias pesquisas (por exemplo, Cruz [1994]) evidenciaram o impacto e as diferentes formas de apropriação pelos educadores dos pacotes administrativos e pedagógicos que freqüentemente são impostos às escolas da noite para o dia, causando surpresa e preocupação nos profissionais da educação:

“Nessa rápida olhadela para o passado [das mudanças nas políticas educacionais brasileiras], fica a impressão de que o papel do professor como efetivo agente de mudanças não foi suficientemente considerado pelos idealizadores de propostas que pretenderam algum tipo de inovação educacional. Isto porque a forma como as mudanças foram pensadas e implantadas não parece levar em conta (ou dar a devida importância) a série de aspectos complexos, mas previsíveis, que compõem a identidade do professor e são determinantes de sua aceitação e engajamento”. (p.27)

Os educadores e a comunidade escolar, através de propostas como a implantação do Ciclo Básico em 1983 e a Reforma Estadual realizada em 1996 (para referirmo-nos apenas às mais recentes), vêm sistematicamente sendo desinvestidos do poder sobre o seu objeto institucional: a educação. Pode-se perceber este desinvestimento através das recomendações “científicas”¹⁴ que lhes são precariamente passadas pelos órgãos centrais. Como avaliar os alunos? Qual a postura mais adequada? O que fazer com o aluno que não se enquadra? A cada novo projeto – a cada nova equipe governamental do Estado – novas técnicas, novas recomendações “científicas”. E aqueles

¹⁴ Chauí (1982 (a)) revela o conteúdo ideológico presente no discurso do conhecimento como discurso competente: “A condição para o prestígio e para a eficácia da competência como discurso do conhecimento depende da afirmação tácita e da aceitação tácita da incompetência dos homens enquanto

profissionais que, ao longo de sua trajetória, mostraram disposição em incluir em suas classes alunos que normalmente são considerados inadequados para o ensino regular, diante de uma política de inclusão imposta de cima para baixo, elaborada e implantada sem a sua participação, estão novamente sob a ameaça de verem seus saberes e suas práticas desconsiderados.

Tais estudos justificam a pertinência da indagação que funda a presente pesquisa: **Como educadoras, cujas práticas revelam disposição em incluir, em classes regulares, alunos que comumente não as frequentariam, vêm se apropriando da atual política estadual de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais?**

Partimos da hipótese de que a política de inclusão em classes regulares de crianças com necessidades especiais, tal como imposta pela atual gestão, pode dificultar as práticas de inclusão elaboradas e experimentadas no dia-a-dia por alguns professores, assim como favorecer um enrijecimento generalizado de posturas dos profissionais da educação em relação a essa inclusão. Conseqüências prováveis, dado que esta mudança não considera a participação popular, as experiências anteriormente realizadas no cotidiano da escola, a necessidade de investimento na formação dos profissionais da educação e de transformações significativas das condições de trabalho hoje vigentes nas escolas.

Para responder a questão formulada, entrevistamos Cecília, educadora da rede pública que procura orientar suas ações – mesmo sendo convidada constantemente a desistir, insistimos – pelo princípio da inclusão de crianças e

sujeito sociais e políticos,(...) para que esse discurso possa ser proferido e mantido é imprescindível que

jovens com necessidades especiais em classes regulares. Antes, e tendo em vista subsidiar a compreensão desse depoimento, é preciso apresentar, mesmo que de maneira breve, as relações das políticas educacionais de inclusão no estado de São Paulo com o momento político-econômico. Relações que possibilitam também o esclarecimento do sentido de uma política de inclusão de alunos com necessidades especiais em uma etapa do capitalismo que se caracteriza pela exclusão de grande parte da população dos direitos sociais (à habitação, à saúde, à educação etc.).

II. AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: ENFRENTAMENTO OU DISSIMULAÇÃO DA EXCLUSÃO?

*A crise nomeia os conflitos no interior da sociedade para melhor escondê-los. Com efeito, o conflito, a divisão e até mesmo a contradição podem chegar a ser nomeados pelo discurso da crise, mas o são com um nome bastante preciso: na crise, a contradição se chama **perigo**.*

Marilena Chauí

A atual política educacional de inclusão de alunos com necessidades especiais no estado de São Paulo – que só pode ser entendida como parte de um momento do capitalismo, o chamado neoliberalismo – dá continuidade à história da educação de crianças e jovens considerados não aptos a freqüentar o ensino regular.

1. O Mercado de Ilusões e a “Sociedade Inclusiva”

Definir o que hoje chamamos de neoliberalismo é tarefa bastante árdua. Chauí (1999) atribui essa dificuldade à insuficiência de estudos atuais sobre esse fenômeno e ao rumo divergente que o neoliberalismo tomou em relação ao que seus fundadores pretendiam na década de 1940. Entretanto, segundo a autora, alguns traços característicos desse momento podem ser enumerados:

- a) o desemprego estrutural;
- b) o capitalismo financeiro, marcado pela

desvalorização do trabalho produtivo e pelo destaque dado ao dinheiro; c) o aumento do setor de serviços e a terceirização, que fragmenta e dispersa a produção, assim como reduz ainda mais a possibilidade de organização dos trabalhadores; d) o monopólio dos conhecimentos e da informação; e) a rejeição da presença estatal não só no âmbito do mercado como também das políticas sociais; f) a resignificação do Estado nacional, devido à transnacionalização da economia, o que faz do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial os centros econômicos, jurídicos e políticos; g) a substituição da divisão entre países de primeiro e terceiro mundo pela existência, em cada país, de bolsões de riqueza e de miséria absoluta.

Mas o neoliberalismo não tem apenas as dimensões econômica e política, ele é também ideologia:

“A este conjunto de condições materiais, (...) corresponde um imaginário social que busca justificá-las (como racionais), legitimá-las (como corretas) e dissimulá-las enquanto formas contemporâneas da exploração e dominação. Esse imaginário social é o neoliberalismo como ideologia...” (Chauí, 1999, p. 32).

Ideologia que, de modo geral, prega o retorno a princípios liberais, *radicalizando*, porém, a aposta na eficiência reguladora das leis de mercado e na desnecessidade da ação mediadora do Estado.

Nessa retomada do liberalismo, o relativismo que tolera diferenças e faz despontar as lideranças através dos conflitos – característico do liberalismo em

seu momento inaugural¹⁵ – é interpelado pela “fabricação de um consenso imposto” (Oliveira, 1999, p. 80). A desmoralização de falas divergentes, as tentativas constantes de quebra da representatividade de entidades sociais (como os sindicatos e associações, por exemplo), através da substituição de negociações trabalhistas coletivas por “conversas” individuais ou em pequenos grupos – enfim, o convite ao desaparecimento do espaço público e, portanto, da política¹⁶, justificam a necessidade do prefixo “neo” acrescentado à expressão liberalismo.

Para Forrester (1997), a novidade – tremendamente assustadora – que reside no neoliberalismo é a ausência de necessidade do homem:

“Pela primeira vez, a massa humana não é mais necessária materialmente, e menos ainda economicamente, para o pequeno número que detém os poderes e para o qual as vidas humanas que evoluem fora de seu círculo íntimo só têm interesse, ou mesmo existência – isso se percebe cada dia mais –, de um ponto de vista utilitário”. (p. 136).

Mesmo diante do desaparecimento dos postos de trabalho e, com isso, da ausência de necessidade do trabalho, cada pessoa continua sendo instigada, dentro do espírito de retomada do ideário liberal, a qualificar-se

¹⁵ Matteucci (1986) afirma: “Essa defesa da autonomia moral do indivíduo provoca uma concepção de relativismo, que aceita o pluralismo dos valores como algo positivo para toda a sociedade, a importância da dissensão, do debate e da crítica e não recua diante do conflito e da competição. A única limitação, para o conflito e a competição, é a necessidade de sua institucionalização, nos costumes mediante a tolerância, na política mediante instituições significativas, que garantam o debate (o *parliamentum*), e mediante normas jurídicas gerais, uma vez que somente no direito é possível encontrar um critério de coexistência entre as liberdades e/ou as arbitrariedades dos indivíduos” (p. 701) A competição e o conflito constituiriam o meio mais propício ao surgimento de “*aristocracias naturais e espontâneas, elites abertas, capazes de impedir a mediocridade do conformismo de massa*”. (p. 701).

¹⁶ Oliveira (1999), utiliza-se da definição de política de Rancière: “*reivindicação da parcela dos que não têm parcela, (...) reivindicação da fala, que é, portanto, dissenso em relação aos que têm direito às parcelas, que é, portanto, desentendimento em relação a como se reparte o todo, entre os que têm parcelas ou partes do todo e os que nada têm*”. (pp. 60-1).

profissionalmente através da escola e a procurar incansavelmente por um emprego, sob a promessa de que os melhores vencerão. Esta “saudável competição”, diz-se, levará ao contínuo aperfeiçoamento das relações mercantis e, conseqüentemente, à satisfação das necessidades dos homens-consumidores:

“Ao ver como se pegam e se jogam homens e mulheres em virtude de um mercado errático, cada vez mais imaginário, (...) um mercado do qual eles dependem, do qual suas vidas dependem, mas que não depende deles; ao ver como já não são contratados com tanta freqüência, e como vegetam, em particular os jovens, numa vacuidade sem limites, considerada degradante, e como são detestados por isso; ao ver como, a partir daí, a vida os maltrata e como a ajudamos a maltratá-los; ao ver que, para além da exploração dos homens, havia algo ainda pior: a ausência de qualquer exploração – como deixar de dizer que não sendo sequer exploráveis, nem sequer necessárias à exploração, ela própria inútil, as multidões podem tremer, e cada um dentro da multidão?” (Forrester, p. 16).

Ou seja, mesmo atendendo ao chamado ininterrupto à qualificação e à especialização no trabalho – que, muitas das vezes, nada tem de qualificado e especializado – não há possibilidade de emprego, pois o homem agora é artigo prescindível para a produção da riqueza. E a experiência de não mais ser útil para o mercado suscita a desconfiança de que talvez não haja utilidade na própria vida. Por isso, Forrester sugere a substituição do qualificativo *subalterno* por *supérfluo* no que diz respeito à existência humana e entende o

momento atual como propício à passagem das práticas de *exclusão* para as de *eliminação*.

Contudo, é imprescindível reconhecer que, mesmo que desempregados e desnecessários, nem por isso deixamos de estar incluídos na sociedade:

“Tantas vidas encurraladas, manietadas, torturadas, que se desfazem, tangentes a uma sociedade que se retrai. Entre esses despossuídos e seus contemporâneos, ergue-se uma espécie de vidraça cada vez menos transparente. E como são cada vez menos vistos, como alguns os querem mais apagados, riscados, escamoteados dessa sociedade, eles são chamados de excluídos. Mas, ao contrário, eles estão lá, apertados, encarcerados, incluídos até a medula! Eles são absorvidos, devorados, relegados para sempre, deportados, repudiados, banidos, submissos e decaídos, mas tão incômodos: uns chatos! Jamais completamente, não, jamais suficientemente expulsos! Incluídos, demasiado incluídos, e em descrédito”. (p.15).

O modelo econômico vigente torna desnecessário o homem para a produção de riquezas. Mesmo assim, cada indivíduo é instigado constantemente a dar o melhor de si, qualificar-se, superar a si próprio e aos outros, sob o argumento de que aos melhores estarão asseguradas as grandes oportunidades de trabalho. Os demais – tidos como “despreparados”, “incompetentes” – estão condenados à “exclusão”. É neste jogo que o homem se encontra; dito excluído da sociedade, é objeto de projetos de “inclusão social” que, na verdade, só fazem encobrir a realidade de que é absolutamente necessário que ele se *sinta* sempre do lado de fora, mas com toda a

possibilidade de “entrar” e “fazer parte” da sociedade, desde que tenha competência para tanto. Jogo que tem por objetivo que o homem continue, como sempre, incluído na lógica do sistema social, só que em um lugar que permita permitir que o estado de coisas não se altere significativamente.

É isto o que a expressão “sociedade inclusiva” obscurece: o fato incontestável de que socialmente todos estamos incluídos, mesmo que *aparentemente* excluídos. Querem fazer-nos acreditar que há os que se enquadram, que pertencem à sociedade, dela participam e nela se satisfazem; e aqueles que, supostamente do lado de fora, precisam ser incluídos através de operações pseudodemocráticas de resgate.

O homem descobre-se, então, lutando solitariamente por qualquer emprego, quase não vendo mais perspectivas de organização contra as péssimas condições de trabalho e a ausência de benefícios socialmente conquistados. A diminuição das discussões coletivas e dos espaços públicos causam um desenraizamento tal que o reconhecimento da sua própria humanidade torna-se difícil, assim como o estabelecimento de alguma comunidade com o outro. (Paoli, 1999, p. 12)¹⁷.

A ideologia neoliberal faz-se presente na política educacional através da compreensão hegemônica de que a educação não é um direito socialmente

¹⁷ Reveladora da impossibilidade de respeito pela condição do outro é a busca da legitimação das transformações necessárias a uma vida digna para as pessoas deficientes nos supostos benefícios para a população não deficiente. É como se a conquista de uma situação digna de vida para as pessoas com deficiência não fosse suficiente para justificar a necessidade de mudanças. São pessoas menos importantes. Pessoas-menos: *“É importante ressaltar que toda e qualquer mudança que beneficie o portador de deficiência favorece a todos, posto que assegurar o rebaixamento das guias e das calçadas de todas as ruas favorece a locomoção do portador de deficiência física (e outras), mas beneficia, também, as mães com seus carrinhos de bebê, as pessoas com carrinho de feira ou de supermercado, os idosos, entre outras”*. (Semeghini, 1998, pp. 132-133).

conquistado, mas tão somente uma propriedade individual de alguns, adquirida no mercado de bens educacionais e cuja utilidade aparece na competição no mercado dos escassos postos de trabalho.

“...Poderíamos, inclusive, ir mais além, aventando a hipótese de que esta ruptura do sentido atribuído ao direito à educação constitui uma pré-condição que garante (ou, ao menos, possibilita) o êxito das políticas de cunho claramente antidemocrático e dualizante.” (Gentili, 2000, p.244)

Fenômeno bastante real, posto que sempre existiram no Brasil tanto crianças e jovens que hoje não têm acesso à escola, quanto os que a freqüentam, mas dela não se beneficiam, a exclusão escolar – e sua reversão – tem sido alvo das políticas educacionais nos últimos anos. Políticas que aumentam na mesma medida em que o modelo econômico e político neoliberal crescentemente elimina postos de trabalho e exclui parcelas dos direitos sociais.

“É sabido que a política atual caracteriza-se por tentativas de internalização dos expulsos, seja pela criação de uma rede de caminhos dentro da escola de primeiro grau – os quais, sob o pretexto de incluir, prolongam a ilusão da inclusão, pois, mesmo que os percorram, esses alunos não tiveram acesso a um ensino que se possa dizer de boa qualidade –, seja pelo afrouxamento dos critérios de avaliação da aprendizagem, com intenção clara, mas não confessada, de empurrar de qualquer jeito os estudantes de baixa renda pelos graus escolares adentro, quando possível até o terceiro grau”.(Patto, 2000, p. 193).

É nesse contexto de uma política educacional de inclusão dos que estão de fato excluídos que surge o projeto estatal de inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades especiais.

2. As Políticas Educacionais de Inclusão

No final da Primeira República no Brasil, o número de analfabetos chegava a 75% (Patto, 1990, p. 76). Na década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública e com a Constituição de 1934 – instituindo a gratuidade e reiterando a obrigatoriedade do ensino primário – teve início uma lenta e gradual expansão do sistema educacional brasileiro, como se pode observar:

TABELA 1. Taxas de Matrículas de Alunos entre Cinco e Vinte e Quatro Anos Efetivadas no Brasil. 1940 - 1970¹⁸

ANOS	POPULAÇÃO DE 5 A 24 ANOS	MATRÍCULAS	%
1940	19.344.174	2.928.838	15,14
1950	23.817.548	4.826.885	20,26
1960	32.038.353	8.727.631	27,24
1970	57.401.432	17.323.580	30,13

Na década de 1960, portanto, o número de pessoas entre cinco e vinte e quatro anos que não freqüentavam a escola era bastante alto, correspondendo à 70% dessa população.

Coincidindo com a abertura política, a década de 1980 foi marcada pelo investimento na expansão da rede de ensino. O discurso oficial de então, considerando o elevado percentual de alunos que abandonavam o 1º grau sem concluí-lo, introduzia a preocupação em garantir às crianças e jovens em idade escolar, além do acesso à escola, a permanência nela.

Somando-se o número de crianças entre sete e catorze anos que não tinham acesso à escola aos alunos precocemente excluídos e aos que permaneciam na escola sem que resultados significativos fossem alcançados (caso dos multi-repetentes, alunos de fileiras tidas como “fracas” ou de classes especiais) chega-se à conclusão que, no final da década de 1980, 2/3 dessa população não estavam se beneficiando da escolarização (Ribeiro, 1990, *apud*, Patto, 2000, p. 191)

Instituições de pesquisa como a Fundação Carlos Chagas, por exemplo, começaram a problematizar o caráter democrático da educação escolar brasileira, fosse detalhando a análise estatística do acesso, da evasão e da repetência escolares, fosse desvelando mecanismos de exclusão – alguns brutais, outros mais sutis – presentes na vida escolar. Nesse período, toma corpo a pesquisa educacional voltada a uma compreensão mais ampla do cotidiano escolar: este fenômeno passa a ser entendido no bojo da política

¹⁸ Dados apresentados por Cruz (1994, p. 08).

educacional que, por sua vez, está em consonância com a política social e econômica vigente¹⁹.

Diante desse quadro, iniciam-se projetos governamentais que visam à garantia do acesso e da permanência na escola das crianças e jovens em idade escolar. No início da década de 1980, no estado de São Paulo, por exemplo, é implementado o Ciclo Básico que, dentre outras medidas, elimina a reprovação na 1ª série do 1º grau, sob o argumento de que se deve “...assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas da alfabetização”²⁰. É o início de um período de Reformas Educacionais que, com o objetivo proclamado de democratizar a educação escolar, pautam-se em equívocos de concepção e implementação, portadoras que são de preconceito em relação à clientela das escolas públicas e de desconsideração pela participação popular na elaboração e implantação de projetos de reversão do quadro de exclusão que atravessa a história educacional do Brasil²¹.

Durante a década de 1990, sob um novo momento do capitalismo internacional, a política educacional continua a promover ações no sentido da expansão do atendimento, porém, agora destituída de intenção democratizante. A educação passa a ser entendida não mais como instância política, mas como procedimento técnico a serviço do desenvolvimento de competências e habilidades que permitam maior competitividade – seja entre indivíduos, por escassos postos de trabalho, seja do país frente ao novo cenário econômico mundial. É assim que a política educacional ingressa na

¹⁹ Ver Campos (1982); Goldenstein (1986), Patto (1990).

²⁰ Decreto Estadual nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983. *Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais.*

²¹ A respeito das repercussões da implantação do Ciclo Básico no estado de São Paulo, ver Cruz (1994).

rota do engodo, posto que vende a ilusão de ascensão social e de empregabilidade em um momento de acumulação do capital que prescinde cada vez mais do trabalho. Constroem-se estatísticas que falem de inclusão escolar e de sucesso da política educacional, que vendam uma imagem positiva do país no exterior, que mantenham internamente a ilusão de que se está superando a “crise” que o país atravessa, e que gerem dividendos para os governantes. Para tanto, aposta-se em programas de correção de fluxo escolar, que têm como principal objetivo baratear o financiamento da educação pelo Estado, fazendo com que a maior parte do alunado chegue ao final da escolarização básica o mais rápido possível, não importando a qualidade do ensino oferecido.

Roman (1999), ao discutir a relação entre neoliberalismo e a presente política educacional, atenta para a compreensão reduzida da própria Pedagogia como conjunto de técnicas:

“Elevando ao máximo os valores da meritocracia, a escola é declarada como o meio a partir do qual a criança pobre poderá se ‘instrumentalizar’ (marca da educação tecnocrática) para ser um adulto bem sucedido no mercado de trabalho e, portanto, na sociedade do próximo milênio. (...) A escola, por sua vez, é equipada com novas tecnologias de informação para assegurar o acompanhamento de um mundo que se move na velocidade estonteante dos elétrons a percorrerem os chips. As últimas novidades em administração são transplantadas para o ambiente escolar, otimizando assim a produção de mentes prontas para os desafios da modernidade. Sólidas e conceituadas metodologias de ensino são adotadas pela escola pública, consistentemente baseadas nas mais recentes

pesquisas psicológicas e suprimindo definitivamente a falta de compreensão que se tinha dos processos internos da aprendizagem. Estaria assim resolvido o problema da educação, que seria de ordem técnica...” (pp. 180-1).

Segundo a Contagem Populacional de 1996, num universo de 8,7 milhões pessoas entre cinco e dezessete anos no Brasil, 47,4 milhões não freqüentavam a escola; entre sete e dezessete anos, 1,46 milhão declararam nunca terem usufruído do sistema escolar. (Ferraro, 1999, p. 29-32). Baseado nos dados censitários e, portanto, atento ao que os números podem mostrar acerca da exclusão, este pesquisador utiliza-se da categoria “forte defasagem”, ou seja, dois anos ou mais de defasagem série-idade²², para demonstrar que o fenômeno da exclusão também está presente no interior das escolas: se a forte defasagem entre as crianças de oito anos atinge o percentual de 5,25, a partir dos nove anos, esse percentual aumenta vertiginosamente: nove anos: 20,4%; dez anos: 29,9%, chegando, para os jovens de catorze anos, a 45,9% e mantendo-se na faixa de 36 a 44% até os dezessete anos²³.

Divisão de escolas por faixa etária, Classes de Aceleração/Correção de Fluxo, Recuperação nas Férias, Progressão Continuada²⁴ são algumas das medidas desenvolvidas nos últimos dez anos no estado de São Paulo, tendo em vista reduzir abruptamente a defasagem série-idade e a evasão escolar. No

²² Ferraro (1999) admite como padrão esperado que uma criança de sete anos esteja cursando a 1ª série da Educação Fundamental; que uma criança de oito anos esteja cursando a 2ª série etc. De onde a conclusão de que uma criança com nove anos, cursando a 1ª série esteja fortemente defasada, e assim por diante. (p.37).

²³ Os dados em que se baseia a pesquisa referem-se a um período em que a prática da reprovação estava presente no sistema escolar, diferentemente do que vemos hoje. Alguns estados adotaram, para fins de correção de fluxo do alunado, a Progressão Continuada, ou seja, a abolição da reprovação e da defasagem série-idade como rotina na vida escolar.

entanto, nenhum desses projetos implicou, até o momento, em mudanças substantivas na qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais, a julgar por depoimentos de usuários e por resultados obtidos pelo país em avaliações internacionais de rendimento escolar.

Em resumo, “diante dos altos índices de reprovação e evasão decorrentes de descasos crônicos da política educacional brasileira, Secretarias de Educação estaduais e municipais vêm tentando, desde os anos oitenta, implantar procedimentos que mantenham os excluídos potenciais na Escola, a partir do princípio de que ‘não basta ter acesso à escola, é preciso permanecer nela’. Mas esse discurso foi além: documentos inaugurais de reformas e projetos passaram a enfatizar como meta não só a permanência, mas a promoção do ‘sucesso escolar’. Resta saber o que de fato se tem entendido por isso”. (Patto, 2000, pp. 193-194).

Se dirigirmos nosso olhar ao movimento de “democratização” da escola tal como vem se materializando, concordamos que seu objetivo é:

“...muito mais pôr em andamento a marcha pelos sucessivos graus escolares, sem reprovações, do que oferecer uma boa formação intelectual”. (p.195). Sobre os que ocupam os bancos escolares, o “...resultado é a presença nas escolas de um contingente de ‘excluídos potenciais’, vítimas de uma nova modalidade de exclusão escolar que mantém os excluídos no interior da escola”. (p.190).

²⁴ A respeito da Progressão Continuada, ver as “Resoluções” nº4, de 15/01/1998; nº49, de 03/3/1998; nº125, de 23/11/1998, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Foram assimiladas pelo governo as críticas acadêmicas que afirmam a necessidade de transformação da gestão escolar, a partir da denúncia dos efeitos negativos de práticas como a reprovação, a fragmentação de conteúdos e a avaliação do indivíduo (e não do processo de ensino-aprendizagem). Porém, essa assimilação ocorreu de maneira tão deformada – sem que a visão de homem, de sociedade e de educação em que se baseiam fosse apreendida – que redundou tão somente em medidas técnicas de contenção da massa de alunos no interior das escolas pelo tempo necessário à conclusão da escolaridade fundamental.

“Idéias como descentralização, gestão democrática e educação para a cidadania sempre foram defendidas por todos que buscavam, na oposição ao governo, uma educação que fosse capaz de impulsionar um projeto de mudanças estruturais e profundas para a sociedade brasileira. Eis que agora estas idéias passam a fazer parte do projeto que o próprio governo apresenta como diretrizes para a educação pública. Estaríamos então diante de um governo revolucionário? Decididamente não”. (Roman, 1999, p. 172).

Neste contexto, podemos supor que a preocupação com a escolarização das pessoas com necessidades especiais deve seguir os mesmos interesses da atual política educacional de inclusão, até mesmo no que se refere à apropriação de documentos como a Declaração de Salamanca e à crítica realizada à educação especial por autores comprometidos legitimamente com a oferta de educação para todos.

3. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (Espanha) entre sete e dez de junho de 1994, foi organizada pela UNESCO em cooperação com o Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Nessa ocasião, reafirmando o compromisso com a Educação para todos e *“...reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais...”*, foi elaborada a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. As repercussões da Conferência e de seus escritos são inúmeras, marcando a premência de discussões sobre o atendimento educacional que vem se oferecendo a este segmento da população. Verdadeiro divisor de águas, a Declaração resultou de constante jogo de forças entre representantes de mais de noventa e dois governos, que marcavam – isto sim, indiscutivelmente – uma posição contrária à exclusão escolar.

A justificativa apresentada para que se construa uma intensa campanha de “integração” das crianças com necessidades educativas especiais em escolas comuns – que devem ser projetadas tendo em vista o atendimento a todos, e ter uma “pedagogia centralizada” na criança – centra-se no argumento de que a escola:

“... é o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam [as escolas regulares] uma educação

efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência, e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.” (CORDE, 1994, p. 10).

Feitas as apresentações e justificativas, o documento apela: a) aos governos, para que dêem prioridade política e orçamentária à educação; adotem, na forma de lei ou de política, o princípio da integração; desenvolvam projetos de intercâmbio de experiências; descentralizem a gestão e a avaliação escolares; promovam a participação da comunidade; melhorem seus serviços de identificação e atendimento às crianças com necessidades especiais; assegurem formação contínua aos profissionais; e b) às agências internacionais, para que defendam o enfoque da “escolarização integradora”; aumentem a cooperação técnica; arrecadem fundos para a criação de um amplo programa de “integração”.

As Linhas de Ação propostas pela Declaração de Salamanca justificam novamente a necessidade de “integração” das crianças com necessidades educativas especiais, desta vez, revelando outros fundamentos:

“a integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo do exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades.” (p.23).

No mesmo documento é apresentado, enfim, o conceito de necessidades educativas especiais:

“refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização.” (p.18).

Para maior compreensão da complexidade de visões que são contempladas na Conferência – e, por decorrência, em seus documentos – seguem-se alguns princípios fundamentais que norteiam as a) Linhas de Ação: *“escolas devem acolher todas as crianças”*; *“todas as diferenças humanas são normais e (...) a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança”*; b) Escolas Integradoras: *“todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças”*; c) Mudanças/Adaptações Curriculares: dar a todas as crianças a mesma educação, com a ajuda adicional a quem necessitar. (pp. 17-26).

Focalizando a necessidade de transformação da escola para que ela atenda a todo e qualquer aluno “sempre que possível”, são elaboradas propostas de política educacional, abordando-se cada nível de intervenção, desde a estrutura física da instituição até a redefinição da gestão escolar, do currículo e da formação dos profissionais. Os pressupostos são: a existência das mais variadas diferenças; essas diferenças não necessariamente implicam em impedimento de freqüência à rede regular de ensino; o sistema de ensino precisa se aprimorar para atender com qualidade a essas demandas.

Em *A Inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular*, Bueno (2001) aponta que, embora a expressão “necessidades

educacionais especiais” seja mais abrangente, a Declaração acaba por se restringir à educação das pessoas com deficiência, o que contém um aspecto positivo:

“... ao tratar da questão da educação dos deficientes dentro do âmbito da educação para os alunos com necessidades educacionais especiais e, esta, dentro do princípio fundamental de educação para todos, oferece possibilidades para que se rompa o dualismo existente até hoje entre educação regular e educação especial.

Isto é, a educação dos alunos deficientes pode ser tratada dentro do âmbito dos alunos que expressam o fracasso da escola de massas, que, via de regra, são originários das parcelas marginalizadas, tais como as minorias lingüísticas, étnicas, culturais e, nos países periféricos, a massa pauperizada pelos modelos econômicos adotados”. (p.23).

A escola tem que se transformar no sentido da oferta de educação com qualidade a todos, no arco amplo das *diferenças* individuais, que vão de estilos cognitivos diferentes, padrões culturais diferentes, até habilidades e capacidades diferentes.

4. O Atendimento aos Alunos com Necessidades Especiais: segregação, integração, inclusão

Diferentemente das estatísticas referentes ao acesso e à permanência na escola pública fundamental regular – ambas consideradas questões superadas pela atual política educacional – o quadro da escolarização das

peças com algum tipo de deficiência²⁵ aponta na direção da persistência desses problemas até hoje.

Embora a criação, no II Império, do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES) e do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant), ambos situados no Rio de Janeiro, sejam tomados como marcos da educação especial no Brasil²⁶, foi somente a partir de 1970, que esta passou a ser alvo das políticas do governo federal. Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tinha por finalidade “*a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais*”. (Bueno, 1993, p. 101). Para tanto, dois Planos Nacionais de Educação Especial foram elaborados entre 1975 e 1979. Analisando seus efeitos, Bueno concluiu que a ampliação de vagas para a população com deficiência proporcionada pelos Planos de Educação Especial não pode ser considerada expressiva: em 1974 eram 96.413 as pessoas com deficiência matriculadas, passando a 102.268 em 1981 e a 159.325 em 1987. Além disso, o autor evidencia que esse aumento não significou acréscimo de oferta de educação pública, dado que as matrículas na rede privada continuaram representando mais de 40% das vagas. (pp. 118-120).

Em 1999, ou seja, doze anos depois, estavam registradas 374.129 matrículas de pessoas com deficiência, das quais 47,5% na rede privada (Anexo II). Diante desses dados e de uma política educacional que supõe garantido o acesso e a permanência da totalidade das crianças e jovens

²⁵ Como veremos a seguir, o termo “deficiência” e seus semelhantes (excepcionalidade, anormalidade, entre outros) pouco esclarece-nos acerca das condições humanas que designa.

²⁶ Diversos estudos já foram desenvolvidos nessa área, a exemplo de: Jannuzzi, 1992; Bueno, 1993; e Mazzotta, 1996.

brasileiros na escola, perguntamos: a quem estará garantido o acesso à educação formal e a permanência nela?

O estado de São Paulo já mantinha um serviço de Educação Especial desde 1966, mas o atendimento ao chamado “excepcional” data da década de 30, com a criação do Serviço de Saúde Escolar. Nos princípios norteadores dos Planos de Atendimento à Educação Especial do Estado de São Paulo, elaborados para os anos 1972 a 1975 e 1976 a 1979, a criança “excepcional” era assim caracterizada:

“...desvios tão acentuados de ordem intelectual, física ou social, do crescimento e do desenvolvimento considerados normais, a ponto de não se beneficiarem do programa de uma escola comum, exigindo classes especiais ou ensino e serviços suplementares para sua educação”. (São Paulo, SE/SEE, 1972, p.7, apud Bueno, 1993, p. 124).

A “excepcionalidade” é apresentada como condição permanente, podendo originar-se de “desvios sociais”, e é justificativa para o atendimento educacional segregado.

Acerca da ampliação do número de vagas para essa população, Bueno (1993), ao apresentar o número de matrículas na rede estadual de 1º grau durante os anos de 1985 e 1987, revela que o aumento das já insuficientes matrículas de alunos na educação especial não acompanhou sequer o aumento geral do número de matrículas na educação regular. (p. 130). Ou seja, se supusermos que a relação de proporção entre crianças que não necessitam de educação especial e crianças que necessitam de educação especial se

manteve nesse período de três anos, o crescimento populacional não justifica que o aumento do número de matrículas de alunos na educação especial não acompanhe o aumento de matrículas na educação regular.

Aprofundando os dados relativos ao ano de 1987, Bueno verifica que do total de 41.144 alunos com algum tipo de deficiência, apenas 19.751 estavam matriculados na rede estadual, dos quais 1.179 (5,9%) estavam matriculados em Pré-Escolas; 18.547 (93,3%) no 1º Grau; 25 (0,1%) no 2º Grau (p. 134):

“Com relação à educação especial, o fenômeno da integração/segregação que atinge essa parcela da população reveste-se de caráter ainda mais contundente, na medida em que, apesar do discurso de que a escola especial surge para oferecer escolaridade a crianças que não usufruiriam dos processos regulares de ensino, o que se tem realizado no Estado mais desenvolvido do País é a reprodução da seletividade escolar observada na escola regular, com a diferença que, neste âmbito, justifica-se a retenção nos níveis iniciais pelas dificuldades decorrentes da excepcionalidade.” (p. 135).

O autor revela o quanto a educação regular promove uma seleção, onde a excepcionalidade acaba por ser definida em função do fracasso escolar sem que, em nenhum momento, questione-se a qualidade do ensino. O parâmetro utilizado, portanto, para definir normalidade/anormalidade é cumprir (ou não) as expectativas da escola²⁷.

²⁷ Patto (1990), em seu livro *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia* discorre amplamente acerca da construção do fenômeno de patologização de crianças no cotidiano escolar, principalmente as oriundas das camadas mais pobres da sociedade.

Nesse contexto, a Educação Especial, que atendia inicialmente a crianças surdas e cegas, acabou incorporando os portadores de supostos distúrbios “de conduta”, “de linguagem”, “de atenção”, “de aprendizagem”, os “deficientes mentais leves”, os “carentes culturais”. Segundo Masini (1993):

“Não é a toa, nem por razões puramente científicas, que a excepcionalidade foi ampliando o seu espectro, incorporando crianças com problemas cada vez mais próximos da normalidade e até mesmo aquelas que a mesma objetividade científica neutra considera dentro dos padrões de normalidade.” (p.139).

Com essa ampliação, a excepcionalidade passa a ser mais uma justificativa para que os mecanismos segregadores da educação regular não sejam questionados.

Assim, a deficiência mental, por exemplo, construída em uma organização social centrada na produtividade, e definida em contraposição à “produtividade intelectual” (Bueno, 1993, p. 49), é entendida como desvio, impedimento, merecendo, portanto, currículos “adaptados”, atendimentos “especializados”, enfim, uma educação “café-com-leite”. Para este pesquisador, estabelecer uma relação entre excepcionalidade e normalidade que não considere a dominação de classes implica, necessariamente, em contribuir para a permanência da condição de marginalizado:

“Na verdade, sob o manto da excepcionalidade são incluídos indivíduos com características as mais variadas cujo ponto fundamental é o desvio da norma, não a norma abstrata, que determina a essência a-histórica da espécie humana, mas

a norma construída pelos homens nas suas relações sociais”.
(p. 49).

Outros autores²⁸ propuseram-se a desvelar os conteúdos ideológicos que embasam conceitos como “problemas de aprendizagem”, “problemas de conduta” e “deficiência mental”. Kalmus (2000), por exemplo, coloca em dúvida a existência da deficiência mental leve, categoria que corresponde a cerca de 75% e 90% dos casos de deficiência mental. (p. 9). Este diagnóstico é uma construção que surge no âmbito exclusivo da educação escolar, a fim de justificar a permanência de uma escola que produz impossibilidade de aprendizagem de conteúdos escolares na maioria de seus alunos.

É preciso compreender, portanto, as políticas voltadas às pessoas com deficiência, inclusive a política de ampliação do acesso, como servindo à:

“...legitimação da escola regular no que tange à imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para a manutenção da política educacional que dificulta o acesso ao conhecimento científico, (interesses) que se pretendem universais e transcendentais à própria construção sócio-histórica e que trazem, no âmbito da educação especial, consequências nefastas, na medida em que analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas...” (Bueno, 1993, pp. 98-99)²⁹.

²⁸ Ver Patto, 1990; Machado, 1994 e 1996; Kalmus, 2000.

²⁹ Deve-se ressaltar que esta não se trata da visão hegemônica a respeito da inclusão escolar, marcada pela desconsideração da história das diferentes formas de exclusão escolar (não garantia do acesso e da permanência com qualidade na escola) e, principalmente, pela ausência de questionamento acerca dos motivos sócio-políticos envolvidos. Como exemplo de adesão às cegas a princípios, no mínimo, controversos, citamos Sasaki: *“No entender de Glat (1994), cidadania significa fazer escolhas e ter coragem de levá-las adiante, mesmo errando. (...) significa não ser um mero receptáculo passivo de novos serviços especializados, e sim um consumidor consciente e criativo”*. (1997, p. 53). Vimos aqui, numa postura de esvaziamento político do termo e, portanto, de reificação do homem, o estabelecimento de uma relação de igualdade entre ser cidadão e ser consumidor.

A partir da Declaração de Salamanca – fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais –, a discussão acerca da criação de políticas educacionais que atendam em classes regulares, crianças e jovens com características usualmente tidas como limitadoras ou mesmo impeditivas da aprendizagem escolar torna-se premente para os profissionais que já vinham apontando para os conteúdos ideológicos presentes na defesa do sistema segregado de ensino.

Bueno (2001) refere-se ao movimento brasileiro de integração escolar que, desde a década de 1970, privilegiava a detecção de características individuais que pudessem prejudicar a escolarização das crianças e jovens. O diagnóstico subsidiava a decisão de incorporar cada aluno avaliado na educação regular ou na educação especial. Com uma visão acrítica da escola, a postura integracionista não entendia a escola como um agente – e de grande peso – que contribui para o fracasso escolar. (p.24).

Já a perspectiva da inclusão escolar proposta na Declaração de Salamanca, partindo do pressuposto de que a escola atual não comporta a existência de diferenças em seu alunado, centra o desafio na necessidade imperativa de mudanças no sistema escolar, de modo a incluir toda uma gama de diferenças na educação regular.

No Brasil, o sistema segregado de ensino tem, historicamente, se somado à manutenção de muitos alunos do ensino regular nos bancos escolares sem que resultados efetivos sejam alcançados. Bueno (2001) destaca, ao lado das práticas de reprovação do ensino regular seriado – substituídas recentemente pela Progressão Continuada – a ausência de

qualquer seriação na educação especial. Os efeitos são os mesmos: abandono, uma postura de não avaliação do processo pedagógico:

“No caso brasileiro, o que parece caracterizar a trajetória da escola fundamental e, dentro dela, o ensino especial, é a perda de qualquer controle dos resultados efetivos, consubstanciado em efetiva aprendizagem dos alunos. Aí é que a educação especial tem se aproximado do ensino regular: na falta absoluta de acompanhamento, avaliação, aprimoramento da qualidade de ensino, quer no nível dos sistemas, quer no das instituições escolares ou da sala de aula”. (p. 25).

Machado (1994) constatou que a não-seriação, a mesmice das atividades ano após ano, desorienta temporalmente os alunos das classes especiais, que não sabem mais quantos anos têm ou como foi sua história escolar. É como se tivessem parado no tempo e ingressado num eterno presente, que apaga o passado e impede de pensar o futuro (p. 15).

No interior desse quadro, é possível afirmar que, de maneira geral, o sistema segregado de ensino em nada tem favorecido a aprendizagem de seus alunos, o que faz cair por terra o argumento correntemente utilizado de que a inclusão de crianças e jovens com deficiência em classes regulares prejudicará seu aprendizado. Se esses alunos não têm ultrapassado as séries iniciais, como defender a permanência do sistema segregado de ensino com base na defesa de um aprendizado que *não* acontece nas escolas e classes segregadas?

5. A Política Educacional de Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Estado de São Paulo

A rede estadual de São Paulo é responsável por 80% das matrículas no ensino fundamental³⁰ no estado, abrangendo 6100 escolas que atendem a 6,1 milhões de alunos. Os eixos proclamados como norteadores da atual gestão são: a) *melhoria da qualidade de ensino*, através de: reorganização da rede de ensino; valorização do magistério; classes de aceleração; salas ambiente; recuperação de alunos; avaliação do rendimento escolar; recursos pedagógicos; projetos nas escolas; b) *mudança nos padrões da gestão*, através de: desconcentração e descentralização; c) *racionalização organizacional*, através de: enxugamento da máquina e eliminação de duplicidade; informatização administrativa; reorganização da rede³¹.

Tanto nas tabelas quanto nos projetos apresentados no *site* da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Basquete na Escola; Sistema Solar; Copa 98- internet na educação; Escola em Parceria; Brasil 500 Anos; Direitos Humanos, Comunidade Presente; Prevenção Também se Ensina; Parceiros do Futuro), não há qualquer menção à política de inclusão ou de educação especial.

As “Novas Diretrizes da Educação Especial” e pela “Resolução 95/2000”, datados respectivamente de setembro e novembro de 2000 são os documentos referentes à política de inclusão de pessoas com necessidades especiais desta

³⁰ As Informações utilizadas neste texto, quando não imediatamente sucedidas por menção ao documento a que fazem referência, provêm do *site* da Secretaria de Estado da Educação – www.educacao.sp.gov/secretaria – visitado em outubro de 2001. Para maiores detalhamentos, alguns dados são apresentados no Anexo III: “Dados da Secretaria de Estado da Educação”.

³¹ Note-se a importância deste item, posto que foi inserido por duas vezes nos Eixos Norteadores.

gestão estadual. Entretanto, esses documentos só podem ser compreendidos em sua essência se remetidos à política educacional que define como principal diretriz para a área de educação na atual gestão do estado de São Paulo:

*“... promover o aumento da **produtividade dos recursos públicos** visando à melhoria da qualidade. Este objetivo implica a revisão do papel do estado de São Paulo na área educacional, isto é, em **detrimento da função de prestador de serviços, o governo estadual deverá assumir o papel de planejador estratégico, de agente formulador e articulador da política educacional paulista...**”* (FUNDAP, 1995, p. 18, *apud* Kruppa, 2000, p. 297 – grifos nossos).

Atualmente, a rede educacional do estado de São Paulo atende a 15 mil alunos com algum tipo de deficiência, sendo que a Secretaria de Educação estima em 600 mil o número de pessoas deficientes em idade escolar. Isto significa que apenas 2,5% dessas crianças e jovens está freqüentando a escola.

No ano de 2000, a Secretaria de Educação divulgou as “Novas Diretrizes da Educação Especial”, acompanhadas de uma “Resolução”. Estas deverão servir de eixos reestruturadores do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente os que tenham deficiência. Estes documentos propõem a avaliação pedagógica como instrumento de conhecimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, e sua freqüência, preferencialmente, em classes regulares, complementada, sempre que necessário, pelo atendimento em Salas de Apoio Pedagógico Especializado. Não são mencionadas as reformulações das condições de

trabalho e formação continuada oferecidas pela Secretaria a fim de sustentar tais transformações no atendimento educacional.

5.1 As Novas Diretrizes da Educação Especial

As “Novas Diretrizes” dispõem sobre as modificações no atendimento aos alunos com necessidades especiais, mais especificamente, àqueles que têm algum tipo de deficiência. Esse documento começa definindo “inclusão social”:

“processo complexo que se fundamenta em princípios éticos entre os quais se destaca: o de reconhecer e respeitar o preceito de oportunidades iguais frente à diversidade humana”. Essa “...diversidade requer peculiaridade de tratamentos para que não se transforme em desigualdade social”, isto é, “garantir oportunidades iguais frente às diferenças” (p.1).

Em seguida, o documento, revelando grave equívoco de concepção acerca das relações entre homem e sociedade – posto que parte do princípio de que há pessoas fora da sociedade e que nela precisam ser incluídas – apresenta a relação existente entre “inclusão social” e inclusão escolar no que tange ao atendimento da população com deficiência:

“No caso do segmento constituído pelas pessoas com deficiências, a inclusão social se traduz pela garantia do acesso imediato e contínuo dessas pessoas ao espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que elas apresentem”.(p.1)

O documento, então, propõe-se a orientar a inclusão escolar desse segmento da população, tendo em vista que a escolarização é uma forma de “inclusão social”, segundo os planejadores das “Novas Diretrizes”.

A esta introdução, segue-se a apresentação da atual política educacional, com destaque para os “avanços alcançados”, que vão no sentido, segundo a Secretaria, de *“proporcionar, a todos os alunos, oportunidades de cultivar a solidariedade, o sentimento de pertencer e a capacidade de extrair riquezas frente às diferenças”* (p.2). Os meios desenvolvidos para alcançar tais objetivos são: autonomia administrativa e pedagógica; reestruturação da rede física e da educação de jovens e adultos; informatização de dados; municipalização; progressão continuada; correção da trajetória escolar (classes de aceleração); criação de salas-ambiente; redefinição dos critérios de avaliação; programas de reforço e recuperação para alunos e capacitação para professores; aumento da carga horária para alunos e professores; plano de carreira do professor; criação do cargo de professor-coordenador.

Após fazer menção às mudanças relativas ao projeto de inclusão para toda a rede de ensino, o documento volta-se para a inclusão dos alunos com necessidades especiais em classes regulares, fundamentando legalmente essa perspectiva na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Afirma ainda a necessidade de o sistema escolar em sua totalidade ser revisto para que seja “inclusivo”, “universal”³², por isso:

³²Importante destacar que é feita referência apenas ao atendimento à população “portadora de necessidades educacionais especiais”, sem identificar quais são as pessoas que compõem essa categoria.

“... são necessários os devidos ajustes políticos, administrativos, técnico-científicos e operacionais que promovam esse atendimento.” (p.1).

Em relação ao atendimento em Educação Especial, compreendido como um *“conjunto de recursos que devem ser organizados e disponibilizados nos sistemas de ensino”* (p.2), a Secretaria afirma manter 15 mil alunos “com algum tipo de deficiência”, o que significa 0,25% do alunado, 1700 professores especializados atuando na rede (nove alunos por professor) e 1718 atuando em instituições conveniadas. (p.3) Mencionando o conhecido índice da Organização Mundial de Saúde (O.M.S.)³³ de que 10% da população tem algum tipo de deficiência, a Secretaria conclui que há, pelo menos, 600 mil³⁴ dessas crianças e jovens fora da escola.

Após fazer referência ao pioneirismo do estado de São Paulo no atendimento às pessoas deficientes (as primeiras experiências, segundo o documento, datam de 1917), são apresentadas as salas de recursos e as unidades de ensino itinerante (que se circunscrevem ao atendimento de pessoas com deficiência visual) e as classes especiais. Estas últimas são criticadas quanto ao destino que tiveram, tornando-se espaço de freqüência permanente para alunos encaminhados por diversos motivos, como “dificuldades de aprendizagem”, “defasagem série-idade” etc.

³³Em 1980, a Organização das Nações Unidas expediu relatório afirmando que, para os países “subdesenvolvidos” estimava-se uma taxa de 10% de deficientes na população, sendo que 5% seriam deficientes mentais, 2% deficientes físicos, 1,3% deficientes de audiocomunicação, 0,7% visuais, e 1% múltiplos. (Sasaki, 1981 *apud* Secretaria de Estado da Saúde. *Avaliação psicológica de Alunos da Rede Estadual de Ensino: orientação aos recursos da comunidade*. São Paulo, 1987.

³⁴Faz-se necessário ressaltar que o número estimado, no estado de São Paulo, de crianças e jovens em idade escolar com alguma deficiência é quase o dobro do número de pessoas com deficiência que hoje encontram-se matriculadas no país. Essa constatação reforça o argumento de que sequer o acesso à escola está garantido para esse segmento da população.

Nas diretrizes propriamente ditas, constantemente reafirmadas como “elementos norteadores”, são propostas, a partir da consideração da situação atual, ações referidas a um chamado “período de transição” e à “situação pretendida”, com ênfase no destino de alunos que estão freqüentando as classes especiais para deficientes mentais e de professores especializados; na necessidade de integração entre equipes de educação especial e de técnicos de planejamento. (p.6). O documento recomenda, então, que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam matriculados em classes comuns de forma eqüitativa, cuidando-se para não formar uma “classe especial”. Sugere a seguinte proporção:

Tabela 2. Proporção de alunos com necessidades especiais em salas regulares

Número de alunos X Modalidade de Ensino	N.º de alunos por classe ³⁵	N.º de alunos com necessidades especiais
Ensino Fundamental	De 25 a 30	Até 03
	De 31 a 35	Até 02
Ensino Médio	De 35 a 40	Até 03
	De 41 a 45	Até 02

³⁵ Utilizando-nos mais uma vez dos números presentes no Anexo I e de nossa experiência na rede pública de ensino, podemos observar um descompasso entre o número de alunos habitualmente encontrado nas salas de aula e os números presentes na tabela.

É feita referência à Sala de Apoio Pedagógico Especializado – SAPE – que deverá funcionar em período alternado àquele em que o aluno estiver matriculado e ser organizada com a participação dos diversos conselhos – de Classe, Série ou Ciclo – na escola.

Os professores especializados, alocados nas SAPEs, serão responsáveis por:

“atendimento direto aos alunos em pequenos grupos; participação em todos os momentos de encontros e trabalhos coletivos da escola; trabalho conjunto e orientações para os professores das classes comuns; reuniões e atendimento aos pais e orientação para os outros funcionários da escola”. (p.7).

O professor especializado deve, ainda, preparar-se para assumir função itinerante dentro de sua própria escola e em outras escolas.

Muitas tarefas são solicitadas à equipe escolar como um todo, dentre elas: elaboração de Projeto Político-Pedagógico, envolver a família como co-responsável do processo ensino-aprendizagem; “ousar nas adaptações curriculares”; manter avaliação contínua, etc.

O documento termina com uma lista de fatores a que se subordina a possibilidade de reestruturação da educação especial: mudanças individuais de postura e capacitação dos educadores; adaptações no currículo e redefinição de critérios para encaminhamento à SAPE .

5.2 A Resolução 95/2000

A “Resolução 95/2000”, por sua vez, apresenta algumas considerações que procuram evidenciar a necessidade de mudança de “paradigma” exigida pela inclusão. Em seu artigo 1º, define que são os alunos com necessidades educacionais especiais:

“... aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento de seu processo ensino-aprendizagem” (sic).

São aspectos também abordados pela “Resolução”, a matrícula preferencial em classes comuns; o encaminhamento para serviços de apoio pedagógico com base em relatório anual aprovado por Conselho de Classe/Série/Ciclo ou para instituições conveniadas nos casos em que o grau de comprometimento da criança configurar-se como severo; a “flexibilização da terminalidade”. Finalmente, dispõe sobre o funcionamento dos serviços de apoio pedagógico, o redimensionamento das funções dos docentes que trabalharão nestes serviços e as atribuições das Diretorias de Ensino.

Quanto à avaliação da existência de necessidades educacionais especiais, esta deverá ser realizada anualmente por professor especializado e legitimada nos Conselhos existentes na escola. Já a avaliação com vistas a fornecer embasamento para o atendimento do aluno deve ser realizada por equipe escolar, podendo contar com apoio de profissionais da saúde.

No decorrer do texto, revela-se a concepção de que há um limite para a inclusão. Mesmo que as transformações propostas para o sistema escolar estadual sejam alcançadas, alguns “tipos” de pessoas continuarão sem lugar, pois os *“... que apresentarem deficiências com severo grau de comprometimento, cujas necessidades de recursos e apoios extrapolem, comprovadamente, as disponibilidades da escola, deverão ser encaminhados às respectivas instituições especializadas conveniadas com a SE”*. (Artigo 5º). Ainda dentro do mesmo espírito, porém, referindo-se a outro segmento de alunos com necessidades especiais: àqueles que “não puderem atingir os parâmetros exigidos para a conclusão do ensino fundamental”, a “Resolução” indica procedimentos de “redefinição da terminalidade”. (Artigo 6º).

Outro³⁶ Artigo 6º - posto que, na “Resolução”, constam dois deles – dispõe sobre a organização dos serviços prestados pelas Salas de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes), que podem ser organizadas no âmbito da unidade escolar, de acordo com o funcionamento exposto nos artigos consecutivos. No que tange aos docentes, são rerepresentadas as mesmas séries de atribuições elencadas nas “Novas Diretrizes”, acrescidas de mais uma lista que orientará sua classificação/pontuação. À equipe das Diretorias de Ensino cabe levantar a demanda pelas diferentes SAPes; propor a criação de novos serviços especializados; e manter as escolas informadas sobre as instituições especializadas existentes.

³⁶ Na Resolução 95/2000 constam dois Artigos 6º.

6. Para Finalizar

O neoliberalismo, forma atual de materialização do capitalismo, em sua proposta de retomada do liberalismo, radicaliza a crença na regulação do mercado através da lei da oferta e da procura e na não necessidade da ação do mediadora do Estado.

A igualdade de oportunidades, princípio tão caro ao liberalismo, torna-se cada vez mais inatingível em um contexto de desemprego estrutural. O homem busca continuamente na qualificação a porta de entrada para o mundo do trabalho, que cada vez menos necessita dele para a produção de riqueza. A ausência de espaços coletivos de discussão facilita a não garantia dos direitos socialmente conquistados e diminui a possibilidade de mobilização social.

A ideologia neoliberal propaga uma divisão ilusória: há os que fazem parte da sociedade, nela se enquadram e se satisfazem – porque são competentes – e há os que estão “fora” da sociedade e precisam ser qualificados – pois é o despreparo que os faz ficar do lado de “fora” – enfim, incluídos. Essa ideologia procura ocultar a verdade de que todos fazemos parte da sociedade e que, afinal, é nela que se produz cada uma das condições de vida existentes, inclusive as mais precárias e destituídas de dignidade. A “inclusão social”, portanto, não passa de ocultamento de uma estrutura social dividida e injusta.

A política educacional gerada nesse contexto dá continuidade à ilusão de que nesta realidade social há igualdade de oportunidades. Investe na garantia de acesso e permanência da maioria das crianças e jovens em idade escolar, mas sem melhorar a qualidade do ensino ofertado. Pelo contrário,

abusa de Reformas Educacionais implantadas de cima para baixo e da noite para o dia, sem considerar a participação da comunidade escolar, gerando sentimentos de desconfiança e desesperança em profissionais, alunos e familiares.

O discurso educacional atual relaciona de maneira imediata escolarização e empregabilidade – e isso em um momento em que o desemprego impera – trazendo para o interior da escola uma massa de crianças e jovens que, rapidamente empurrados de série em série, obtêm um diploma desvalorizado, muitas vezes sem sequer terem sido alfabetizados.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, reuniu, no meio da década de 1990, representantes de diversos países, para marcar posição frente à garantia da escolarização para as crianças e jovens com necessidades especiais. Partindo dos pressupostos de que toda criança tem direito à educação; de que a escola, tal como hoje está estruturada, não atende à diversidade de condições humanas; de que toda criança tem direito a freqüentar as classes regulares, a menos que existam razões *muito* fortes para o contrário, a Declaração de Salamanca exorta todos os governos a transformarem suas redes de ensino de modo a oferecer uma educação que abarque todo o leque de diferenças individuais.

No Brasil, as pessoas com deficiência não têm garantidos o acesso e a permanência escolares até hoje. O atendimento a essa população caracteriza-se pela segregação, seja em instituições de ensino especial, seja em classes especiais dentro de escolas regulares.

Acompanhando-se a história da educação especial, observa-se que inúmeras categorias foram criadas ou incorporadas, como os “distúrbios de conduta”, as “dificuldades de aprendizagem” ou a “deficiência mental leve”, revelando que coube – e ainda cabe – a esta modalidade de educação o caráter legitimador da seletividade operada no interior das escolas regulares. A política educacional e as práticas escolares dela decorrente, mais uma vez, são eximidas de qualquer responsabilidade frente ao fracasso de grande parte do alunado.

A política estadual de inclusão, em classes regulares, de alunos com necessidades especiais apresentada pela atual gestão faz parte do mesmo equívoco da inclusão social que preside a política geral de inclusão e argumenta que a escolarização dessa parcela da população proporcionará maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, uma vida mais digna. Através da publicação de “Novas Diretrizes” e da “Resolução 95/2000”, amplia-se o compromisso de incluir todas as crianças e jovens na escola. Considera-se a peculiar condição dos alunos com necessidades especiais, porém, reduzindo o foco ao atendimento da população com deficiência. Propõe-se que os professores especializados passem a atender em salas de recursos ou na condição de itinerantes e que os professores de classe regular transformem suas posturas de trabalho a fim de atender aos novos alunos. Possíveis – ou necessárias – mudanças das condições de trabalho ou da participação da comunidade escolar na formulação e implantação dessas transformações não são sequer mencionadas.

Apresentados, em linhas gerais, o momento do capitalismo em que nos inserimos; a política educacional de inclusão; o movimento de inclusão, em classes regulares, de pessoas com necessidades especiais como desdobramento da Declaração de Salamanca; as transformações propostas pela atual gestão do estado de São Paulo no atendimento aos alunos com necessidades especiais – mais especificamente, aqueles que apresentam algum tipo de deficiência –, retomamos nossa indagação: **Como educadoras, cujas práticas revelam disposição em incluir, em classes regulares, alunos que comumente não as freqüentam, vêm se apropriando da atual política estadual de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais?**

III. ENTREVISTAR

*Palavra boa,
Não de fazer literatura, palavra
Mas de habitar fundo
O coração do pensamento,
palavra.*

Chico Buarque

Construir formas de trabalho mais respeitosas, mais éticas, procurando, com esforço, passar da boa-vontade a um processo de constituição de um arcabouço teórico-metodológico que sustente e dê sentido às ações do psicólogo-pesquisador, psicólogo-na-escola, psicólogo-no-mundo. Este é o desafio.

A realidade escolar, espaço/tempo de tantos acontecimentos para alunos e profissionais da educação, quase não admite a possibilidade de reflexão sobre o que nela se passa. Ao testemunhar as estratégias construídas por uma educadora que, conhecendo a lógica excludente do sistema educacional, procura combatê-la mantendo na escola em que trabalha crianças consideradas usualmente como não aptas a freqüentar o ensino regular, pretendemos atender a um duplo chamamento: o primeiro, de assistirmos a certos atos autênticos, repletos de saberes e memórias; o segundo, de depormos sobre aquilo que vimos e ouvimos³⁷. Apesar de ocorrerem em uma instituição por onde circulam diariamente mais de mil pessoas, essas ações pouco podem ser discutidas, compartilhadas entre os participantes do dia-a-dia

³⁷ Definições encontradas em: *Novo Dicionário Aurélio – Século XXI*. Editora Nova Fronteira. Versão digital (cd-rom). 2001.

escolar, pois nem alunos nem educadores podem comparecer como sujeitos de suas ações.

Diante de um cotidiano que se configura como campo de experiências de isolamento, buscamos compreender percepções, sentimentos e reflexões de uma educadora acerca de suas experiências e dos princípios que a norteiam, dos impasses vividos e, acima de tudo, da possibilidade ou não da manutenção do compromisso de enfrentamento das práticas excludentes que se operam no cotidiano da escola.

Outro motivo para a imagem do testemunho é a existência de poucas pesquisas que procuram, a partir da Psicologia, focar as repercussões, para educadores, de políticas educacionais que impliquem na inclusão de uma clientela – com necessidades educacionais especiais – que tem tido seu acesso à escola e sua permanência nela reduzidos ou até mesmo impedidos³⁸.

A presente pesquisa caracteriza-se, portanto, como uma incursão inicial em águas profundas e pouco conhecidas, em busca da produção e articulação de significados no interior de um espaço de encontro entre pesquisador e depoente.

1. Por quê?

Ao longo deste trabalho, procuramos nos manter na companhia de uma Psicologia que compreenda o homem no mundo. Não procuramos considerar os aspectos subjetivos, de um lado, e os aspectos sociais e econômicos, de

³⁸ Ver Machado (1994; 1996); Colli e colaboradores (1997); Colli & Amâncio (2000).

outro. Não se trata de realidades distintas e estanques que podem ser listadas e comparadas ou articuladas em uma relação de causa e efeito. Nas palavras de Freller (2000), psicóloga que intervém sobre a realidade escolar acompanhada da teoria de Winnicott:

“Não existe uma subjetividade constituída independente do seu meio, e o ambiente, por sua vez, só pode ser percebido e habitado pela subjetividade. A subjetividade se constitui na relação com o mundo objetivo que, por sua vez, é transformado e apreendido pela subjetividade”. (p. 30).

Freqüentemente, os educadores são convidados a preencher questionários (para o governo ou para pesquisadores da Educação) ou até mesmo a darem entrevistas que acabam por investigar ao invés de compreender suas falas. Esses pesquisadores, muitas vezes, munidos de boas-intenções, acabam por praticar violências quando, durante a entrevista, acabam por reduzir a pessoa entrevistada a fornecedor de dados e, na análise dos depoimentos, atribuem os conteúdos tão somente a características individuais do depoente, sem estabelecer articulações com o contexto em que está inserido, em busca de explicações para sua atual condição.

Na relação com a depoente, estamos informados pelo conceito winnicottiano de espaço potencial, lugar da experiência criativa, cujo componente básico é o símbolo, capaz, ao mesmo tempo, de constituir uma realidade e apresentar a subjetividade de seu criador.

É no espaço potencial que realidade externa e subjetividade se articulam através de um paradoxo que, segundo Winnicott, não deve ser alvo de

tentativas simplificadoras de solução, mas apenas aceito: marca-se a separação eu-outro, ao mesmo tempo que são criadas formas simbólicas de se manter a ligação entre mim e o outro. É tão importante que esses símbolos remetam à ligação com um outro significativo quanto não sejam, *de fato*, o outro, dando oportunidade para o surgimento da criatividade, da simbolização que constitui o brincar e a fruição da experiência cultural. (Winnicott, 1975 (b)).

“O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança. Pode ser visto como sagrado para o indivíduo, porque é aí que este experimenta o viver criativo” (Winnicott, 1975 (a), p. 142).

Por isso, é tão importante a convivência com o depoente e a busca, por parte do pesquisador, de uma presença que seja suficiente. Nem presença ininterrupta nem ausência: presença que possa dar sustentação à experiência de existir de forma criativa, original, realizada pelo depoente.

Ao emprestarmos o conceito de espaço potencial, desejamos recriar um espaço/tempo de exercício criativo na relação com o depoente, onde aquele que lembra não se sinta nem invadido nem solitário em seu percurso, mas acompanhado.

Entendendo também a hesitação a partir da teoria winnicottiana, como um tatear à procura do estabelecimento de uma atmosfera de intimidade com o pesquisador, ou seja, como um gesto que revela a esperança de viver com o pesquisador uma experiência legítima, não reificada, cuidaremos para que palavras, ritmos, gestos, silêncios, em sua continuidade ou variação não sejam interrompidos ou substituídos por intervenções nossas.

Na relação que procuramos criar, a narrativa dos depoentes não é pura repetição de lembranças, mas reconstrução de experiências, possibilidade de sua elaboração. Daí seu valor psicoterapêutico – de oportunidade de elaboração – que, apesar de não ser nosso objetivo, é um dos efeitos dessa relação. (Gonçalves Filho, 1999, p. 120).

Na busca de uma “comunicação não violenta”, diferente da não-intervenção e também da rigidez do questionário, é preciso que se constitua uma escuta que:

“...associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar a linguagem e a entrar em seus pontos de vista, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria”. (Bourdieu, 1997, p. 695).

A atenção às contradições surgidas durante a entrevista, assim como as diferentes compreensões acerca do fenômeno investigado – que devem ser reconhecidas e trabalhadas pelo entrevistador – podem servir como ampliações do universo de entendimento entre pesquisador e depoente. Coloca-se, então, a necessidade de que a situação seja apropriada por cada um, abrindo espaço para que, ao mesmo tempo em que as particulares compreensões sejam compartilhadas, as diferenças possam existir, sem implicarem em não-comunicação.

“Quando o pesquisador entra no campo de seu estudo, relaciona-se, conversa e observa fenômenos e indivíduos,

mesmo que se pretenda neutro, produz subjetividades e constitui mundos. É fundamental que tenha consciência dessa participação e possa utilizar-se dela conscientemente, buscando produzir alteridade e movimento e não reforçando rigidez e estereotípias. Ao estudar um fenômeno, abre-se a possibilidade de romper naturalizações, preconceitos e cristalizações, pois inauguram-se novas relações, questiona-se o instituído, movimenta-se o campo. Pesquisar é uma ação transformadora do mundo”. (Freller, 2000, p. 40).

2. Quem?

Pretendemos estabelecer, na relação de entrevista, outros modos de estar com uma profissional da educação, baseados em duas principais razões: a) trazer a voz de quem não costuma aparecer como autor de pensamentos e práticas; b) em meio a imposições vindas dos órgãos planejadores da educação escolar, saber se consegue e a que custo psíquico, manter vivos sua dignidade e seu comprometimento com a inclusão de crianças e jovens que usualmente não frequentam a rede regular de ensino.

Orientados por Bourdieu (1997), procuramos um depoente que preenchesse as duas principais condições para que uma “comunicação não violenta” possa se estabelecer, quais sejam, a “familiaridade” e a “proximidade social”, o que facilita a identificação do pesquisador com alguém que seja capaz de compreender o depoente não só através do que está sendo dito, mas também da maneira como é dito (através de gestos, silêncios, pausas,

mudanças de entonação, sentidos figurados próprios a pessoas que ocupam uma determinada posição social):

“De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas a determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor”. (p.697).

Por se tratar de uma primeira incursão no tema, optamos por entrevistar uma educadora com experiência em educação regular e em educação especial. A depoente foi escolhida a partir do universo de profissionais da educação com quem já havíamos trabalhado anteriormente – por um ano – e, principalmente, com quem já vínhamos discutindo e experimentando formas de inclusão de crianças e jovens que comumente não freqüentam os espaços escolares.

Com as entrevistas pudemos conhecer melhor a história de vida e o cotidiano de trabalho de Cecília, mulher de trinta e cinco anos, com experiência na educação estadual (regular e especial) há mais de quinze anos, que vive atualmente a condição de professora em uma escola para crianças com

diagnóstico de deficiência mental, nível treinável, e de vice-diretora em uma escola de educação regular. A depoente acumula uma dupla jornada, totalizando sessenta e duas horas e meia de trabalho por semana. É desta última escola que vem nosso encontro. Como psicóloga responsável pelo atendimento à escola de educação especial, tinha como objetivo, entre outros, o de discutir com a equipe de professoras a relação entre os vários equipamentos de educação do município, a passagem dos alunos da escola de educação especial para a escola regular e a redefinição da clientela a ser atendida pela escola de educação especial. Assim, nas visitas semanais à escola, utilizávamos a hora-atividade da equipe (momento que os profissionais têm para elaborar suas atividades, discutir sobre as dificuldades que vêm encontrando em seu cotidiano e, principalmente, trocar as experiências de trabalho) e o período de trabalho em sala de aula para, juntas, criarmos formas de enfrentamento das questões relativas ao atendimento de uma população que comumente não era aceita em escolas regulares.

Cecília é uma educadora que não se deixa matar como tal³⁹, em meio a uma sucessão de políticas desestruturadoras das práticas e dos saberes desenvolvidos pelos profissionais presentes no cotidiano escolar, que desconsideram o trabalho realizado no “chão da escola” e pouco se mostram implicadas com a educação.

³⁹ Emprestamos de Rubem Alves a diferenciação feita entre professor e educador: “*Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico do Estado. Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos*”. Alves, R. “Sobre Jequitibás e Eucaliptos – amar” In: Alves, R. *Conversas Com Quem Gosta de Ensinar*. Cortez/Editores Associados. São Paulo. 1982 (p. 26).

Ao longo de nossa co-laboração, construímos uma relação de respeito e confiança, onde a reflexão pôde ter lugar, mesmo num espaço – como é o escolar – onde o fazer e o pensar são entendidos como tarefas distintas que cabem a pessoas diferentes, em espaços diferentes.

O trânsito entre as realidades da escola regular e da escola de educação especial alimentava, na educadora, inúmeros questionamentos: seria mesmo necessária a existência de espaços segregados? Seria mesmo diferente o trabalho com crianças com diagnóstico de deficiência mental e o trabalho com as crianças de classes regulares? Seria mesmo possível determinar que uma criança é deficiente o bastante para freqüentar a classe especial (deficiente mental educável), mas não o suficiente para estar numa escola de educação especial (deficiente mental treinável)? Seria possível ensinar uma criança com deficiência mental severa a ler e escrever?

Em terreno pouco fecundo ao aprofundamento de questionamentos como esses, cumprindo jornada dupla de trabalho, vivendo a condição de mulher que cuida também da vida familiar e sentindo-se, muitas vezes, impelida a um fazer mecânico, impensado, essa educadora mostrava-se disposta a incluir, em sua classe, alunos tidos como não capazes de freqüentar o ensino regular.

3. Como?

Cecília já sabia que estávamos produzindo uma pesquisa cujo tema era a inclusão escolar, dado que havíamos discutido muitas vezes acerca da relação entre universidade e chão da escola, e também sobre a relação entre política educacional e realidade escolar. Em visita à escola estadual em que trabalha, fizemos a ela o convite para a entrevista. Sua aceitação baseou-se na confiança de que a pesquisa pudesse contribuir para que a inclusão escolar de crianças com deficiência venha a ser feita diferentemente da maneira como hoje ocorre.

Foram realizados alguns encontros anteriores às entrevistas, nos quais pudemos retomar o contato com a depoente, reaproximando-nos das atuais circunstâncias de sua vida e de seu trabalho. A escola estadual em que Cecília trabalha foi escolhida como cenário do depoimento, pois nossa intenção é compreender as suas formas de apropriação da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública do Estado de São Paulo.

As entrevistas semi-dirigidas, baseadas em um conjunto de questões cuja discussão consideramos necessária ao esclarecimento da questão diretora desta pesquisa, pretenderam criar condições para que o objeto da narrativa não se perdesse, *“ao mesmo tempo solicitando e estimulando comunicação do depoente com a experiência que desejamos, [...] juntos interrogar”*. (Gonçalves Filho, 1997, p. 118).

Foram realizadas três entrevistas, número definido em função do esclarecimento das questões formuladas a partir do roteiro e do atendimento aos objetivos que se construíram na situação de entrevista.

Dois dos encontros em que se realizaram as entrevistas deram-se em um período de recuperação (dezembro de 2001 e janeiro de 2002) e o terceiro ocorreu em um início de ano letivo (abril de 2002), com duração aproximada de quatro horas. As entrevistas duraram cerca de duas horas cada; o restante do tempo foi dedicado à conversa informal sobre assuntos relativos à vida pessoal da depoente, à situação das escolas em que trabalha, assim como a momentos em que circulamos juntas pela escola, acompanhando a entrada, a saída e o recreio de alunos. Deve-se ressaltar ainda que todas as entrevistas sofreram interrupções, seja de profissionais da escola e de alunos que a requisitavam para a realização de suas tarefas, de membros da comunidade que procuravam informações sobre matrícula ou ainda de comerciantes locais que sabiam da existência de verbas, agora disponíveis em cada escola, destinadas à compra dos mais variados produtos (desde aqueles necessários à preparação da merenda escolar até livros, uniforme escolar etc.).

Iniciamos as entrevistas com uma pergunta-disparadora abrangente, remetida ao momento presente e não relacionada de forma estreita com o objeto de pesquisa. A partir daí, de acordo com o conhecimento que tínhamos a respeito da entrevistada e do rumo que ela deu ao depoimento, utilizamo-nos de um conjunto de questões com o objetivo de saber: a) sobre o atual trabalho desenvolvido por Cecília; b) se já teve a experiência de lecionar em uma classe regular em que estivesse presente um aluno diferente do que ela

considera ser a população comum do ensino regular; c) se toda e qualquer criança se beneficia da escola e da classe regular; d) o que sabe acerca da política de inclusão; e) se e como essa política chegou ao cotidiano escolar; f) se os recursos de apoio anunciados estão à disposição dos professores; g) qual é a criança objeto dessa política; h) se existem experiências de inclusão escolar na instituição em que trabalha; i) que características de alunos são consideradas como limite para a sua inclusão na sala regular. Sempre que possível, solicitamos à depoente que relatasse acontecimentos que pudessem ilustrar e ampliar a compreensão do que estava sendo narrado.

A segunda e a terceira entrevistas foram iniciadas retomando-se aspectos trazidos na entrevista anterior e solicitando à depoente que falasse mais sobre os aspectos levantados, procurando-se, assim, reaperceber o caminho percorrido em conjunto e aprofundá-lo cada vez mais.

Questões foram construídas para que a depoente pudesse revelar se, do seu ponto de vista, há crianças que necessitam de uma política de atendimento educacional específica, e também se há crianças que não se beneficiariam da escola. Indagações, portanto, que pretendem compreender se há, segundo a visão da depoente, um limite para a inclusão escolar.

Para tanto, perguntamos inicialmente se já trabalhou com *crianças diferentes*, pretendendo com isso conhecer quais as características de alunos consideradas pouco distantes daqueles que comumente freqüentam a sala regular. Em seguida, perguntamos sobre a experiência com crianças *muito diferentes*, a fim de compreendermos quais as características tidas como bastante destoantes da maioria dos alunos das classes regulares. Por fim,

indagamos sobre a experiência com alunos *deficientes*, para conhecermos o que a depoente entende por deficiência e como vê a inclusão desse tipo de aluno em classes regulares.

Trouxemos para o interior da entrevista casos-limite, com a intenção de ensejar a reflexão acerca do compromisso da depoente com a oferta de educação para todos, assim como o confronto desse compromisso com as atuais condições de trabalho na escola. Para tanto, indagamos se toda criança se beneficia da escola. Aprofundando a questão, utilizamo-nos de algumas categorias de crianças em determinadas condições que acabam, geralmente, por não freqüentar a escola regular, quais sejam: crianças em cadeira de rodas, crianças com síndrome de Down, crianças com paralisia cerebral, crianças tidas como “loucas”. Sempre que possível, valemo-nos de crianças conhecidas por nós para concretizar as situações-limite sobre as quais desejávamos discutir.

IV. O EDUCADOR EM MEIO À INCLUSÃO

*Quero ficar surda para suportar
os que me querem humana,
e por esta razão me chamam desumana,
granito cheio de musgo.*

Adélia Prado

1. O Cenário

Apresentar a escola é revelar o terreno onde a depoente constrói saberes e práticas. Terreno que fala, ao mesmo tempo, da política educacional no estado de São Paulo e de suas particulares formas de apropriação por instituições concretas.

Cecília trabalha em uma escola estadual situada na região central da cidade de Guarulhos e está vinculada à Diretoria de Ensino Centro-Sul, composta por setenta e cinco escolas. Esta escola, que está sob a responsabilidade de uma diretora, duas vice-diretoras e dois coordenadores pedagógicos, funciona em três períodos (Ensino Regular – 1^a à 4^a série – manhã e tarde; Ensino Supletivo – 5^a à 8^a série e Ensino Médio – noite). As dezesseis salas atendem, ao longo dos três períodos, mil e oitocentos alunos, ou seja, cerca de trinta e sete alunos por sala.

A escola ocupa meio quarteirão e seu contorno é marcado por altos muros. São dois os portões de acesso, mantidos abertos apenas em horários pré-estipulados: um para professores e alunos (horários de entrada e saída de aula) e outro para as pessoas que procuram os serviços da secretaria (horários

de atendimento ao público). Próximas a este último portão localizam-se, uma em frente à outra, as salas destinadas à secretaria e à direção. Seguem-se, margeando o pátio comprido, as salas de aula das 3^{as} e 4^{as} séries, a sala da coordenação pedagógica do ensino fundamental, os banheiros e uma cozinha utilizada pelos profissionais da escola. Interceptando o pátio, abre-se um longo corredor que dá acesso às salas de aula das 1^{as} e 2^{as} séries, à sala dos professores, à sala da coordenação pedagógica da Suplência, à cozinha destinada à preparação da merenda escolar e à cantina.

O interior de qualquer das salas varia pouco: armários, mesas, cadeiras e carteiras de madeira antiga junto a arquivos metálicos. Alguns trabalhos de alunos (na maioria quebrados ou gastos), usados como enfeites, dividem espaço na parede com quadros de aviso pouco visitados pelos professores. A sala da coordenação pedagógica se destaca pela quantidade de livros didáticos e de literatura, quase todos recém-chegados.

Os contatos iniciais com os profissionais da escola nos suscitam inúmeros sentimentos: invisibilidade, desconforto, compaixão, vontade de aproximação e de recuo. Tudo ao mesmo tempo. Quando conseguimos nos aproximar, vemos pessoas cansadas, desanimadas, absorvidas pelo pragmatismo e automatismo do cotidiano: acordar, dar aula, voltar para casa (quando é possível), almoçar, cuidar dos afazeres domésticos, dar aula, voltar para casa e cuidar da família ou ir para a faculdade (é grande o número de professoras que ainda estão cursando o ensino superior). Nesse contexto, os momentos sem alunos (intervalos de entrada ou saída de alunos e recreio)

acabam servindo para o planejamento de atividades, escolares ou não, e para a recomposição das forças – mínimas – necessárias ao trabalho.

A burocratização do trabalho na escola parece invadir corpos e mentes. Os movimentos são, na maioria das vezes, apressados e desvitalizados, revelam o ir e vir de pessoas que precisam cumprir diversas tarefas ao mesmo tempo: sendo vice-diretora, como acompanhar e intervir sobre o trabalho da equipe de professores e, ao mesmo tempo, gerenciar as quatro contas bancárias da escola, orçar a reforma das calhas; o gás, o óleo e a comida a serem utilizados na merenda; o material didático e os equipamentos audiovisuais a serem comprados com a verba vinda de um órgão (MEC, Secretaria do Estado da Educação etc.), os materiais de consumo a serem comprados com a verba vinda de outro órgão.... e sempre fazendo três orçamentos, apresentando-os aos devidos órgãos, na devida data, com o devido procedimento burocrático!

Sob o signo da descentralização e da autonomia (afinal, agora cada escola pode escolher a merenda a ser oferecida a seus usuários e decidir sobre as prioridades da comunidade), a equipe de direção acaba sendo cada vez mais distanciada de sua função educativa, tendo que se tornar exímia conhecedora de procedimentos de licitação, concorrência e prestação de contas. O trabalho torna-se tão segmentado que possíveis ligações entre o compromisso de educar e a gestão participativa do dinheiro público perdem-se de vista. É preciso cumprir a tarefa. Nada mais. As unidades escolares são um mercado rentável para os comerciantes da região. São inúmeros os telefonemas, as propagandas via fax, as visitas dos mais diversos tipos de

vendedores. Existem aqueles que são perenes (fornecedores de produtos para a merenda escolar) e os sazonais (o vendedor de uniformes, que aparece na primeira metade do ano ou o vendedor de livros, que surge quando a verba para comprar material didático é liberada).

É vivendo esse dia-a-dia que os profissionais da escola se descobrem fragilizados e passam a assumir posturas enrijecidas para se proteger. Proteger de quem? Dos alunos. É deles que se espera a violência: estejam – na visão dos profissionais da escola – drogados, armados, em situação de liberdade assistida ou enciumados pela perda da/do namorada/namorado, os freqüentadores da Suplência e os moradores da comunidade despertam medo. Generalizado e pouco compreendido por aqueles que o sentem, o medo ganha um alvo definido nos rostos dos jovens pobres, quase sempre os do sexo masculino. Sentimento de que qualquer coisa pode acontecer, a qualquer momento, e que ninguém pode fazer nada. O sentimento dominante é de impotência.

Outras formas, menos temíveis, de participar do universo escolar também são bastante utilizadas pela comunidade. Nas diversas visitas à escola, em diferentes horários e em vários momentos do ano letivo encontramos jovens solicitando vagas na Suplência.

2. Apresentando Cecília

Olha de onde eu saí

Cecília é casada há quatro anos com um professor de Português, com quem tem um filho de dois anos. Inicialmente desejava formar-se em Psicologia, mas acreditando que a competição no vestibular fosse mais acirrada, procurou prestar o exame para uma carreira que lhe parecia mais “vagabunda”, menos concorrida. Formou-se pedagoga, com habilitação para o ensino de deficientes mentais, área de seu interesse desde a entrada na universidade. Cecília não imaginava sequer conseguir passar no exame vestibular de uma universidade pública, porém essa era a única possibilidade de seguir os estudos, dadas a origem rural e a pobreza de sua família. Ter chegado ao Ensino Médio já implicou em muitos sacrifícios:

Eu saí da fazenda para morar com o prefeito lá da cidade [de uma cidade no interior do estado de São Paulo], para poder estudar à noite, fazer o Colegial. Eu não ia poder fazer o Colegial. Não foi uma vida muito fácil, não, mas foi boa. (...) Eu era uma caipira! Eu estudei numa escola de emergência! O que é? São aquelas três salas juntas... olha de onde eu saí! Eu vim de lá do meio do mato!! E para poder prestar a faculdade, para poder entrar no vestibular, a minha mãe precisou vender uma galinha e uma dúzia de ovos, para eu poder comprar o manual e pagar a inscrição no banco. Foi a galinha que me salvou. (rimos) Lindo! Mas... eu tenho orgulho de lembrar disso porque eu fiz muito⁴⁰.

⁴⁰ As entrevistas de Cecília foram editadas, na direção proposta por Bourdieu (1997). Ou seja, a fim de assegurarmos a fidedignidade ao depoimento, a linguagem oral foi aproximada da linguagem escrita, de modo a proteger a depoente de possíveis interpretações equivocadas. “É, portanto, em nome do respeito devido ao autor que, paradoxalmente, foi preciso às vezes decidir por aliviar o texto de certos

Ao ingressar na universidade, em Araraquara, pela segunda vez, Cecília se viu em uma cidade nova, compartilhando a moradia com pessoas estranhas e com mais dinheiro:

Morei em república. (...) E lá era tudo chique: Farmácia e Odontologia eram muito chiques. E eu não era nada chique, mas elas eram. Mas foi muito bom. Foi a melhor experiência da minha vida. A melhor época da minha vida! (...) Porque eu aprendi a ser gente lá. Aprendi a passar fome, a não ter dinheiro para comprar um pãozinho. A gente comia – tem coisas que eu odeio, não posso nem ver hoje – porque eu só comia aquilo: ovo caipira, não como nem que você me pague! Eu tenho nojo! Eu só comia aquilo. O frango... e a tal da galinha que me ajudou.

Roupa? Eu passei quatro anos usando roupa da minha tia que morava aqui em São Paulo. O que não servia mais para ela, não estava totalmente velho, semi-novo, ela mandava. Eu tinha pé trinta e sete, hoje ele é trinta e cinco. Mas na época, eu usava trinta e sete. Eu não sei como! (rimos) Eu colocava o sapato da minha tia: “Pé de pobre não tem número”. Era bem assim.

O primeiro dia de aula como professora

Terminado o curso de Pedagogia, Cecília precisava trabalhar. Por intermédio de familiares conseguiu uma vaga de professora no curso de Suplência em uma escola estadual de Guarulhos. Sua primeira experiência

desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou tiques de linguagem (...) Do mesmo modo, tomamos a liberdade de tirar da transcrição todas as declarações puramente informativas (sobre a origem social, os estudos, a profissão etc.) todas as vezes que pudessem ser relatados, no estilo indireto, no texto introdutivo”. (p.710).

como professora foi também a ocasião em que viveu o sentimento de perda do rumo, de profundo desamparo. E também de parceria com algumas colegas:

No primeiro dia, ele [diretor] disse: “Pega”. Deu um monte de diários, jogou na minha cara. Até aí, tudo bem. Mas a outra professora falou: “Eu te ajudo”. Hoje é uma grande amiga minha. O que eu aprendi, eu aprendi com ela. Ela foi me ensinando tudo⁴¹. Isso foi em 1989. Eu entrei em abril de 1989, as aulas começaram em fevereiro. Eles estavam fevereiro e março sem aula. (...) Eu era a mais nova da escola. Todo mundo já mais velho... Minha primeira sala de aula: 7ª série com cinqüenta alunos! Nunca tinha dado aula! Eu nem sabia o que era História e Geografia direito, só tinha aprendido no Colegial. Não fiz faculdade de História e de Geografia. Olhei para aquela sala de aula, não sabia se eu tremia, não sabia falar, não sabia escrever na lousa: eu começava embaixo, ia para cima, não tinha direção...

Na escola não existe companheirismo

Única professora no município com habilitação para o ensino de alunos com deficiência mental, Cecília logo assumiu o trabalho em classes especiais, atividade em que permaneceu por sete anos, carregando uma frustração cujo motivo não lhe é muito claro. Ora a falta de recursos é apontada como agente de impedimento para o sucesso do trabalho, ora a condição de impedimento dos próprios alunos. Explicações que contradizem, muitas vezes, a própria experiência, como a de acompanhar o percurso escolar de um ex-aluno da classe especial até a faculdade:

⁴¹ O sublinhado no depoimento de Cecília indica mudança de entonação, dando maior ênfase à palavra assinalada.

Eu até tinha um aluno com quem tenho contato até hoje, o Agnaldo. Está casado, terminou a Suplência. Eu tenho o Celso, que também já terminou, vai fazer faculdade. O Celso era um menino grave, na época que eu peguei... mas ele foi para a frente. Ficou bastante tempo com a gente. Hoje está um homem! Estão aí, casados...

Componente dos mais importantes na construção do sentimento de frustração no trabalho parece ser o isolamento vivido no dia-a-dia escolar. Isolamento que Cecília combate desde o início de sua carreira, pelo estabelecimento de parcerias com professoras que lecionassem para a mesma série:

Então, a gente [Cecília e Geni⁴²] era muito unida com os alunos: tanto ela com os meus quanto eu com os dela (...) Nós duas éramos as professoras. E a gente programava passeio, saía, pegava dinheiro do nosso bolso para tomar sorvete na praça. A gente fazia isso muito. A gente era muito animada. A gente tinha duas bicicletas... e era uma felicidade! E os alunos também, era uma coisa muito boa! Aí, eu comecei a trabalhar e a gente viu que estava dando resultado. Eu, com a Matemática, ficava duas horas e meia em uma sala e duas horas e meia em outra. A gente trabalhava muito a alfabetização, muito a Matemática. E a gente largou para lá essa coisa do currículo, da grade... não que a gente não trabalhasse, mas desde aquela época, sem noção nenhuma, a gente já partia mais para a escrita...

Eu sinto na escola – hoje, na administração, eu vejo melhor ainda, mais claramente – não existe companheirismo, não existe. Não existe. Na nossa não, em qualquer escola. Eu acho

⁴² Professora de classe especial e também da escola municipal de educação especial.

que é a estrutura. Cada um entra numa sala de aula e se fecha com o seu aluno, sem pensar que o meu aluno da 1ª, esse ano, será seu no ano que vem, será daquela na 3ª, e será daquela na 4ª.

Estar com o pessoal que entende do negócio.

Cecília tem orgulho da formação que teve em duas instituições reconhecidas, nas quais teve contato com pessoas que, em sua visão, de fato produziam conhecimento. Conhecimento que pôde ser apropriado por ela no decorrer dos anos. Os demais cursos, entretanto, só fizeram repetir:

Gente, o que eu aprendo hoje nos cursos com relação à deficiência mental, eu aprendi em 1989 na faculdade! Eu me formei... 85 a 89, eu vi tudo aquilo! Hoje, quando vou em algum Congresso, alguma coisa que fala de educação especial, filha!! É a mesma coisa! O meu professor, que a UNESP é uma faculdade, uma universidade muito boa! Todos eles tinham livros escritos, teses escritas, defendidas, mil coisas... então, a gente já estava com um pessoal que entendia do negócio, que estava lá trabalhando!

Quando veio aquela coisa linda [a difusão do construtivismo na rede estadual de ensino], aquela proposta linda e maravilhosa. A PUC, acho que deu dois anos de curso. Eu não trabalhava com classe comum, mesmo assim eu, a Geni, a Luísa⁴³... a gente sempre foi muito xereta, muito curiosa: “Ah, vamos lá”. “Mas é normal, é para classe comum!” “Mas por que a gente não pode pegar o da comum e estar aperfeiçoando para a classe especial?” Foi maravilhoso! Tudo aquilo que eu sei de classe comum, de criança de 4ª série e de

⁴³ Professora que também dá aula em classe especial do estado e na escola de educação especial do município.

1ª série que eu trabalhei, foi tudo aquilo que eu usei na classe especial.

O medo do aluno normal

Após ser professora da rede estadual por mais de cinco anos, Cecília prestou concurso para ser efetivada. Mesmo tendo passado no concurso, ela permaneceu mais dois anos como professora contratada porque queria continuar com a classe especial. Assustava-a a idéia de dar aula para crianças “normais”. Convencida por um colega da importância da efetivação no cargo, Cecília, então, passou a professora de classe regular.

Eu não queria, não, mas aí: “Seja o que Deus quiser”. Eu não sei porque que eu tinha esse medo. Eu acho que o mesmo medo que elas [demais professoras] têm hoje – até dá para entender – de encarar um deficiente, eu tinha de encarar uma criança normal. Eu também tinha medo do normal. Hoje, posso dizer que não tem diferença nenhuma, mas na época tinha. (...) Acho que é por isso que eu não vejo dificuldades na classe comum. Para mim foi muito fácil trabalhar. (...) Eu acho que é mais difícil para o professor de classe comum entrar numa classe especial. Mas a de especial partir para a comum...

O medo do aluno normal, aos poucos, vai ganhando novos significados; é também medo de falhar na tarefa fundamental do professor – alfabetizar:

Tenho medo de alfabetizar. Sou super insegura para alfabetizar. Eu acho que é a série mais difícil que tem. Eu penso isso. Só que o professor da 1ª não tem essa preocupação. Eu tenho medo de pegar uma 1ª série e não dar conta. Na minha cabeça, na minha maneira de pensar, nessa

1ª série, as crianças têm que sair alfabetizadas. O meu trabalho é alfabetizar. Então, se eu não conseguir, eu vou ficar louca, eu acho que eu enlouqueço. 1ª série eu não pego. Se eu tiver a chance de não pegar, eu não pego.

Eu não quero dar aula/ Eu gosto de dar aula

Atualmente, Cecília trabalha como professora em uma escola municipal de educação especial que atende a crianças e jovens com diagnóstico de deficiência mental, nível treinável, e também como vice-diretora, responsável pelos períodos vespertino e noturno de uma escola estadual. No meio do semestre de 2001 deixou, com muito sofrimento, a atividade em que se sente uma profissional realizada (a sala de aula regular da escola estadual), para assumir a vice-direção. Para garantir que uma colega que considera boa professora assumisse sua classe de 3ª série, passou a trabalhar na vice-direção dois meses antes de a função lhe ser oficialmente atribuída e, portanto, dois meses antes de receber o correspondente aumento salarial. Passar a desempenhar a atividade de vice-diretora lhe é interessante na medida em que representa oportunidade de crescimento e de realização de um sonho antigo: ocupar um lugar na hierarquia da instituição que lhe permitisse “fazer alguma coisa”.

Cecília, desde sua graduação, acreditava que ter uma posição hierárquica de destaque poderia lhe dar mais autonomia no trabalho. Ocupando o lugar de quem manda, ela faria diferença, seu trabalho seria significativo. A atividade docente, nesse contexto, era vista por Cecília com duplo descrédito: assumir a identidade de professora – que não tinha sido sua

escolha original – e trabalhar sem autonomia, fazendo apenas aquilo que é mandado.

Eu não me formei para dar aula. Eu tinha uma idéia: quando eu escolhi Pedagogia – que eu fiz na UNESP de Araraquara – nada lá me interessava. Eu queria ser psicóloga, mas aí: “Será que eu vou passar em Psicologia? Ah, vou fazer Pedagogia que parece mais vagabundo”. Olha a minha cabeça, com dezoito anos! (...) Eu fiz a faculdade e a habilitação em deficiência mental. É isso mesmo: “Eu quero trabalhar na APAE. Eu quero ser coordenadora – naquela época – não quero dar aula. Eu quero mandar, eu quero ser diretora e fazer alguma coisa, algum trabalho com deficiente”.

Ao ingressar na função de vice-diretora, entretanto, Cecília descobriu que não tem mais autonomia que um professor, que as tarefas burocráticas preenchem o dia-a-dia e, principalmente, que permanece o sentimento de que algo está faltando. A atividade docente, então, é resignificada, passando a ser entendida como lugar onde ela pode ter maior controle sobre o processo de trabalho.

É, eu gosto de dar aula. Tudo bem, estou na direção, estou gostando de estar na direção. (...) E agora, aqui na direção, eu não consigo... eu começo uma coisa – não por mim! – eu não consigo porque tem que parar para fazer outra coisa. A gente não tem... (para para pensar) pessoal. A gente não tem pessoas para trabalhar. Organização mesmo... todo mundo faz tudo aqui. Eu sou vice-diretora, mas trabalho na secretaria, eu atendo o público, eu abro o portão, eu faço dispensa⁴⁴... Eu começo uma coisa, eu paro. Eu entro em uma sala de aula,

⁴⁴ Documento de dispensa do aluno.

tenho que correr para resolver, porque chegou a merenda. Eu acho isso complicado. (...) E a gente acaba ficando meio perdida. E eu fico infeliz porque tudo o que eu começo, eu não termino. E não sou só eu. Nós, aqui, somos três pessoas na direção, e as três fazemos do mesmo jeito. Todo mundo cansado, todo mundo esgotado de tanto trabalhar. E o serviço pela metade. Parece que tem que começar pelo começo. Jogar tudo fora o que está feito... mas, infelizmente, não é assim.

Professora-curva-de-rio

Por ser uma professora de classe regular com experiência no atendimento em classe especial e, principalmente, por aceitar o desafio de ensinar a alunos considerados mais difíceis, Cecília tornou-se uma referência para outros professores e para a equipe de direção.

Parece que é... um castigo (rindo) ou então, eles [alunos considerados mais difíceis] vêm me seguindo. Põem tudo quanto é tranqueira – a gente até brinca que eu pareço curva de rio: Tudo quanto é tranqueira que vai arrastando pára ali.

Ao ficar com os “alunos-detrito” que são jogados fora, ano a ano, pela escola, esquecidos no fundo da classe, Cecília se põe no interior de um conflito: ao mesmo tempo que sua postura revela receptividade – afinal, ela é a curva em que todos atacam – ela também se sente sobrecarregada por ter que ficar sempre com os que são considerados “detrito”. É assim que ela mesma acaba por se sentir também “tranqueira”.

O professor é abandonado dentro da própria escola

Ocupar, hoje, o lugar de vice-diretora, possibilitou compreender de maneira mais complexa a situação dos profissionais da escola, descobrir o que falta.

A vontade de ensinar e o amor pelos alunos continuam sendo, a seu ver, elementos constitutivos de um bom profissional, mas outras dimensões agora compõem, principalmente, o sentimento de abandono vivido no cotidiano escolar. Um abandono construído no interior de uma política educacional que sufoca a necessidade que cada um tem de criar laços significativos que sustentem a ação pedagógica.

Como professora, eu via que a gente estava sempre largada. E eu não vou negar para você que, hoje, o professor é totalmente... abandonado. Estou falando como vice-diretora. Antes, eu só via o meu lado: "Quero material, não tenho. Eu quero fazer um trabalho diferenciado, mas a direção não me dá. Eu quero fazer, alguma coisa... ser feliz, trabalhar numa escola só e o governo não dá dinheiro para isso, eu não ganho para isso". Então, o pensamento era fechado, era isso. E ainda acredito, hoje, que, se o nosso profissional fosse mais valorizado, se ele ganhasse... tivesse condições de trabalhar numa escola e se dedicar àquela escola, àquela sala de aula... sabe o PEB I⁴⁵? Dar a sua aula, só aquela! Mas se ele não tivesse que se matar acumulando duas escolas, prefeitura ou particular, para ganhar um salário miserável... o mais grave é isso. Eu acho que a gente ainda conseguiria um trabalhinho melhor. Essa coisa de correr, eu vejo que não dá. Agora, como vice-diretora, eu vendo tudo isso que eu vejo, as pessoas ainda estão abandonadas, porque eu não estou podendo, eu, a vice

deles, aquela que eu pensaaaava que o meu trabalho seria, assim, voltado para, para cuidar da escola, verificar os meus alunos bonitinhos, lindos e maravilhosos, ajudar os meus alunos, fazer um trabalho junto com a unidade, junto com o aluno, com o professor... eu não tenho tempo para cumprimentar o meu professor. Por quê? “Porque hoje eu não posso falar com você, porque eu tenho um relatório para fazer”. “Ah! Mas amanhã também não dá para a gente conversar sobre aquele assunto, aquele caso daquele aluno porque eu preciso prestar conta da merenda que está chegando”. “Ah, não, porque agora eu vou fazer o livro de ponto, que acabou”. Eu vejo que, dentro da própria escola, ele é abandonado... pelo seu chefe imediato, ali! Quem está ali do lado dele... ele já é abandonado!

Eu queria mais do que eu tenho

Muitas vezes, o desamparo leva-a à perda do sentido de suas ações. Cecília está cansada, o “fardo” da deficiência é pesado, os resultados ficam aquém do que ela deseja. Esse cenário lhe causa grande sofrimento, principalmente porque lhe causa desorientação. Ela não sabe mais o que a faz permanecer como professora de crianças deficientes.

Poucas pessoas dão aula porque realmente gostam. Além de precisar – porque eu sou um caso desses, eu preciso desse dinheiro – só que eu não consigo me imaginar fora da área que eu estou. Eu quero, por todos os jeitos, mudar de emprego! Eu quero sair de deficiente⁴⁶. E eu não consigo sair!! (...) Porque é uma coisa que está me desgastando, que está me cansando... porque me preocupa... eu queria mais... eu queria mais, é...

⁴⁵ Professor de Ensino Básico, nível I.

⁴⁶ Refere-se à escola de educação especial da prefeitura.

desenvolvimento. Eu queria mais do que eu tenho. Eu acho que é pouco.

A Pedagogia, apesar de não ser vista por Cecília como sua primeira escolha, foi sua primeira tentativa de incursão no ensino superior. Menina de origem rural e pobre, que teve dificuldade de chegar até o Ensino Médio, ela supunha que não conseguiria cursar uma faculdade. Já no curso de Pedagogia, queria trabalhar com deficientes e fazer diferença, não apenas repetir, ser mandada.

Cecília iniciou sua carreira no magistério, onde conheceu, logo de início, o desamparo institucional e a necessidade de criar estratégias de sobrevivência: os pequenos grupos de professoras que procuravam trabalhar juntas, dividir suas inquietações, suas responsabilidades, suas tentativas. Foi assim que se tornou professora: sendo “xereta”, apropriando-se do conteúdo de cursos e de práticas que ia conhecendo, levando conhecimentos obtidos no trabalho com o aluno “normal” para o “especial” e vice-versa. Tinha medo do “normal” porque tinha medo de não conseguir alfabetizar. E o que é um professor que não consegue alfabetizar? Um fracasso.

Na convivência com os alunos ditos deficientes mentais, e tendo como pano de fundo sua história de vida – menina diferente, mais pobre, em meio aos “chiques”, e que nem iria chegar ao ensino superior – Cecília já havia experimentado a identificação com o rótulo atribuído aos seus alunos: ela era “diferente”. Ainda hoje sente-se, muitas vezes, como eles, sem saber falar, escrever, andar, pensar. Movimenta-se no sentido de descobrir um espaço na instituição escolar que lhe permita ser mais autônoma, compreender melhor o

incômodo generalizado que percebe. Atualmente é vice-diretora, pode ter uma visão “panorâmica” da escola, visão que lhe mostra que o desamparo e o fazer alienado também estão presentes em outras posições da hierarquia escolar. Cecília sente-se desgastada, não quer mais viver o peso da deficiência, não sabe – e talvez nunca tenha sabido, porém, antes, tinha mais esperança em obter uma resposta – o que a mantém trabalhando com essas crianças. Não é comodismo, não é o dinheiro. O que é então?

3. O Depoimento

Na análise das entrevistas, fomos em busca de falas da depoente sobre o exercício de sua profissão ontem e hoje, em cada um de seus depoimentos, bem como na relação entre eles, tendo em vista a compreensão de concepções, percepções, sentimentos e enigmas disparados pela fala de abordagem.

Esta análise foi dividida em dois blocos. No primeiro, são discutidas por Cecília as implicações de suas tentativas de realizar em sala de aula um trabalho com alunos considerados mais difíceis e de suas opiniões acerca da relação entre as formas hegemônicas de dar aula e a viabilidade da inclusão. O segundo bloco trata da visão da depoente acerca dos projetos oficiais que visam a atender alunos com mau desempenho escolar, seus objetivos e compromissos.

Estes dois blocos auxiliam na tarefa de compreensão do impacto do novo projeto de inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais sobre Cecília, na medida em que demonstram sua experiência anterior com a inclusão, suas concepções acerca do fenômeno da deficiência, bem como apropriações de outros projetos educacionais recentes.

3.1 Uma Experiência Contraditória

Dar aula para deficiente não me deixa muito feliz

O terreno da experiência gera em Cecília inúmeras contradições. A partir do trabalho com alunos que apresentam diferenças mais marcantes, a depoente faz uma crítica ao ensino regular, mostrando que a heterogeneidade é característica tanto das crianças que freqüentam a educação especial, quanto das que freqüentam a educação regular. Além disso, as atividades a serem desenvolvidas podem ser as mesmas, desde que se olhe atentamente para as necessidades de cada aluno. Ao mesmo tempo, esse é também o terreno que sustenta, em Cecília, uma desconfiança acerca da capacidade de aprendizagem da pessoa deficiente - mais especificamente, a que carrega o diagnóstico de deficiente mental. Desconfiança que parece detonar um efeito em cadeia. Trabalhar com crianças pouco capazes a faz sentir igualmente pouco capaz. Assim, desenvolver atividades que partam da condição em que o aluno se encontra significa limitar-se como profissional e, portanto, frustrar-se:

*Simplesmente, é um trabalho que é feito de maneira mais...
mais lenta, eu diria, com adaptações. O aluno não consegue*

por esse lado, o professor tenta pelo outro. Mas o aluno está no nível de 1ª à 4ª série! Tem crianças de vários níveis dentro da sala. Ele [professor] tem quinze, tem quinze níveis diferentes. Ele não tem dois níveis iguais. Eu fiquei sete anos na classe especial, eu sei o que eu estou falando. A gente não tem dois alunos com as mesmas características. A gente tem um que não sabe Matemática, mas sabe Português. Ou outro que não sabe Português, mas sabe Matemática. Um fala mais, outro fala menos. Agora, não sei qual que é a diferença de você ter quinze assim ou de você ter trinta assim. (...) Não tem diferença de atividade. Eu vou falar de uma cruzadinha. Você pode montar a mesma cruzadinha para dois alunos. Eu tenho feito isso. A única diferença é o seu olhar, a sua maneira de trabalhar, é o seu jeito de ver. É estranho. A gente tem que ter mais paciência do que com a classe comum, porque eu não consigo jogar o aluno num canto da sala: “Ah, não consegue, então, fica aí. Faz numerais – e a gente vê muito isso – faz cópia”. Eu não consigo. Ou ir pegar uma cartilha: “Ah, então, você vai fazer a cartilha”. Isso me tortura porque não é isso! Vamos tentar alguma coisa, tem alguma coisa errada. Acho que o [ensino] especial me ajudou muito a trabalhar esse lado. Eu acho importante, para mim é muito importante.

Eu fiquei muito tempo na Educação Especial. Mas mesmo assim, frustrada, porque eu... não me conformava em dar aquele tipo de aula para Educação Especial, porque a gente não tinha... recursos. Até hoje a gente não tem, se você parar para pensar, nós não temos ainda. (...) Dar aula para deficiente não me deixa muito feliz por esse motivo: eu nunca consigo alcançar tudo o que eu quero. Mesmo as crianças tendo avanço, a gente vê que ela cresceu, mas eu queria mais porque... eu acho que eu queria que ela crescesse mais.

Devido às condições de trabalho (falta de recursos, isolamento e impossibilidade de reflexão sobre o que se está fazendo), os avanços existentes tornam-se imperceptíveis:

Porque eu acho que faz, faz, faz... e parece que não fez nada. (...) Sabe aquela impressão que fica? “Ai, que trabalho que eu fiz? Será que é justo? Será que eu não estou judiando dessa criança? Ela não está perdendo tempo?” Bate isso de vez em quando. Tem momentos que você vai, que é uma beleza. (...) Hoje eu já vou com essa perspectiva. Eu tenho que ver aquilo que eu tenho, e dentro daquilo que eu tenho, ver o que eu posso fazer. Se eu não puder escrever, eu não vou escrever. Se eu não puder andar, não vou andar. Se tiver que ficar ajoelhada, eu vou ficar ajoelhada. Essa é a questão.

Não é difícil, é que dá trabalho

As professoras de classes regulares, segundo Cecília, desconhecem o trabalho realizado nas classes especiais. Quando são apresentadas a essa realidade – que, para a depoente, é carregada de semelhanças à realidade das classes comuns – revelam preconceito e surpresa, posto que se admiram da capacidade de produção dos alunos para, em seguida, desdenharem das atividades feitas nas classes especiais, dizendo que nada há de novidade. Cecília ressentir-se: todas sabem desenvolver esse tipo de atividade – que foge do uso da cartilha, baseando-se no que conseguiram entender do Construtivismo – mas não o efetivam em suas classes por demandar muito mais envolvimento, mais trabalho:

“Mas isso?! Isso é especial?? Como que é especial? As crianças de classe especial fazem isso?” Eu me lembro bem de

uma sala que nós entramos que tinha um sapo. A musiquinha do sapo: “O sapo não lava o pé...” então, estava lá em letra bastão a letra da música, o sapo desenhado, depois dobradura do sapo... Aí, tinha problema de matemática envolvendo o sapo... elas ficaram BOBAS! Encantadas! “Mas isso é uma coisa que a gente faz!” Só que ela [a professora que fez esse comentário] é de classe comum, normal. Aí, ela: “Ah, mas eu não sabia que era assim!!!” A coordenadora também ficou assustada: “Mas elas não fazem nada de diferente do que a gente já viu!” Só que vocês não fazem isso. Vocês não fazem esse tipo de trabalho! (...) Não trazem para a sala de aula. Elas acham que é difícil. E não é difícil, é que dá trabalho. Infelizmente, dá trabalho. Eu sei que o maior problema delas é o trabalho. Eu sei que elas ficaram chocadas. Acharam que era o fim do mundo, que deficiente era o fim do mundo.

O desconhecimento dos professores do ensino regular não se refere, segundo ela, apenas às classes especiais: vai desde a história do aluno até a própria vida funcional:

O professor está longe, a gente está longe de tudo. Ele não se preocupa... ele só se preocupa com a vida dele. Ele quer o dinheiro dele no dia certo. Ele não está nem um pouco preocupado com nada. Eu posso falar isso por mim. Você vê assim: “Ah, a minha vida!” – que vida? Você sabe que você tem uma pasta aqui dentro da secretaria com a sua vida? Quando eu terminar, daqui a alguns anos, eu tenho que pegar aquela pasta, e lá é que vai dizer tudo sobre mim. Tem gente que não sabe nem o que significa: portaria de admissão, dispensa... a gente não sabe, a gente não tem idéia.

Do desconhecimento à alienação e à falta de compromisso são poucos os passos:

Eu sinto assim: na escola – hoje, na administração, eu vejo melhor ainda, mais claramente – não existe companheirismo, não existe. Não existe. Na nossa não, em qualquer escola. Eu acho que é a estrutura. Cada um entra numa sala de aula e se fecha com o seu aluno, sem pensar que o meu aluno da 1ª, esse ano, será seu no ano que vem, será daquela na 3ª, e será daquela na 4ª.

Acho que nem eles [professores] conseguem perceber [as dificuldades vividas pelos alunos]. Será que algum dia eles leram algum trabalho que os alunos deles escreveram? Será que não viram que esses alunos não sabem escrever? Acho que Supletivo é difícil, mas... gente! Se você está aqui, você tem que arrumar tempo! O tempo é curto? Você descobre...

É nesse contexto que se produz o silenciamento de professores e alunos. O professor não compartilha com ninguém a vivência de dificuldades em sala de aula e o aluno com quem não se consegue trabalhar é deixado de lado. Na ausência da esperança de conseguir ajuda num universo de relações tão cristalizado, admitir que se tem dificuldades implicaria em exposição a julgamentos, a situações de não receptividade. Quando alguém ousa, entretanto, quebrar o silêncio e perguntar – mesmo que seja apenas para si mesmo – se há algo a ser feito com o aluno que está esquecido em um canto da classe, professor e aluno, juntos, podem "acordar para a vida".

Normalmente – não é... regra. Não são todos, mas a maioria [dos professores] não fala que tem aluno com problema. É mais fácil ir deixando o aluno ali no canto, largando, até que chega na mão de uma [professora] que acorda para a vida. Chegou o momento dele. Tem criança que

passa três, quatro anos... E descobrem que ela tem um momento, que está viva, que existe e que ficou jogada três anos num canto.

Uma sala “menos”

Diante de alunos que ainda não conseguiram se alfabetizar, depois de passarem três ou quatro anos na escola, a heterogeneidade – característica inevitável do alunado, segundo Cecília – é vista também como empecilho ao alcance de resultados significativos. Apesar de tentar realizar um acompanhamento bastante próximo de cada aluno com “dificuldades”, ela sente que algo mais poderia ser feito. Mudanças no conteúdo e na quantidade de alunos por sala, estabelecimento de grupos de alunos com níveis de alfabetização semelhantes... e, acima de tudo, um professor que esteja disposto a mudar sua prática de sala de aula, olhar para cada aluno e redescobrir a forma mais adequada de ensinar cada um deles.

Porém, um trabalho assim, se considerado de maneira superficial e entendido abstratamente como “a solução” para o trabalho com os alunos com mau desempenho, pode se cristalizar e virar mais uma “fórmula” que deve ser aplicada indistintamente, sem críticas ou avaliações. Cecília sabe desses riscos, e sabe também que, ao sugerir a formação de uma classe que atenda apenas alunos com maus resultados, está indo na contra-corrente do discurso pedagógico vigente, que critica as classes ditas homogêneas.

A depoente, mais uma vez, revela sua disposição em trabalhar com alunos tidos como “ruins”, assim como revela o sentimento de que, ao se

envolver com esses alunos – alunos menos alfabetizados, menos “capacitados” – acaba por desenvolver também um trabalho “menos”:

[Uma sala] só de dificuldades. Está errado. Isso não existe e não vai fazer porque a gente não vai por essa linha. Então, eu fico me perguntando: O que é pior? Aí, a gente cai no problema: se a gente montasse uma sala com alunos, uma sala menos... com número menor de alunos e tivesse um professor interessado em trabalhar diferente. Um conteúdo diferenciado, não o mesmo conteúdo, não dá para trabalhar a mesma coisa. Eu acho que renderia. Acho que dá porque eu fiz um trabalho com doze. Doze! Que não sabiam ler, escrever...

Então, em algum momento, eu acho, eu já pensei nisso. Eu pensei muito, mas qual professora? Qual professora quer trabalhar com coisa “ruim”? Ruim entre aspas. (...) Eu pegaria. Se fosse assim, uma salinha... sei lá, uns vinte, vinte e cinco alunos. Então: [como se estivesse olhando para cada aluno] “Qual é o seu problema?” Tem que fazer um trabalho diferente. Eu tive dificuldade trabalhando com duas, três turmas misturadas

As quatro falavam a mesma língua

Outra estratégia de trabalho cara à Cecília é o “rodízio de professores”, que consiste no agrupamento dos professores da mesma série, que, dividindo os conteúdos escolares entre si (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências etc.), revezam-se nas salas de aula. Na visão de Cecília, o “rodízio” serve aos alunos como preparação para o ginásio, momento em que o ensino e as relações são fragmentados. Serve aos professores como tática de enfrentamento da solidão tão característica do trabalho docente, despertando o

sentimento de que é possível “falar a mesma língua”, compartilhar incertezas e responsabilidades, legitimando suas ações. É a tentativa de criação de um campo de interlocução e experimentação conjunta que pode ser muito bem sucedida se sua adoção partir do desejo dos professores envolvidos.

Quando eu entrei, eu me assustei um pouco. “Rodízio?? Coisa mais estranha!” Quatro 4^{as} séries, quatro professoras... Foi produtivo por quê? Um grupo bom de professoras. O grupo quis o rodízio, as quatro toparam. E foi um trabalho assim: as quatro falavam a mesma língua.

A gente se reunia muito e falava muito: “Olha... como é que está?” “Não está dando. Não estou conseguindo sair de equação...” – um exemplo – “Ah, eu não consigo dar aquilo. Não consigo fazer aquilo”. Então, a gente precisava mudar o nosso planejamento para essa sala...”

Precisa de apoio, não dá para você ficar sozinha, tem uma hora que: “Ai, meu Deus! Será que está certo?” Vai desanimando. Mas você vê que a outra não parou. A outra... dá seqüência. Então, eu acho importante. Eu gosto de ter. Para mim, eu acho que os professores têm uma fuga: “A minha sala é minha sala e acabou. Eu quero do jeito que eu quero”. Engraçado, porque eu trabalhei, trabalhei com quatro pessoas, três pessoas diferentes, eu sou a quarta. Só que eu sempre respeitei o trabalho delas, mesmo não concordando com a postura de algumas, eu sempre respeitei. Mas eu sempre peguei a parte boa que elas tinham.

O rodízio pode ser também do aluno. Para trabalhar com o aluno que está apresentando muitas dificuldades, Cecília adota a prática de levá-lo

consigo para as outras salas do rodízio. Ele passa a assistir todas as aulas com apenas uma das professoras, isso significa que ele deixa de acompanhar as aulas em uma única classe, fazendo o “rodízio” juntamente com a professora.

Ah, já faz cinco anos que eu faço, minha filha! Realmente! Tem rodízio, eu carrego junto. A professora acha ótimo porque se livra de um peso que está lá porque vai ficar perturbando... e até mesmo na Educação Física, onde eu ia, eles estavam junto. Teve criança que, quando eu ia para outra sala – e naquele momento a gente estava brincando com jogos ou com bola – eu estava sentada com ela ensinando alguma coisa.

Não dou tudo que posso dar

Mesmo com algumas estratégias adotadas por Cecília no atendimento aos alunos que considera portadores de dificuldades, predomina nela a sensação de que não fez o suficiente: com mais tempo, menos alunos, mais recursos e, às vezes, com maior capacidade dos alunos, melhores resultados poderiam ser alcançados.

Nesse quadro, a introdução de um aluno com características muito diferentes dos demais, é vista como motivo de sofrimento ainda maior. Esse aluno demandaria mais atenção, mais esforço e uma dedicação impossível de ser oferecida em uma sala de aula com mais trinta crianças que, estando em outro momento do aprendizado, demandariam o desenvolvimento de um trabalho muito diferente, mais avançado. Por não poder proporcionar aquilo de que necessitam, a contração de uma dívida com todos os alunos seria inevitável – e insuportável.

Difícil. É complicado. (...) Não sei, eu... fico insegura. Acho difícil trabalhar com essa criança. Não posso fazer tudo o que ela precisa, eu não dou tudo o que eu posso dar. O que eu posso? Pelo menos, eu acho que eu posso dar mais para ela, mas não consigo. Porque eu também devo com os outros [alunos “normais”].

3.2 As Soluções da Secretaria de Educação

Uma coisa meio grave

Para Cecília, a política de inclusão da Secretaria de Educação não tem como alvo maior o aluno, mas a melhoria das estatísticas. E o destino dos alunos é decidido em função das mudanças necessárias ao alcance de números melhores. É nesse espírito que o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – é entendido pela depoente: uma avaliação superficial – quem acerta a questão de “xisinho” é aprovado e quem não acerta vai para os programas de recuperação – recuperação da aprendizagem dos alunos ou do número de alunos aprovados?

A crítica bastante profunda realizada por Cecília, pois questiona o compromisso político que a atual gestão mantém com a população, aparece de modo discreto e sugere grande cuidado com o que fala, seja pela incerteza acerca da responsabilidade concernente ao governo, seja pela preocupação em não entrar em conflito – sempre passível de retaliações – com os que detêm o poder.

Mas, parece que o que está aí [as intenções do SARESP], o importante não é bem o aluno, não. Para mim, é uma coisa meio... meio grave. Porque eles querem números, eles querem estatística, não estão preocupados com os alunos. (...) Eles fizeram a avaliação deles: quem ficou e quem reprovou, com questões específicas. Na área de Português... Então, tem lá: “De acordo com o texto tal...” Você vai responder se é isso, se é aquilo... essa foi a questão específica. Só xisinho. Bem assim. Quem acertou – acho que eram vinte ou trinta questões – quem acertou de quinze para cima, passou; catorze para baixo, recuperação.

Ninguém fica maravilhoso em vinte dias

Com base nos números obtidos no SARESP criam-se rapidamente projetos destinados a diminuir as estatísticas que revelam o mau desempenho escolar de grande parte do alunado. As estratégias são conhecidas – formação em serviço dos professores, material didático de qualidade, elaboração do trabalho em sala de aula com base no conhecimento da situação do aluno – mas só utilizadas de maneira parcial, nunca ampliadas para toda a escola, nunca almejando transformações estruturais.

Cecília reconhece a precariedade de soluções como a recuperação, mas também vê nesses programas, a possibilidade de que uma outra escola exista: uma escola em que caibam atividades mais criativas e que parta daquilo que os alunos conhecem.

Essa percepção, entretanto, não é isenta de incertezas a respeito do que gera a possibilidade de um trabalho diferente. Um curso de formação de professores com duração de três dias ou um projeto de recuperação que dura

vinte dias, em si, não são capazes de promover mudanças significativas. No entanto, durante a recuperação, Cecília percebe alunos se interessando e aprendendo, percebe professores ensinando de maneira mais criativa, utilizando recursos pouco aproveitados comumente. Para ela, a proposta de trabalho da Secretaria, no que se refere ao Projeto de Recuperação nas Férias, é muito boa e há professores muito capazes; assim sendo, o que resta a fazer é levar os demais professores a compreenderem e incorporarem o projeto da Secretaria.

Nesse momento, não se considera que a Secretaria que produz melhores condições de trabalho em contextos específicos é a mesma que faz com que inúmeros alunos cheguem ao final do ano letivo sem ter adquirido os conteúdos escolares e precisem, num período de vinte dias, ser “recuperados” pelos professores:

O que eles [pessoal da Secretaria de Educação] fizeram? Mandaram chamar os professores para dar aula, fizeram um treinamento meio rapidinho – foi dois dias de treinamento – mas parece que alguns professores absorveram bem. Não sei se o curso foi tão bom, porque eu acho que no caso da Bárbara, ela é coordenadora, ela já passa isso. Ela busca, ela corre atrás. Então, para ela está fácil. Ela é uma boa professora, gosta demais de conviver com os alunos... ela se parece um pouco comigo. (...) Eles [os alunos em recuperação] vão sair daqui com outra visão da escola, do que é aprender...

Eu sei que esse trabalho que a gente está fazendo agora, esse Projeto de Férias, é uma babaquice. Só que tem uma sala de uma 8ª inteira que está interessada. E estão aprendendo. Porque é baseado em jogos, em música, em teatro... é a

história de Guarulhos... eles estão fazendo, estão tentando, estão criando... cantando. A velharada [alunos adultos da Suplência] – a gente até brinca – a velharada cantando, estão me chamando para assistir a música, como é que ficou a letra. Eles criam a letra, paródia... estão fazendo. (...) Eu posso te garantir, eles não estão maravilhosos. Não. E nem vão ficar, porque ninguém fica maravilhoso em vinte dias. Não é? A gente tem anos e anos, e não é em vinte dias...

Então, eu não sei se é só culpa dos professores, se é só culpa do aluno ou culpa do sistema ou culpa de quem. O que eu posso – eu, o coordenador – o que a gente pode exigir é que seja feito um trabalho sério, porque, pela proposta do estado, é. O estado tem uma proposta maravilhosa.

Outra solução proposta pela Secretaria de Educação é um projeto concebido no mesmo espírito do Projeto Classes de Aceleração, das salas de correção de fluxo etc. e que está presente na escola em que Cecília trabalha. Inicialmente, seu público-alvo seriam os alunos de 4^a série que foram reprovados no SARESP mesmo após a recuperação de férias. Porém, nesta escola, apenas dois alunos ficaram retidos. A coordenação sugeriu, então, que o projeto fosse desenvolvido com os alunos de 3^a e 4^a séries que não estão alfabetizados e que, provavelmente, no próximo exame do SARESP serão reprovados. A Diretoria de Ensino consentiu e duas classes foram abertas, uma em cada período. Duas professoras escolheram as classes e todas as professoras, juntamente com a coordenação, fizeram a escolha dos alunos que deveriam ser encaminhados ao projeto. É a sala homogênea e seus benefícios retornando como idéia-força para o atendimento a alunos com dificuldade. Uma

vez endossada pela Secretaria, a sala homogênea pode comparecer como uma estratégia de trabalho legítima:

Aquilo que eu sempre quis, que nunca pôde ter. A bendita da sala homogênea, com criança que é ruim. Você pega todos aqueles que estão ruins, mas aqueles que eu tinha – lembra que eram três na 4ª A, dois na 4ª B... – então, junta tudo e monta uma sala. Aí, tem de 3ª, tem de 4ª. Por quê? Porque eles estão no mesmo nível, não estão alfabetizados. Aí, você capacita um professor... e foi até legal, porque o professor escolheu, quis fazer esse trabalho. Vai ter reuniões... a capacitação, para estar passando para eles como trabalhar, vai ter um material mais específico, vai ter ajuda. Então, de repente, esse é um passo para não chegar no provão do SARESP, aqueles coitadinhos que não sabem nem o que fazer. Então, já é alguma coisa.

A Inclusão vai acontecer

Quanto à política de inclusão de alunos com necessidades especiais, Cecília refere-se a cursos de capacitação docente voltados para aspectos entendidos por ela como “teóricos”, ou seja, abstratos, cujas relações com a atividade cotidiana são vagas. A depoente aponta para uma primeira apropriação dessa política, ao comentar sobre o sentido dos cursos: a diretora de uma escola próxima à de Cecília e que mantém inúmeras classes especiais e salas de recursos, propõe um curso diferente do que é comumente oferecido. Partindo de uma proposta de capacitação docente como tantas outras realizadas pela Secretaria, essa diretora sugere – e tem sua sugestão acatada – que se entre em contato com a escolarização dos alunos com necessidades especiais – mais especificamente, os tidos como deficientes – tal como hoje

ocorre. Ou seja, em uma tentativa de introduzir uma visão menos estereotipada desses alunos, o curso consistiria na apresentação dos trabalhos dos professores especializados nas classes especiais e salas de recursos.

Com esse curso em andamento, Cecília presencia uma cena que a perturba: uma professora chora diante de uma apresentação musical realizada por alunos surdos. Cecília diz ter sentido raiva, sentimento que, talvez, se deveu à percepção de que muitos dos olhares dirigidos a esses alunos e seus professores continham mais piedade do que surpresa diante da constatação de potencialidades até então sequer imaginadas.

Que a Yolanda [diretora de uma escola da região, que mantém várias classes especiais e salas de recurso] não achava certo ficar passando teoria, teoria, teoria para os professores de classe comum, porque a Diretoria já vinha fazendo isso. Com essa história de: “a inclusão vai acontecer, vai acontecer”, a Diretoria começou a fazer alguns cursos. Mas começou e parou, só com teoria. Levou alguns profissionais para falar sobre inclusão. Mas isso e nada, para os professores, é a mesma coisa porque eles leram, ouviram... então: “Vai ter inclusão, os alunos vão para a sala comum, vai chegar na sua escola um aluno assim, assim, assim. Você vai ter que se virar para trabalhar”... então, a Yolanda participou do curso, fez uma proposta para a supervisora de ela [Yolanda] fazer esse curso: “Faça na minha escola, porque eu quero apresentar o trabalho de classe especial, o que é feito em sala de aula”. (...) Ela falou: “Eu gostaria que fosse na minha escola, que eu acho que eu tenho muito a ajudar, a acrescentar. Se os professores forem lá ver a prática como é, o dia-a-dia, eu acho que eles vão parar de ficar ‘Ahh!’, assustados”. Então, o que foi feito? Foi chamado o diretor, o coordenador e um professor

comum. De cada escola, foi ou o vice ou o diretor e o coordenador. Todo mundo tinha que conhecer mais ou menos a realidade. E foi legal. Todo mundo fez uma apresentação: os surdos... os D.As [deficientes auditivos], os D.Vs [deficientes visuais]... as professoras... todos. Todos foram convidados para falar. (...) Teve uma [professora que foi assistir o curso] que chorou. Chorou muito de ver aqueles surdos, os DAs. da vida, cantando com a luvinha branca, tudo bonitinho, cheio de gestos... Me chocou muito, me deixou com muita raiva. Entendeu? Uma pessoa chorar de emoção porque está vendo aquela música, o alfabeto todinho... o que é isso? (...) Me deu raiva porque não é assim, a gente não estava lá para ver, era para mostrar, a intenção era essa, era mostrar o trabalho, a existência de escolas como a nossa escola, o Oswald de Andrade [escola municipal de educação especial, que também participou da apresentação] e que tipo de clientela atende... como é o nosso trabalho...

Durante o primeiro semestre de 2002, o único material relativo à inclusão de crianças com necessidades especiais recebido pela escola foi uma circular solicitando o preenchimento de uma tabela com o “*número de alunos com necessidades especiais incluídos em salas comuns e que não estão freqüentando SAPE*” [sala de recursos ou classe especial]. Ninguém da equipe de direção sabia a que se destinaria tal tabela, tampouco quais os critérios que deveriam ser utilizados para o seu preenchimento. Só deverão ser inscritos os alunos que têm um laudo, um diagnóstico? Como definir se a condição física do aluno deve ser considerada deficiência ou não? E os alunos que não têm diagnóstico, mas que aparentam ter algum tipo de dificuldade de aprendizagem, podem ser inseridos na tabela? O medo de arriscar perder um

serviço de apoio para o qual um aluno que não está aprendendo poderia ser encaminhado, as faz inserir casos duvidosos e, assim, criar inúmeros candidatos a “deficiente mental”.

Uma semana mais tarde, descobre-se que o objetivo da tabela é montar um curso para os professores dos alunos indicados.

Cecília critica a idéia de professor-multiplicador, pois o principal é passar pela experiência (da discussão nos cursos, da docência para alunos diferentes etc.) e não armazenar informações.

Sabe, eu sinto muito: eu não acredito muito nisso, na veracidade do que vem [da Secretaria] e é passado para a gente. Porque – eu estou vivendo isso hoje, Biancha – se tem uma reunião que, por exemplo, a minha diretora vai, ela interpreta de um jeito a reunião. E quando ela vai passar para mim, não é que ela não passa. Ela passa! Mas ela passa de uma forma que eu não consigo, não ficou tão claro como se eu tivesse ouvido lá.

V. A INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, SEU ALVO E SEUS LIMITES

Como pedagogos nascemos historicamente colados à sorte da infância, a um projeto de seu acompanhamento, condução, formação. Temos os tempos da vida humana como nossos cúmplices.

Miguel Arroyo

Este capítulo apresenta as reflexões de Cecília a respeito da inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais: o que significa, a quem se destina, quais os seus limites, o que o governo estadual tem realizado no sentido da implementação dessa política e, principalmente, quais as expectativas de Cecília, no bojo deste novo projeto, acerca da materialização da inclusão, na escola, de crianças consideradas diferentes.

Dividimos esta apresentação em dois momentos, quais sejam: a experiência da depoente com a inclusão antes e depois da “Resolução 95/2000”. Com isso, pretendemos apontar para as práticas de Cecília em um período em que não se sentia obrigada, a qualquer custo, incluir crianças que usualmente não freqüentariam as classes regulares e, sobretudo, para a mudança de expectativas em relação ao sucesso desse tipo de procedimento após a veiculação da “Resolução”.

1. Experiências Anteriores à Resolução 95/2000: a esperança de inclusão

Porque eu já fiz de tudo

Para Cecília, a presença de crianças “diferentes” nas classes regulares não pode ser considerada como uma proposta inovadora, posto que sempre teve alunos assim considerados em suas turmas. Alguns tornaram-se diferentes no próprio percurso escolar, ou seja, ao apresentarem alguma dificuldade, por menor que fosse, não contaram com o olhar atento de seus professores, sendo deixados de lado ano após ano. O trabalho a ser feito, segundo a depoente, é resgatar a criança desse lugar de esquecimento, verificar de que conteúdos é preciso partir e qual a melhor maneira de transmiti-los. A perspectiva é de que a criança apresente progressos consideráveis, incorporando-se ao restante da classe.

Outra parte dessas crianças já trouxe consigo “algo” que prejudica a possibilidade de aprender. Esse fator desconhecido pode ser atribuído a inúmeras causas: desde as condições familiares – como a chamada “desestruturação” familiar, mito tão presente na teoria da carência cultural –, passando por “problemas psicológicos”, até a existência de comprometimentos orgânicos que possam afetar a capacidade cognitiva ou a memória. Ao que tudo indica, esse “algo” que é visto por Cecília como intrínseco ao aluno, poderia ser melhor compreendido a partir da sua construção durante a própria escolarização, no interior da relação professor-aluno: são tentadas inúmeras estratégias para ensinar a criança. O professor, então, vê esgotados os seus recursos sem que nenhum resultado seja alcançado. Como consequência,

angustia-se muito e conclui:” só pode ser algo que essa criança tem e que a impede de aprender, porque eu já fiz de tudo”. A ausência de espaços de reflexão na escola dificulta sobremaneira um entendimento aprofundado da situação:

Tenho os que estão na classe comum, uns três ou quatro alunos que são diferentes. Não são alunos que vêm de classe especial, alunos que vêm diagnosticados: “Olha, este tem problema. Este não tem”. Não. São aqueles casos que eu te falei, crianças largadas, que não tiveram condições de se alfabetizar. Desde 96 – seis anos –, todo ano eu tenho uns três ou quatro.

A Maria [aluna da escola estadual], eu já comentei com você, mas é a família – a gente até brinca que a gente tem um clã aqui. Acho que são sete ou oito irmãos, eu já passei por todos, todos têm o mesmo problema. Eles não conseguem guardar. Eles aprendem ali, naquele momento, têm aquela caligrafia muito ruim, uma coordenação motora muito difícil... Eles estão sempre com a boca aberta... parece que não estão vivendo aqui no seu mundo, estão parados... não dão trabalho, são crianças ótimas, mas também... A Maria é até mais espertinha do que o Francisco [irmão mais novo], que hoje [em 2001] estava comigo. Vem vindo mais um aí, que estava na 3ª e está indo para a 4ª. Também tem dificuldade. E tem um no Supletivo. (..) Sabe, esse é um caso difícil para mim. Eu não saberia o que fazer, porque eu fiz de tudo...

Agora, alunos que eu não consegui fazer nada, mesmo trabalhando paralelamente, que também precisariam de um atendimento psicológico... muitos de fono... eu tinha aluno que não sabia falar direito na 4ª série... tive alunos com problemas

de crescimento. Eu tive um aluno que não crescia. Aos dez anos, ele tinha o tamanho que era de quatro ou cinco. Ele fazia um tratamento. Então, acho que esse era um problema sério, porque esse não conseguia fixar nada. Tomava os remédios, fazia o tratamento... comigo, aqui na 4ª série, ele começou a aprender. Até hoje ele fala um pouco errado ainda, mas ele já está na 7ª série. (...) Enquanto eu estava dando aula lá – eu dava aula de Ciências naquela época, não era nem Português – mas enquanto eu estava passando uma atividade de Ciências, normal, para a turminha boa, ele ficava na minha mesa, do meu lado, eu estava lá dando ditadinho, explicando...

Não tem condição!

Ao lembrar-se de alunos seus cujo perfil estava distante do aluno que se espera encontrar nas classes regulares, Cecília chega a propor um limite para a inclusão em qualquer instituição de ensino, inclusive a especializada; as crianças com sofrimento psíquico intenso, que desenvolvem uma série de comportamentos inadequados, seriam um exemplo dos que não se beneficiariam da escola. E não se beneficiariam porque a comunicação com elas, quando existe, é carregada de aspectos incompreensíveis para a depoente.

Mas tem casos que eu não acredito mesmo em inclusão. Isso eu te garanto, tem crianças que não dá para colocar, existem crianças que não têm condição de estar numa sala de aula comum! Não têm condição! Não tem como você segurar... para a gente lá no meio [na escola de educação especial], só com eles, deficientes, é difícil. A gente segurar uma criança que

não é normal, não é fácil para nós. (...) Um... DGD⁴⁷ (...) que você não sabe o que exatamente ele tem.

Porém, mais uma vez, a experiência traz a necessidade de uma visão mais ampliada: Cecília lembra-se de um rapaz – Manoel – com diagnóstico de distúrbio global do desenvolvimento, atualmente seu aluno na escola de educação especial, que, há um ano atrás, foi convidado a se retirar dessa instituição, posto que só gritava e escalava os muros que davam contorno à escola. Manoel foi aceito este ano novamente, desta vez na classe de Cecília. Ela inicialmente descreditou de qualquer benefício que a escola especial pudesse lhe proporcionar; no entanto, não conseguiu negar-lhe a oportunidade. Sustentada a presença de Manoel – com todos os incômodos decorrentes – houve espaço, então, para que ele pudesse aparecer de outra maneira:

Você conheceu o Manoel [aluno da escola de educação especial da prefeitura]? Hoje, ele é o meu Manoel [na escola da prefeitura]. Ele voltou para a minha sala. Estava praticamente sendo mandado embora. Por quê? Porque para nós, naquele momento... era o fim do mundo. Mas hoje ele está medicado, ele toma o remédio direitinho, ele é uma criança que está rendendo pedagogicamente. Hoje ele é meu. Eu sou uma das poucas que têm controle sobre ele. Não posso negar, mas eu tenho uma afinidade com ele. (...) E ele está bem, está tranqüilo.

Frente a essa experiência, ampliam-se os limites para a inclusão de crianças até mesmo nas classes regulares, mas ainda sob a perspectiva de

⁴⁷ Criança com distúrbio global do desenvolvimento.

que será um trabalho isolado, que não vai poder contar com outros colegas ou recursos, baseado que está tão somente na disposição de Cecília:

Com certeza. Com certeza. Com algumas mudanças para que a gente pudesse atender às dificuldades, às características... porque não dá para você atender, quer dizer, para mim dá, para a Cecília, se você trazer uma criança do Oswald de Andrade – que você conhece – do José de Alencar – que é aqui do lado, que tem sala especial – ou uma criança qualquer, de qualquer escola, deficiente, normal ou que tenha qualquer dificuldade, você pode pôr na minha sala. Eu posso não... deixá-lo cem por cento, mas, com certeza, eu farei o máximo... [Até os seus três alunos com paralisia cerebral lá da escola da prefeitura?] Numa boa. Ah, não! [rindo] Que três PCs [crianças com paralisia cerebral] não dá para carregar! (...) Por que não? Se desse para a gente fazer um trabalho desse... Por que não? [Até a Carolina, aquela que tem síndrome de Down?] A Carolina? A Carolina ainda é mais fácil de lidar. [O Joaquim⁴⁸?] Ai! [suspira fundo] Olha, Biancha, entrar em uma escola... uma estrutura dessa, deixa eu te explicar bem: ele vai ficar meio por conta própria.

Não adianta funcionar comigo

A disposição em incluir quaisquer crianças é vivida pela depoente como solitária. Só ela a vive. Para os demais colegas, a inclusão de crianças tidas como diferentes, que nunca se beneficiariam da escola, continua sendo entendida como inviável:

Eu, Cecília, queria resolver isso, queria falar para você a solução, falar que funciona. Mas não adianta funcionar comigo e não funcionar com o resto das pessoas.

Sem querer, incluídos

Mas há alunos que, na visão de Cecília, estão “incluídos”, ou seja, têm necessidades especiais e estiveram ou estão ainda em classes regulares. Porém, nem os próprios alunos nem seus professores percebem essa situação. Trata-se dos muitos ex-alunos de classe especial (de Cecília e de outros professores) que hoje freqüentam a Suplência. Para Cecília, que tem acompanhado os desempenhos mais recentes desses alunos, poucas foram as mudanças ocorridas. Os professores, geralmente, não notam as dificuldades desses alunos e quando as percebem, não demonstram interesse em investigar, ir além.

A depoente vê poucas mudanças nesses alunos, desde sua passagem pela classe especial até o presente, o que faz pensar mais uma vez no quanto ela acredita na possibilidade de um aluno com maiores dificuldades realmente se beneficiar da escolarização.

Eu tenho muitos alunos incluídos – sem querer, incluídos. Eles não sabem nem o que é inclusão, nem a escola [sabe]. Ninguém sabe. Mas eles vieram de classe especial. Meu aluno em 1990!! E está aqui na 8ª série hoje. Ficou retido pela prova do SARESP. E eu tenho... hoje, a Iracema. Iracema também é de 8ª série, foi minha aluna em 96. Tem mais um que está no 3º Colegial, que está aqui já há muitos anos. E todo ano ele continua... vamos chamar, eu vou chamar isso de inclusão, porque era um aluno que estava muito velho para continuar na classe especial – eles estão com o que, hoje? Na época, comigo, chegaram a ter treze, catorze anos em 90, 91. Hoje são adultos. Você vê, é a mesma carinha... mudou muito, cresceu, mas aquela carinha... e a capacidade é a mesma. Aí,

⁴⁸ Criança com muitas características de autismo.

a professora veio comentar comigo: “Olha, aquela aluna... eu não sei o que fazer”. (...) Mas só que nunca, nenhum professor chegou e questionou: “Por quê?” Mesmo entre eles em reuniões, que a gente tem os HTPCs. São duas horas por semana.

Eu vou te mandar um aluno

Quando professora de classe especial, Cecília realizava a inclusão de seus alunos nas classes regulares. Esse tempo foi marcado pelo trabalho conjunto com outra professora de classe especial, Geni, e com os demais professores da escola. A passagem dos alunos da classe especial para a regular necessitava de cuidados: a escolha da professora, a conversa com familiares do aluno sobre o sentido da mudança, o acompanhamento do desempenho do aluno, a avaliação da própria passagem. De maneira informal, sem que houvesse um projeto educacional que desse respaldo a essas ações, e contando com um clima institucional bastante favorável, Cecília incluía seus alunos.

As lembranças a respeito dessa época são acompanhadas de sorrisos, mudanças de entonação, indicando que se tratava de um trabalho que fazia sentido para a depoente, no qual se via como protagonista. Ânimo que Cecília atribui ao fato de ser jovem e de estar começando na carreira:

Muitos! Muitos alunos! E isso era muito bom, era muito fácil porque eu estava numa escola que tinha de 1ª série até o 2º Colegial. Então, o que acontecia? A gente escolhia a professora para quem poderia mandar, conversava com a diretora, a coordenadora... e a gente fazia o quê? Acompanhava esse aluno. A gente tinha muita amizade com o

professor de 1ª à 4ª, a gente era muito amigo, todo mundo na escola. Tanto que, até hoje eu tenho amizade com o pessoal: “Olha, eu vou te mandar um aluno. E qualquer problema, a gente está aqui para conversar, para ajudar ou, se for preciso, até mesmo para devolver o aluno”. A gente conversava com o aluno, preparava o aluno, preparava a mãe, muitas mães não queriam nem que tirasse de perto da gente, porque achavam que a gente era boa demais até... é que a gente era um pouco mãe, um pouco – a Geni também tem isso. (...) Aí, qualquer problema: “Olha, essa parte ele não está indo”. Aí, a gente até dava um reforço para o aluno, da aula dela. Em outra hora ou no outro dia... ou se precisasse ficar com a gente...

2. Perspectivas Após a Resolução 95/2000: o abalo da esperança

Tinha que mandar essa criança para o lugar certo

Indagada sobre possíveis alunos com necessidades especiais que tenham se matriculado já sob a vigência da “Resolução 95/2000”, a depoente narra a história de dois meninos surdos.

Sem que nenhuma transformação tenha ocorrido no interior da escola, nenhum novo recurso tenha se efetivado, esses alunos passaram a freqüentar as classes regulares. Segundo Cecília, não havia qualquer tipo de comprometimento mental, mas os professores não tinham o menor preparo para lidar com situações como essas. As cenas descritas sugerem corre-corre, perda de rumo, não devido à condição dos alunos, mas ao não saber dos professores – na visão de Cecília, ao não querer saber.

Só que chegou um na minha escola, aqui, um deficiente auditivo. Ele deu um show aqui na escola, ele mobilizou a escola inteira! Ele fez um reboliço dentro da escola, uma criança com... deficiência auditiva! Sem comprometimento mental nenhum! Só que ele nunca tinha ido à escola, ele partiu direto para cá. Ele fez uma 1ª série aqui. Ele mordida, a professora enlouqueceu, a mãe em cima da professora, ele atrapalhou a sala dela, a sala das outras professoras, e ninguém queria essa criança, tinha que mandar essa criança para o lugar certo. Foi aí que a gente começou: eu procurei, dei o telefone e o endereço da Teresinha, que trabalha com D. A. [professora da sala de recursos para deficientes auditivos em uma escola próxima]. Então, ela veio aqui fazer uma palestra sobre o deficiente, o que é o deficiente auditivo, como lidar com o deficiente auditivo. Até isso. Foi oferecido um curso, mas a gente teria que pagar, montar uma turma e ela daria esse curso, pelo menos para o pessoal aprender a língua de sinais, para estar tendo o mínimo possível, ali, naquele momento, vamos supor: como você tratar, como você conversar com ele... a importância dos amigos, dos colegas... foi falado. Eu fiz esse contato, eu trouxe essa pessoa. Foi uma palestra muito legal, ela ofereceu curso... alguém se interessou? Eu e a coordenadora! (...) Ele foi embora! Ele foi para o Manuel Bandeira [outra escola estadual]. Para a sala de D.A. [deficientes auditivos]. Ele não ficou nessa escola!!

Um outro [aluno com deficiência auditiva] ficou na 4ª série, mas esse da 4ª já veio bem trabalhado, foi até aluno dessa Teresinha no Manuel Bandeira... então, foi mais fácil. Foi gostoso até a conversa com as professoras, a gente conversou muito com elas, e uma falou que os alunos estavam se entendendo, ajudando o menino. Esse aí estava bem. Esse daí

foi bem. Mas o pequenininho que chegou...! Ele não sabia o que era uma carteira para sentar, ele veio direto para a escola! Não tinha tido nenhum preparo!

A segunda experiência narrada revela que, se algumas condições forem atendidas, o trabalho em sala de aula regular pode ser desenvolvido. Para Cecília, essas condições não foram ofertadas pela nova política de inclusão, mas já existiam na rede, como a sala de recursos com professor especializado. Para a depoente, o atendimento especializado deve preparar a inserção do aluno na escola, apresentando-o ao modo de funcionar da instituição, às suas regras. Constitui-se também como preparo fundamental, o ensino da leitura labial e da língua brasileira de sinais, em casos de deficiência auditiva, recursos sem os quais algumas crianças surdas não poderiam se beneficiar de uma sala de aula regular. Para ela, o trabalho na sala de recursos, acrescido da troca de informações entre professor especializado e professor de sala regular, é o caminho para o atendimento dessas crianças na educação regular.

Será que dá para ajudar?

Após referir-se às práticas de inclusão adotadas desde o início de sua carreira, convidamos Cecília a contar o que sabe sobre a atual política de inclusão de alunos com necessidade especiais. Os aspectos mais relevantes para ela são o fim da classe especial, com a passagem do professor especializado a professor itinerante, e a implantação das salas de recursos. Entretanto, nenhuma dessas mudanças está clara para a depoente; a relação entre uma mudança e outra como parte de um projeto maior não se estabelece,

assim como o sentido e o modo de funcionar de cada novo recurso também não estão claros. Mas a apropriação do “espírito” dessa proposta é inequívoca: *vir tudo para a classe comum. E só.*

Até agora.... seria acabar com a classe especial... e que ia vir tudo para a classe comum, e esses professores seriam itinerantes. Até acho que funcionaria. Acho que daria certo. Só que não vejo esse professor, um para várias escolas, eu vejo um para cada escola. Sala de recursos. Se tiver uma sala de recursos, alguém dando esse recurso com capacidade para trabalhar... eu acredito que até.. (...) E uma sala de recursos é meio complicado porque, se parar para pensar, eu nunca entrei numa sala de recursos, sei que tem no Manuel Bandeira [outra escola estadual], mas eu entendo que a professora da sala de recursos tem que saber tudo. Porque ela pega um aluno, ela é PEB II, [professora de] Português. Se ele tem dificuldade em Química, o professor tem que ajudar nessa dificuldade. Será que dá para ajudar?

A política de inclusão tampouco é vista como desencadeadora de novas posturas nos profissionais da escola. É mais uma letra morta no universo de decretos e resoluções que vêm de cima para baixo e pouco contribuem para a mudança do estado de coisas vigente:

Principalmente na cabeça deles [dos professores]. Colocaram na cabeça deles, eles fingiram que não ouviram... Eles leram e depois esqueceram, jogaram fora. Isso, eu vejo aqui na minha escola e vejo em muitos outros lugares.

Pelo contrário, as expectativas por parte dos profissionais a respeito da inclusão de alunos diferentes dos que costumam freqüentar a escola regular

são desastrosas. E possibilidades de transformação desse quadro não são avistadas. Ao falar da receptividade dos colegas, Cecília parece sentir-se esgotada:

Tudo o que eu vi até agora, pelos cursos que andei, às vezes, você encontra uma pessoa – que agora, na direção, acaba conhecendo mais pessoas... – “Ah, pelo amor de Deus! Inclusão!?” Eu gostaria de saber onde essa inclusão vai parar. De coração. Eu não estou acreditando, não nessa forma. Não sei, não me pergunte também, Biancha, qual é a forma que eu acho certa. Eu não tenho condições de responder para você... como trabalhar a inclusão numa escola. Eu fiz de tudo o que eu pude.

Vai valer isso aí?

A partir da narrativa de inclusão dos dois alunos surdos, perguntamos a respeito da efetividade das ações propostas pela atual política de inclusão. Cecília se altera, está desiludida. Seu sonho de incluir alunos com necessidades especiais em classes regulares tornou-se pesadelo: a cada dia que passa, as condições de trabalho, a ausência de respaldo para que tais práticas se concretizem, causam indignação, raiva e, pior, desesperança.

Para falar a verdade [sobre as mudanças proporcionadas pela política de inclusão]? Nada! Vai valer isso aí? É válido? É verdadeiro? Eu estou perguntando para você... é verdadeiro? Você que está aí se metendo nessa coisa de inclusão, que é a coisa mais furada que eu já vi na minha vida... me perdoe, me desculpe, mas a cada dia que passa, eu tenho mais certeza do que... – eu não sei se você escolheu a pessoa certa para defender a inclusão, não – que, olha, eu tinha até uma

esperança, a idéia que eu tinha era outra. Mas não é o que acontece. A gente vê essa molecada toda jogada.

A proposta da Secretaria é vivida como ameaça aos profissionais da escola. O sentimento é de que serão obrigados a aceitar os alunos com necessidades especiais. Não há espaço para discussão de dúvidas e inseguranças. Foi algo mandado e é preciso cumprir para que se permaneça no emprego. A nova política é vivida como uma dupla ordem: para transformar, de uma hora para outra, concepções relativas ao potencial dessas crianças, e para superar imediatamente dificuldades no acompanhamento delas em salas de aula com mais trinta e cinco alunos, sem que condições concretas para tal mudança sejam oferecidas:

Isso quer dizer que está todo mundo falando, fazendo curso, dizendo que tem que ter inclusão, que você vai ser obrigada a aceitar a criança se chegar uma criança assim, assim, assada... porque senão você vai ter que mudar de emprego, porque, minha filha, o seu trabalho é esse e ponto final. É isso. As pessoas estão falando e o sentido deve ser o mesmo para todas. Acho que todo mundo está dizendo a mesma coisa: "O que é isso? O quê? Botar uma criança desse tipo numa sala normal, botar uma criança que não pára no lugar um segundo, que não sabe nada, não faz nada... no meio de trinta e quatro, trinta e cinco alunos?? Ah, então, eu vou correr atrás dele pela escola? Trocando a fralda dele, trocando a roupa dele, se eu tenho mais trinta e cinco alunos dentro da sala??" (...) Posso estar falando besteira sozinha, mas é o que a gente vê grosseiramente, de andar para lá e para cá e de conversar.

Contra uma inclusão que a gente vê, que dizem que existe e que a gente não acredita que exista

Não se trata de ser contrário ao princípio da inclusão, mas há uma forte desconfiança de que, da forma como está sendo proposta, sem nenhuma transformação da realidade escolar, principalmente no que se refere à preparação dos professores, ela signifique apenas depositar crianças com maiores comprometimentos no espaço escolar, sem nenhuma outra conquista assegurada.

Cecília resente-se de apoio, de alguém que acompanhe o processo de inserção dessas crianças, que pense com o professor. É a percepção da falta de condições que detona nela um movimento de aparente retrocesso em relação à defesa da inclusão.

Não é isso que eu digo: “Inclusão é uma furada! Isso e aquilo...” É uma furada... se não... se alguém não... estiver ali: Tem que acontecer! Tem que existir! Tem que fazer! E tem que dar condições para tal! Porque só ficar falando: “Olha, está aí, viu! Você pode perder o seu emprego o ano que vem se não fizer direito!” Mas não vai acontecer! Quem quer tem que... encarar qualquer coisa! “Ah, eu não tenho emprego, eu tenho que encarar qualquer coisa que venha!”

Para Cecília, o trabalho deve se basear fundamentalmente na experiência com esses alunos; a pesquisa, a procura de novas formas de ensinar deve partir de questões suscitadas pela vivência do dia-a-dia em sala de aula. A “Resolução” da Secretaria, por não se apoiar nessa realidade, é entendida como abstrata e reveladora de uma política que desconsidera os

saberes produzidos pelos profissionais no atendimento educacional que prestaram até hoje aos alunos com necessidades especiais, notadamente os considerados deficientes. Cecília desafia os planejadores a “descerem” até a escola, nem que seja para olhar só “um pouquinho”, e só então formularem novos Projetos.

E como essa “Resolução” não surgiu da convivência com o dia-a-dia escolar, não implicou em mudanças. As poucas crianças com necessidades especiais que têm sido incluídas em escolas regulares são aceitas por obrigação, medo de perder o emprego, e nada mais.

Porque quem vem dar [curso de] inclusão para a gente são pessoas que não têm nem idéia do que é um deficiente, do que é uma escola especial. Você está aqui falando de inclusão comigo, escolheu esse trabalho porque você viveu esse trabalho também, você tem essa experiência de ter participado... pode até não ter a mesma experiência que eu tenho ali na prática, diariamente. Mas você está estudando, então, acho que para você vai ser... até mais fácil de conseguir me entender, ver todo esse meu lado de sofrimento. E nós [professoras da escola especial] temos o mesmo pensamento: “Eles vão jogar a criança fora! Eles vão acabar com aquilo que nós levamos uma vida para construir!” Nós estamos aqui trabalhando do jeito que conseguimos, entrando em curso que não tem nada a ver, mas a gente vai buscar... e vendo um livro ali, entrando na internet para pegar alguma coisa: “O que esse menino tem? Vamos lá pesquisar porque a gente não consegue descobrir. E como é que nós vamos trabalhar aquele menino que não pára? O que nós vamos fazer?” Fomos fazer curso com um psiquiatra, uma palestra muito boa até... como que eu lido na hora da crise dessa criança? Eu grito? Eu deixo

fazer? Eu não deixo? Eu abraço? Eu não abraço? O que eu faço? Nós estamos atrás. Então, a gente está procurando o quê? Que quem realmente entenda, quem tenha trabalhado, quem tenha vivido, quem tenha... esse estudo teu, essa pesquisa toda, chegue para a gente e fale assim: “Não, gente, - não é para dar aquela receita – não é assim. Se você partir por esse caminho, fica mais fácil. Experimenta”. (...) Nós enquanto [professoras da] Educação Especial e meio contra a inclusão. Contra uma inclusão que a gente vê [que acontece], que dizem que existe [no papel] e que a gente não acredita que exista [de fato]. Existem escolas que tiveram ou que foram obrigadas a ficar com algum, uma meia dúzia de alunos deficientes, tem que ficar porque essa inclusão, o decreto que você diz, existe. Consegue perceber esse meu pensamento? Eu acredito que se você conversar... não é assim. Tem que acontecer, sim. É necessário até que aconteça, mas de uma outra forma. Que alguém, realmente, desça, mas desça, sabe, saia lá de cima, olhe aqui para baixo e diga: “Não, não é assim. Deixa eu passar um mês numa escola de deficientes mentais. Deixa eu passar um mês numa escola, numa escola comum. Deixa eu ver a realidade ali, no dia-a-dia. Deixa eu olhar um pouquinho para ver como é que, como é que eu faço”. E depois, pegar toda aquela sua pesquisa, aquele estudo que deve ser lindo e maravilhoso, que é mesmo, porque de muita coisa a gente precisa e a gente não tem. A gente tem essa necessidade, que vá lá conversar com a gente. “Agora vamos montar um trabalho”.

Você entendeu o meu ponto de vista com relação à inclusão? O que eu consigo pensar? Não vou dizer para você que eu não quero, não faça porque eu sou totalmente contra. Porque eu sou contra a forma que a gente está encontrando, a

forma que ela é... jogada dentro de uma escola. A gente vê que as pessoas que têm um caso incluso na sala também estão com a gente. Eu tenho muitas amigas que trabalharam com criança assim e que não souberam o que fazer com a criança.

Cecília percebe que a inclusão, tal como vem ocorrendo, acaba tão somente por fazer passar os alunos das classes especiais para as classes regulares, prática que, para ela, é comum. Não significa enfrentar desafio algum transferir para classes regulares crianças que já conhecem a rotina escolar e a ela se adaptam, sabem utilizar-se de maneira adequada dos materiais escolares e, principalmente, são disciplinadas. O desafio está em trazer para essas classes crianças que não são “bonitinhas”. Cecília vive momentos de raiva e indignação diante da constatação de que não se está considerando o princípio da inclusão com todas as suas conseqüências.

Indaga-se a serviço do que está a política de inclusão: da garantia dos direitos de toda e qualquer criança? Ou apenas de algumas? Sentindo-se muito exigida – e revivendo essa exigência na relação com a pesquisadora – Cecília coloca em xeque toda a política de inclusão. Pergunta – a si e à pesquisadora – o que é, a serviço de quem está e a quem se destina essa “Resolução”. E as respostas a que Cecília chega contêm a percepção da falta de compromisso legítimo, por parte dos planejadores da política educacional, com os alunos que têm necessidades especiais, o que lhe causa um sentimento profundo de falta de amparo, palavra que é repetida seguidamente no trecho a seguir:

É o que eu te pergunto, você que está vendo essa inclusão: vamos incluir que tipo de crianças? Só essas que estão [nas classes especiais] no estado, que andam bonitinho, que

conseguem conversar, que têm comportamento adequado... é esse tipo de crianças que a gente inclui numa escola? Você me perguntou, mas eu também vou perguntar para você. O que eu vou incluir? Essa que eu conheço, que aqui, na minha [escola] vizinha, o José de Alencar [escola estadual próxima], que a Geni está ali, que a Angélica está ali [professoras de classe especial], que os alunos estão trabalhando bonitinho no papel, cartilhinha, letrinha, alfabeto, estão se alfabetizando. Aí, eles vêm para cá ou lá mesmo, porque lá tem de 1ª à 4ª. Esses, pelo menos, vão sentar na cadeira... é essa a inclusão que eu quero? Essa é fácil! Essa é perfeita e essa ocorre. Por quê? Ele vai ser um daqueles meus [alunos] que nunca foram para a classe especial e que tinham um distúrbio de aprendizagem que foi sanado na 4ª série ou que não foi, e foi mais para a frente. Ou eu vou incluir aquele do Oswald de Andrade [escola de educação especial do município] – vamos ser bem práticas – ou vamos incluir o [aluno do] Oswald de Andrade aqui? Esse tipo que eu estou trabalhando hoje, que nós temos hoje? Aquele que pula ou que não olha para você ou que não tem... faz xixi e cocô na roupa... ou que não sabe comer, que... grita e alucina com aquela facilidade... entra em crise. O que eu vou incluir? A inclusão é válida para todos esses dois tipos de criança? Esse decreto aí, eu posso botar os dois nas escolas comuns? Ele tem esse direito? É dado a ele esse direito? Eu vou ter ali uma pessoa para amparar, para cuidar...? A lei ampara? A lei ampara e o funcionário... ? Sei lá, você vai me perguntar, você vai ficar mais em dúvida ainda... mas não é? Agora, para que é essa inclusão que houve? Esse decreto? Para quê? Para incluir quem? Quem e o quê? A palavra 'inclusão'... não é isso? Incluir não é pegar uma pessoa e colocá-la dentro daquele grupo? Mas taca a pessoa, ela está perdida ou eu vou pegar ela num canto e pôr no outro? É uma

coisa que está jogada lá dentro de casa, que nunca foi para lugar nenhum, então, eu vou enfiar ela dentro de uma escola. Ou eu vou catar ela lá numa escola que tem um povo se matando lá também, tiro de lá e ponho para cá porque está em condições melhores e deixo os ruinzinhos lá para eles treinarem para vir para cá? Porque, infelizmente, do jeito que eu estou te falando é o que está acontecendo. É o catar, o jogar, o pegar, o colocar...

Eu não sei nem se eu tenho esse direito de sonhar

A realidade da inclusão é essa: “tacar”, “jogar”, “catar” alunos de lá para cá. O sonho de Cecília de um projeto de trabalho sustentado por princípios filosóficos, políticos e pedagógicos parece não ter mais espaço para existir. É impossível ter uma prática coerente em uma realidade escolar tão fragmentada. Cecília se ressentia novamente de alguém que a ajude a não desistir, alguém que ampare, sustente as suas experiências. Sem isso, não adiantam cursos, materiais, decretos etc.:

O pensamento nosso é esse. Nosso, não só meu, não. Tudo bem que eu não fale pelos outros, mas eu convivo com vários, eu trabalho com quem vive a minha ansiedade. Vive o meu desespero, vive o meu desejo de ter uma coisa que talvez eu não tenha nunca... vive aquela coisa: “Cadê o meu projeto político-pedagógico?” (...) A gente tem que seguir uma linha: qual é a linha, a gente queria ter linha de trabalho. Que linha? Piagetiana? Freudiana? Seja qual for, não interessa... sabe? Aquelas coisas do século passado? É Piaget, aquele maravilhoso? Paulo Freire? Qual nós vamos seguir? Construtivistas? Eu vou construir... construir o quê? Eu posso? Eu não sei nem se eu tenho esse direito de sonhar com linha

de trabalho. No momento que eu falei: “Qual que é o seu planejamento? Como é que nós vamos fazer esse planejamento?” Planejar o quê? Nós não temos ninguém para nos direcionar, ninguém que saiba alguma coisa, um pouquinho mais que nós, que vai explicar para a gente. (...) Estou decepcionada mesmo!! Quando se trata de deficiência, eu estou e não adianta falar que vai acontecer o decreto lindo e maravilhoso! Não vai! Não me mande material, não me mande... para que me mandar material se eu não sei como usar? Eu preciso de muita coisa, preciso de base, eu preciso de muita coisa para poder... Aqui, joga o Julinho⁴⁹ na sala – vamos falar do nosso Julinho – põe o Julinho na sala! Joga e sai fora! Não vai ficar!! E se ficar, vai ter problemas graves, porque ele vai agredir, ele vai bater, vai ter polícia, vai ter mãe reclamando com toda a razão... a professora vai acabar, ela vai se sentir: “Você tem que fazer, você tem que olhar, não quero saber... Você vai ter que fazer. É sua obrigação! Existe a inclusão! Ela está aí! Se vira!!” Mas não é assim! Tem que ter alguém por trás disso. Tem que ter alguém aqui o tempo todo. E alguém competente.

O aluno é o mais prejudicado, mesmo ele estando aqui

A realidade escolar, tal como compreendida por Cecília, é pouco receptiva aos alunos, de modo geral. Falantes, agitados, apáticos, com dificuldades de aprendizagem ou deficientes, todos sofrem as conseqüências de uma escola que não se orienta pelo princípio da aceitação das diferenças. Cecília procura decidir sobre qual seria a categoria mais prejudicada, mas

⁴⁹ Julinho é aluno de 1ª série na escola em que Cecília é vice-diretora. A apresentação de sua situação escolar é feita no capítulo VI.

acaba por demonstrar o quanto todos os alunos, de maneira mais ou menos brutal, são excluídos que permanecem no interior da escola.

Coitadinho, o [mais excluído é] aluno. Judiação. Ele é o mais prejudicado, mesmo ele estando aqui. Aqui dentro, do jeito que ele está, nessa situação, ele está mais excluído do que qualquer coisa. Ele está largado. Eu ainda acho que é ele. Ele está jogado. (...) Os problemáticos. Os que têm algum distúrbio de aprendizagem, os que têm alguma dificuldade mais séria. São esses que são os mais excluídos! Na minha opinião, eu, particularmente, vejo que aquele ou que dá muito trabalho disciplinar ou aquele que é muito quieto, que não abre a boca para nada. Se é muito quieto, larga para lá. Não dá trabalho? Deixa num canto. E se dá muito trabalho, não olha para a cara dele. Olha para xingar, para brigar: “Não, esse não sei o que, esse, não sei o que...” Nunca perguntou para ele por que ele é tão agressivo? Por que todos os dias ele repete a mesma coisa errada? “Por que eu brigo tanto com você, xingo e você nunca me ouve? Por quê?” Então, para mim, são esses alunos.

Solicitada a dizer quem, na sua experiência, é o mais excluído, Cecília responde: o professor. E passa a refletir mais especificamente sobre suas condições de trabalho, a falta de conhecimento acerca do cotidiano escolar e a visão estereotipada do professor como alguém desinteressado, descomprometido. Reflexão que só se tornou possível a partir do novo lugar ocupado por ela na instituição: a vice-direção. Assim, ao mesmo tempo que representa o fim da ilusão – e o surgimento do sentimento de impotência – de que ter um posto mais alto na hierarquia institucional implicaria em maior autonomia, estar na vice-direção lhe possibilita compreender os fenômenos

escolares de maneira mais complexa, não tão apoiada em explicações baseadas somente em disposições individuais.

Difícil! Difícil te responder isso. O professor de educação especial. [ri] Mas acho que o professor, ainda falta muito para o professor... (...) Como professora, eu via que a gente estava sempre largada. E eu não vou negar para você, não, que hoje o professor é totalmente... eu acho que o professor está muito abandonado. Estou falando como vice-diretora, que antes, eu só via assim o meu lado: “Quero material, não tenho. Eu quero fazer um trabalho diferenciado, mas a direção não me dá. Eu quero fazer, alguma coisa... ser feliz, trabalhar numa escola só e o governo não dá dinheiro para isso, eu não ganho para isso”. Então, o pensamento era fechado, era isso. E ainda acredito, hoje, eu ainda acredito que, se o nosso profissional fosse mais valorizado, se ele ganhasse... tivesse condições de trabalhar numa escola e se dedicar àquela escola, àquela sala de aula... sabe o PEB I? Dar a sua aula, só aquela! Entendeu? Apesar de que PEB I ainda tem isso, porque ele só pode dar a mesma. Mas se ele não tivesse que se matar acumulando duas escolas, prefeitura ou particular, para ganhar um salário miserável... e o mais grave é isso. Eu acho que a gente ainda conseguiria um trabalhinho melhor. Essa coisa de correr, eu vejo que não dá. Agora, como vice-diretora, eu vendo tudo isso que eu vejo, as pessoas ainda estão abandonadas, porque eu não estou podendo, eu, a vice deles, aquilo que eu pensaaaava que o meu trabalho seria voltado para cuidar da escola... verificar os meus alunos bonitinhos, lindos e maravilhosos, ajudar os meus alunos, fazer um trabalho junto com a unidade, junto com o aluno, com o professor... eu não tenho tempo para cumprimentar o meu professor. Por quê? “Porque hoje eu não posso falar com você porque eu tenho um

relatório para fazer. Ah! Mas amanhã também não dá para a gente conversar sobre aquele assunto, aquele caso daquele aluno porque eu preciso prestar conta da merenda que está chegando. Ah, não, porque agora eu vou fazer o livro de ponto, que acabou”. Ou então... eu vejo assim, dentro da própria escola, ele é abandonado... pelo seu chefe imediato, ali! Quem está ali do lado dele... ele já é abandonado! Então, eu acredito, eu ainda acredito que o professor é o mais excluído. Mais que o professor de classe comum e o PEB II, assim, somos nós, da educação especial, que ninguém tem condição de fazer nada!

Uma política de inclusão realmente comprometida com a garantia do direito de toda e qualquer criança à educação teria que passar, necessariamente, pela inclusão do professor.

Se partirmos da relação sugerida por Cecília entre a inclusão do aluno e a inclusão do professor, ela só poderá ocorrer no âmbito de uma política educacional concebida, implantada, gerida e avaliada coletivamente, partindo-se sempre da valorização dos saberes e experiências acumulados por todos os que participam do dia-a-dia escolar. Enquanto isso não acontecer...

Parece que a gente é a inclusão que não acontece. Tá vendo aí a inclusão do aluno, tem também a inclusão de professor.

Finalizando o depoimento, Cecília, em tom de pergunta, revela a esperança de que tenha sido compreendida e aceita, ao menos, pela pesquisadora:

Estou incluída, não estou?

VI. UMA TENTATIVA DE INCLUSÃO: A HISTÓRIA DE JULINHO

A disposição ao vôo, por exemplo, também não é uma fraqueza, uma vez que significa oscilação, indeterminação, flutuação? Meu filho mostra algo dessa natureza. É natural que tais qualidades não agradem ao pai; elas tendem abertamente à destruição da família. Às vezes me olha como se quisesse me dizer: "Vou levá-lo comigo, pai". Então eu penso: "Você seria o último a quem eu me confiaria". E seu olhar parece dizer de volta: "Que eu seja ao menos o último".

Franz Kafka

Em um dos contatos com Cecília, no início de 2002, ela declarou que era preciso "incluir um aluno na professora", e para isso pedia ajuda. Mal terminou a frase, ela mesma já riu da expressão empregada e contou que haviam acabado de receber um menino na 1ª série, cuja passagem pela escola de educação infantil já tinha sido bastante conturbada. Julinho, garoto de 7 anos, era muito agitado e não parava sentado na sala de aula.

Assim, incorporamos à pesquisa o acompanhamento do processo atual de inclusão de uma criança com necessidades especiais, assim como suas repercussões nos profissionais da escola. Para tanto, por três meses – março, abril e maio de 2002 – realizamos visitas quinzenais à escola, ocasiões em que conversamos com a coordenadora pedagógica, a mãe e a professora de Julinho, participamos de algumas atividades em sua classe e de um HTPC.

1. Julinho, Segundo a Coordenadora Pedagógica

Tivemos uma série de encontros com a coordenadora (Bárbara) e com a professora atual de Julinho (Adelaide) a fim de conhecermos sua história e verificarmos se havia possibilidade de alguma contribuição nossa em sua inclusão.

Bárbara apresentou Julinho como um menino que não pára quieto, com quem já se tentou de tudo e nada surtiu efeito. Enfatizou o fato de que a mãe, apesar de dizer que ele passou por avaliações médicas e psicológicas, nunca trouxe nenhum relatório. A ausência desses relatórios levantou em Bárbara a suspeita de que a mãe poderia estar escondendo algo, ao mesmo tempo que a fez sentir desamparada, sem ter em que ou em quem se apoiar.

Inicialmente descrito como um “menino-furacão”, com comportamentos bizarros – quando fica sentado cinco minutos é de se “bater palmas”, pede para ir ao banheiro a cada cinco minutos, onde fica embaixo da torneira, molhando-se todo –, na medida em que o relato prossegue, a história escolar de Julinho vai aparecendo como um elemento que contribui para sua situação: ele já passou por três professoras neste primeiro ano de escolarização fundamental, tendo sido muito sofrida a experiência com a primeira. Como Julinho gritava e ficava muito nervoso, a professora passou a achar que ele não deveria ficar em classe regular. Interessante, observa Bárbara, é que foi essa a professora da escola que participou de todos os cursos sobre inclusão oferecidos pela Diretoria de Ensino, lembrança que a faz refletir sobre o sentido desses cursos na formação dos professores. Quando o menino se molhava na torneira do

banheiro, a professora não via outra alternativa a não ser chamar a mãe e mandá-lo para casa. A solução encontrada pela escola foi mudá-lo de classe.

Quando Julinho foi para outra classe de 1^a série, muitas mudanças ocorreram. De acordo com Bárbara, a segunda professora, que cursava o 3^o ano de Psicologia, era bastante calma, pegava-o no colo... e ele começou a ficar muito mais calmo, permanecer mais tempo em sala de aula, deixar de se molhar no banheiro... mas continuava sem render nada! A professora, que não era efetiva, teve que deixar a classe antes mesmo de completar o segundo mês de aulas.

Nos momentos de passagem de uma professora a outra, Julinho buscou a permanência em Bárbara. Acostumou-se a sair da sala de aula para ir visitá-la. Ao narrar esses momentos, Bárbara mudou o tom de voz, ganhou ânimo. Suas expressões falavam de uma relação viva, onde um menino interessado e inteligente pôde aparecer para uma parceira intrigada, que buscou ativamente se comunicar com ele e compreendê-lo. São detalhadas as lembranças do modo como ele chega em sua sala, a maneira como mexe em tudo, como que para fazer um reconhecimento geral da área. Nesses momentos, Julinho aparecia como uma incógnita, e não mais como um diagnóstico de deficiência mental: Bárbara se surpreendia com os conhecimentos que ele revelava ter.

Quando solicitada a comparar o Julinho que chegou à escola com o atual, a coordenadora falou de mudanças. Inicialmente, focalizou a “socialização”: antes ele só batia, mordida, pegava os objetos dos outros, se encharcava na torneira... e agora não bate, não morde, mas ainda pega as coisas dos outros... Depois de um momento de silêncio, Bárbara levanta uma

hipótese: no início, ele se molhava porque já sabia que se o fizesse, iria para casa. Com a segunda professora, esse comportamento desapareceu e só voltou a acontecer quando, após a mudança para a terceira professora, Julinho encontrava-se com a segunda professora. Então, ele pedia para ir ao banheiro toda hora e se molhava inteiro, até o momento em que a segunda professora conversou com ele, explicou de novo porque estava indo embora. Muito recentemente, num horário de recreio, ficou sentado, observando a segunda professora que tinha ido ao banheiro. Não tirou os olhos de lá enquanto ela não saiu. A tristeza por a segunda professora não ter podido continuar com Julinho recaía sobre a coordenadora, enquanto lembrava dessas cenas. Até um avanço “pedagógico”, e não mais de “socialização”, foi reconhecido: com a segunda professora, Julinho deixou de amassar e rasgar as folhas de lição para passar a rabiscá-las.

Com a terceira e atual professora, Julinho não vinha mais saindo da sala de aula. Para Bárbara, ainda ficou a pergunta: o que isso quer dizer? A necessidade de compreender o que se passa, o que significam as mudanças de comportamento e, sobretudo, a preocupação em saber se a essa escola é o melhor lugar para o menino causaram movimentos na coordenadora: entrou em contato com a Diretoria de Ensino à procura de algum profissional especializado que pudesse mostrar à professora Adelaide o que fazer; procurou a psicóloga do Posto de Saúde próximo para solicitar o atendimento do menino; pesquisou, junto à mãe de Julinho, todo o seu histórico familiar, médico e escolar.

Porém, essas iniciativas são bastante solitárias. A Diretoria de Ensino havia informado, durante os cursos sobre inclusão, que, em situações como essa, a escola deveria entrar em contato para que fosse providenciada a visita de uma equipe formada por psicólogo e psicopedagogo, ocasião em que as necessidades da escola seriam analisadas. Bárbara, ao procurar o auxílio da Diretoria, foi passada de departamento em departamento, não obtendo nenhum tipo de apoio.

Para ela, é motivo de inquietação ver Julinho aproveitando pouco a escola, ver as professoras, em geral, discordando de sua permanência na escola regular e a mãe mostrando insatisfação frente aos quase imperceptíveis avanços apresentados pelo filho na alfabetização. Mas Bárbara sustenta a sua permanência mesmo assim:

Porque eu vejo como um desafio para mim. Faz tempo que eu queria fazer habilitação em DM [Deficiência Mental] lá na PUC e não consegui. Agora chegou a hora de eu trabalhar com isso. É diferente, a gente tem que saber como lidar, e eu fico sem saber se estou fazendo a coisa certa.

2. Julinho, Segundo a Professora

Este é o primeiro ano de Adelaide nessa escola, apesar de ser professora da rede estadual há oito anos. Como ainda está cursando Pedagogia, não é professora efetiva, ficando sempre entre os últimos profissionais a escolherem as unidades de ensino em que darão aulas. Por isso, ela sempre trabalhou em escolas da periferia de Guarulhos. No ano de

2002, teve sorte e conseguiu vaga nessa escola central, próxima a sua casa. Ela é a terceira professora de Julinho neste ano.

Adelaide não viu Julinho como um aluno muito diferente de tantos outros alunos agitados que já teve. Porém, devido à preocupação que as demais professoras demonstram em relação ao menino, ela procura manter a porta da sala de aula sempre fechada, para que Julinho não corra o risco de machucar, com suas imitações de episódios de desenho animado⁵⁰, a si mesmo ou a algum colega.

Adelaide questiona se sua sala é o melhor lugar para o menino. O sentimento de que não é possível entender Julinho, suas necessidades e realizar um trabalho pedagógico que dê resultados está tão presente quanto a certeza de que esta é uma tarefa que lhe foi atribuída (pela direção da escola e por Deus) e é preciso levá-la a cabo. Embora se veja como professora recém-chegada, sem autoridade para intervir, quer que Julinho continue em sua classe; ensiná-lo faz parte de uma missão: Adelaide é religiosa, entende a presença do menino em sua sala de aula como um desafio posto por Deus em sua vida. E se Deus assim o fez, é porque acredita que ela conseguirá superar as dificuldades.

3. O Acompanhamento de Julinho em Sala de Aula

Julinho é um menino franzino, branco, de cabelos escuros e olhos castanhos que não se fixam por muito tempo em nenhum objeto, passeiam por

todos os lados. Quando de nossa primeira visita à sua classe, ele dividia uma carteira individual com um colega, que aceitava essa atitude como brincadeira. Adelaide tentou tirar Julinho dali. Houve resistência. A professora, então, pegou uma outra carteira e colocou-a colada à primeira, propondo a Julinho que se mudasse para ela. Mudança aceita.

Em uma segunda visita à classe, as carteiras não se encontravam mais enfileiradas uma a uma, mas pareadas, todas. Julinho ia mudando de parceiro, ora sentando com um, ora com outro, ora na cadeira da professora.

Apesar de receber as folhas de lição como os demais alunos da classe, alternava suas ações entre abrir o caderno ou o livro de Matemática e recortar as revistas que a professora lhe ofereceu. Em alguns momentos, saía da sala de aula e os próprios colegas se incumbiam de avisar a professora e resgatá-lo pelos corredores.

4. Uma Permanência Incerta

Julinho fez cocô nas calças. Adelaide, não encontrando uma muda de roupa em sua mochila, pediu à mãe que viesse buscá-lo. Situação de vergonha para a família e de apreensão para a professora.

Desde esse dia, Julinho deixou de freqüentar a escola. Sua mãe resolveu trazê-lo de volta à escola somente depois de realizar todos os exames médicos e obter um parecer sobre qual a melhor instituição para ele.

⁵⁰ As brincadeiras prediletas de Julinho são relativas a cenas de luta, tão comuns em desenhos animados como *Sonic*, *Pokemons* etc.

Adelaide e Bárbara viveram essa decisão de maneira conflituosa: enfim, alguém diria para onde Julinho deveria ir. Mas... e se algo mais pudesse ser feito nessa escola mesmo? Afinal, ele estava melhorando. Se tivesse ficado mais um pouco...

Quase um mês depois, a mãe de Julinho, dona Rita, retomou o contato com a escola para avisar que o filho estava realizando os exames e que a neurologista aconselhou que ele não frequentasse nenhuma escola até que os resultados de todos os exames ficassem prontos. Mas quando ficariam prontos? Em quatro meses!

Por solicitação da coordenadora pedagógica, conhecemos dona Rita e procuramos entender os seus motivos para não trazer mais o filho para a escola. Mulher jovem e desinibida, a mãe de Julinho fala sobre os muitos caminhos que já percorreu em busca de auxílio para o filho.

Dona Rita conta que, desde os oito meses, quando retornaram de uma viagem feita ao Nordeste para visitar parentes, surgiram “comportamentos estranhos”⁵¹. O menino adoeceu, teve muitas infecções que culminaram em uma internação hospitalar por quinze dias, seguidos de mais quinze dias de rigoroso acompanhamento em casa. Julinho deixou de sentar, perdeu o tônus muscular. Foram feitas consultas a ortopedistas, realizados exames na APAE, e não houve diagnóstico conclusivo. Aos poucos, o menino retomou o desenvolvimento, porém, nunca mais foi o mesmo.

⁵¹ Embora consideremos que a história de Julinho, tal como narrada por sua mãe, contenha inúmeras indicações que contribuam para a compreensão de seu estado psicológico atual, não é essa a intenção nesta apresentação. Ao contar sua história, queremos apenas ilustrar como a inclusão de um menino com necessidades especiais acontece atualmente na escola estadual em que Cecília trabalha.

Na escola de educação infantil, recomendaram avaliação psicológica. Em uma instituição pública do município que atende apenas a queixas escolares, logo na primeira entrevista com a assistente social, a possibilidade de encaminhamento para a educação especial foi descartada, assim como a necessidade de algum atendimento psicológico.

Foi assim que Julinho chegou à 1^a série. Dona Rita envergonha-se profundamente do incômodo que seu filho causa na escola. Preferia mantê-lo consigo a vê-lo correndo pela escola, machucando-se e “dando mais trabalho” às professoras que já têm tantos alunos... Através do Convênio Médico que acabou de assinar, dona Rita o tem levado para fazer exames. E a cada especialista que visita, vários tratamentos são propostos, novos especialistas são indicados. Ela está confusa, por isso optou por deixar Julinho em casa: está à procura de um profissional que lhe diga qual o melhor lugar para seu filho. Pensando no trajeto do filho desde a fase pré-escolar até a inserção na escola atual, dona Rita percebe que houve momentos em que Julinho sofreu e momentos em que se beneficiou da escola. Ao longo da entrevista, construiu a hipótese de que estar na escola pode ser bom para ele, embora com alguns cuidados, como sair mais cedo para não ficar “estressado”. Dona Rita apresentou suas idéias à coordenadora, que concordou com a mudança proposta.

Julinho voltou para a escola. Todas cheias de expectativas, mãe, professora e coordenadora, procuraram poupá-lo. Até que, duas semanas depois, ele começou a questionar mãe e professora sobre sua volta mais cedo para casa. Respostas evasivas não foram aceitas. Julinho continuou a

perguntar e passou a ficar muito mais agitado no momento final das aulas. Professora, coordenadora e mãe decidiram que ele poderia ficar até o fim do período.

Frente à constante questão formulada: “será que ele vai conseguir aprender alguma coisa?”, a permanência desse menino na escola continua incerta. Verificamos, em consonância com o depoimento de Cecília, que a inclusão de Julinho, uma criança considerada “diferente”, baseia-se em tentativas de sua mãe e de algumas profissionais da escola, sem qualquer tipo de respaldo da Diretoria de Ensino, sem qualquer recurso adicional, sem garantia de espaços de reflexão, proposição de modalidades de enfrentamento e avaliação conjuntas.

VII. PARA UMA OUTRA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR

*A arquitetura como construir portas,
de abrir; ou como construir o aberto;
construir, não comoilhar e prender,
nem construir como fechar secretos;
construir portas abertas, em portas;
casas exclusivamente portas e teto.*

João Cabral de Melo Neto

Ao longo de nossa convivência com o cotidiano escolar, pudemos participar de dois momentos de implementação de novos projetos na política educacional estadual muito semelhantes no que concerne às concepções que os embasam e às formas de implantação na rede de ensino.

A Reforma Educacional de 1996, no estado de São Paulo, foi objeto de nosso estudo em pesquisa de Iniciação Científica (Angelucci, Lins e Vieira, 1997) que acompanhou os efeitos dessas transformações em uma escola estadual de 1º grau da periferia da zona oeste de São Paulo. Nessa ocasião, valendo-nos de pesquisas voltadas para as formas de apropriação de um determinado projeto anterior – o Ciclo Básico – verificamos que as reformas impostas pela Secretaria de Educação desconsideraram os diferentes terrenos institucionais em que se materializam e prescindem da participação da comunidade escolar em seu planejamento e implantação. Se inserirmos esta Reforma na história da educação brasileira – tão marcada por sucessivas mudanças decididas de cima para baixo e impostas da noite para o dia –

veremos que ela dá continuidade a um processo de “esterilização” do terreno das escolas às sucessivas intervenções oficiais.

O segundo momento refere-se à política de atendimento de alunos com necessidades especiais, preferencialmente em classes regulares, anunciado em novembro de 2000. Mais uma vez, trabalhadores e usuários das escolas foram surpreendidos pelas transformações impostas. Tendo conhecimento da desestruturação causada por mudanças assim realizadas e acompanhando o trabalho desenvolvido por algumas educadoras que revelavam disposição de incluir, em suas classes, alunos que usualmente não freqüentam a escola regular, desenvolvemos um estudo das apropriações feitas por uma educadora de recente resolução oficial, relacionada à inclusão de alunos com necessidades especiais.

Para tanto, entrevistamos uma educadora com experiência em classes regulares, classes especiais e escolas de educação especial e que há muito vinha orientando sua prática profissional pelo princípio da inclusão.

* * *

No intuito de compreender o campo em que se insere a atual política educacional – e, portanto, o campo do depoimento da educadora entrevistada –, realizamos breves considerações sobre o momento atual do capitalismo; apresentamos as políticas educacionais que, na última década, visaram à reversão do quadro de acentuada exclusão escolar; examinamos a história da

educação especial no que concerne à discussão sobre segregação e inclusão de alunos com deficiência.

Marca importante do atual momento social, econômico e político é a confiança inequívoca na regulação do mercado pela lei da oferta e procura, dispensando qualquer intervenção do Estado. É montada uma farsa, onde somos repetidamente instigados a nos qualificarmos, sendo que a produção de riqueza dispensa cada vez mais o trabalho de um número crescente de pessoas. Somos ainda convidados a acreditar que, com muito esforço pessoal, poderemos “fazer parte”, ter um lugar na sociedade. Omite-se assim a verdade de que já temos um lugar: solitário, sem voz, cada vez mais destituído de direitos. Mas enquanto imaginamo-nos do lado de “fora”, “excluídos”, preparando-nos para o dia em que, enfim, faremos parte da sociedade, fica diminuída a possibilidade de vermos que estamos “*demasiado incluídos, e em descrédito*”. (Forrester, 1997, p.15).

A massa crescente de desempregados, repleta de pessoas que buscaram especialização, desmente o discurso meritocrático. Mas o discurso competente insiste em dizer que é pela qualificação profissional que cada um – e portanto, a Nação – se tornará mais competitivo. Para Winnicott, (*apud* Khan, 2000) nada pior – porque nada tão enlouquecedor – pode acontecer ao ser humano do que a exposição a um ambiente tantalizante, que excita continuamente o desejo sem nunca o satisfazer.

* * *

Diferentemente da falaciosa “exclusão social”, a exclusão escolar é bastante objetiva. Ao longo das duas últimas décadas, a política educacional brasileira tem-se ocupado da reversão desse quadro. Nos últimos quinze anos, no interior do neoliberalismo na educação, as estatísticas oficiais registram queda acelerada da taxa de crianças e jovens em idade escolar que não freqüentam as instituições de ensino, bem como aumento do nível de escolarização atingido. O acesso e a permanência na escola tornaram-se, portanto, garantidos. Resta-nos saber a que custo, ou seja, com que grau de sacrifício da qualidade do ensino oferecido.

Coerentemente com o ideário neoliberal, as autoridades educacionais vendem a ilusão de que, passando pela escola, ter-se-á maiores e melhores oportunidades de emprego. Ilusão não só porque, hoje, a escola pública fundamental oferece um ensino de péssima qualidade – posto que sequer se consegue garantir a alfabetização de grande parcela dos alunos durante os oito anos da Educação Básica – mas também porque a escolarização em si não significa garantia de igualdade de oportunidades em um sistema de ensino sabidamente dual. Dessa maneira, assistimos a medidas que trouxeram enorme contingente de crianças e jovens para o interior das escolas sem que, no entanto, fosse garantida a qualidade do ensino oferecido. São os “excluídos no interior” (Bourdieu, 1999), ou seja, crianças e jovens que freqüentam a escola, são promovidos ano a ano e concluem tanto a Educação Fundamental, quanto o Ensino Médio, de onde saem com diplomas desvalorizados no mercado de trabalho e sem perspectivas de cursar o Ensino Superior, a não

ser em faculdades privadas, caras e de baixa qualidade de ensino (Patto, 2000).

Trata-se de um modo de fazer política que repõe a exclusão, dado que não se baseia no compromisso de superação dos problemas substantivos do sistema educacional brasileiro – a formação dos profissionais da educação, suas condições de trabalho e sua remuneração – mas tão somente na construção de estatísticas edificantes.

Ao se apresentarem como portadores de saber sobre a educação escolar, aqueles que gerenciam a política educacional não contemplam – não casualmente – as dificuldades objetivamente vividas por cada um dos que vivem o cotidiano escolar:

“Há, portanto, um discurso do poder que se pronuncia sobre a educação definindo seu sentido, sua finalidade, forma e conteúdo. Quem, portanto, está excluído do discurso educacional? Justamente aqueles que poderiam falar da educação enquanto experiência que é sua: os professores e os estudantes” (Chauí, 1980, p.27).

* * *

No que se refere à população com deficiência, a realidade da exclusão escolar sempre saltou aos olhos. Atualmente, são apenas 374.129 os alunos com algum tipo de deficiência matriculados em todo o país. Assim como a conquista do acesso, a obtenção de resultados significativos na aprendizagem dos poucos que conseguem chegar aos bancos escolares também é meta distante. Historicamente, a educação das pessoas deficientes se caracteriza

por sua inconsistência: o acesso à escola por parte dessa parcela da população e o seu desempenho escolar são muito pouco relevantes. Da mesma forma, as transformações no atendimento educacional oferecido podem ser consideradas insuficientes. Em síntese, a educação ofertada às pessoas com deficiência é muito mais merecedora dos qualificativos habitualmente atribuídos a seus usuários: deficiente, impossibilitada, limitada.

“Num ponto não há como tergiversar. Ou se estabelecem linhas de ação definidas na perspectiva da inclusão escolar dos deficientes, quaisquer que sejam elas, ou se toma posição contrária a ela, isto é, a favor da segregação escolar dos deficientes”. (Bueno, 2001, p. 230).

A política de inclusão de alunos com necessidades especiais – tomando posição em relação à escolarização de crianças e jovens com deficiência – é mero desdobramento da política de inclusão no estado de São Paulo. Portanto, é fruto das mesmas concepções e obedece à mesma lógica de implantação.

Os documentos que a fundamentam partem do reconhecimento da existência de pessoas com necessidades especiais, demonstram concordância com as diretrizes de trabalho recomendadas na Declaração de Salamanca e esclarecem que focalizarão as crianças com algum tipo de deficiência. Para o atendimento de tais alunos, preferencialmente em classes regulares, propõem a implementação de uma série de novos recursos de apoio e a reestruturação das funções dos professores especializados.

Pode-se entender que tais documentos, ao adotarem a expressão “necessidades especiais”, representam um avanço, na medida em que contribuem para que seja retirado o foco da doença. Entretanto, é preciso

admitir também a existência do risco de que diferentes necessidades sejam homogeneizadas. Afinal, as necessidades educacionais de uma criança com deficiência física são diferentes das necessidades educacionais de uma criança cega etc. Daí, a necessidade – não suficientemente considerada pelos documentos referentes à inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais – de se cuidar para que sejam garantidos diferentes tipos de recursos de apoio, a existência de diversas necessidades que variam de condição para condição e de pessoa para pessoa.

* * *

Cecília ocupa atualmente o lugar de vice-diretora em uma escola estadual e de professora em uma escola de educação especial, ambas localizadas na região central do município de Guarulhos.

A escola estadual em que nossa depoente trabalha em muito se assemelha às demais escolas estaduais de grande porte (cerca de 2.000 alunos) da rede estadual: seu cotidiano caracteriza-se pelo pragmatismo e automatismo das ações. A burocratização também está presente e de maneira cada vez mais pronunciada; sob a fachada de autonomia e descentralização da gestão escolar, agora cabem à unidade escolar funções como as de licitação, cotação de preços, aquisição de alimentos para a merenda e de equipamentos

didáticos – todas atribuições da equipe dirigente que, a passos largos e a despeito de sua vontade, se distancia de sua função educativa⁵².

Devido a sua origem pobre, no meio rural, a depoente experimentou, em inúmeras circunstâncias, a vivência da condição de “diferente”: seja no momento em que muda da zona rural para a urbana, a fim de cursar o Ensino Médio, seja na sua passagem para a Universidade. Vivência reeditada no dia-dia escolar, onde Cecília se vê – e entende que é vista – como uma professora diferente, em cuja sala aportam os alunos “tranqueira”, “ruins”, o que lhe causa, ao mesmo tempo, sentimentos de orgulho (por aceitar aqueles que ninguém mais quer) e de frustração (por trabalhar com crianças menos capazes, seu trabalho sempre fica aquém do que ela deseja).

A fala de Cecília apresenta contradições: suas experiências e suas concepções e explicações para os fenômenos escolares nem sempre coincidem. Contradições que ela entende como confusão (conseqüência do seu cansaço constante) e que não encontram no novo projeto de inclusão possibilidade de superação. Pelo contrário, os documentos referentes à inclusão de alunos com necessidades especiais também são portadores de contradições e em nada auxiliam a depoente na compreensão da sua vivência profissional.

É assim que Cecília, ao mesmo tempo, vê as crianças e jovens com deficiência como alunos com pouco potencial para aprendizagem e critica o

⁵² A esse respeito, Roman (1999) afirma: “Descentralizadas são as ações administrativas menores e o fazer pedagógico, não o poder de decidir. No fundo, o que se tenta realizar é uma transferência progressiva das responsabilidades estatais pela educação para a sociedade civil” (p.178).

tipo de aula que lhes é oferecido, bem como o acompanhamento proporcionado pelos professores.

Essas contradições em seu depoimento, muito mais do que simples confusão, aludem ao que Chauí (1980) chamou de “consciência contraditória”, ou seja:

“Um fenômeno no qual um saber real, uma consciência verdadeira das condições objetivas, é sufocada internamente sob o peso da adversidade que impede à verdade conhecida e reconhecida propagar-se numa prática e que, ao contrário, cinde essa consciência que sabe fazendo-a produzir atos e discursos negadores de seu saber”. (p.37).

Trata-se de um pensamento internamente dividido porque dominado, característico da cultura popular, entendendo-se cultura como:

“Ordem simbólica por cujo intermédio homens determinados exprimem de maneira determinada suas relações com a natureza, entre si e com o poder, bem como a maneira pela qual interpretam essas relações” (Chauí, 1980, p 45).

E a cultura popular não é dominada devido à existência de idéias dominantes, mas porque estas idéias são da classe dominante, sendo impostas aos dominados que, por sua vez, produzem formas de resistência a essa imposição, ao mesmo tempo, assimilando-a e recusando-a. Se utilizarmos do conceito de povo tal como compreendido como Chauí (1980), veremos que Cecília, professora da Educação Básica pública, é uma trabalhadora que pertence a essa categoria, pois:

“...costuma-se considerar como povo não só o operariado urbano e rural, os assalariados dos serviços, os restos do colonato, mas, ainda, as várias camadas que constituem a pequena burguesia, não sendo possível agrupar em um todo homogêneo as manifestações culturais de todas as esferas da sociedade”. (p. 45).

É assim que a imposição da cultura dominante – através das concepções da Secretaria de Estado da Educação materializadas em medidas como a de inclusão de pessoas com necessidades especiais – e a resistência a elas – concepções que provêm da experiência de trabalho de nossa depoente – geram concepções e práticas delas decorrentes carregadas de ambigüidade. Estão presentes, portanto, movimentos que vão na direção da alienação do discurso e também de resistência.

Outra situação exemplar da consciência contraditória refere-se aos projetos da Secretaria de Educação: as soluções são entendidas por Cecília como precárias, advindas de avaliações superficiais, demonstrando que o compromisso com o atendimento educacional de qualidade não está no centro das preocupações dos planejadores da política pública. Entretanto, essas críticas são tecidas de modo discreto na maioria das vezes, como situação “meio grave”. O cuidado com o que se fala sobre as medidas governamentais revela não só incertezas a respeito de sua responsabilidade na manutenção do estado de coisas, mas também medo de sofrer retaliações.

O medo também é o principal ingrediente, segundo nossa depoente, na relação com a inclusão de alunos com necessidades especiais. A mensagem ouvida dos porta-vozes da Secretaria (supervisores de ensino, técnicos

responsáveis pelos cursos de capacitação) é de que “a inclusão está aí e não há nada a fazer. Quem não aceitar ficará sem emprego”. Nenhum recurso de apoio anunciado, nenhum movimento de reorganização e preparação para esta mudança é percebido por Cecília nas escolas pertencentes a sua Diretoria de Ensino. A perspectiva é de que nenhuma condição de sustentação do trabalho na classe regular seja oferecida e que tanto professores quanto alunos ficarão por conta própria. Experiências que justifiquem essa impressão não faltam: os alunos da Suplência que vieram das classes especiais estão “jogados” nas classes que freqüentam, os alunos das séries iniciais que tiveram alguma dificuldade para se alfabetizar estão “largados” nos fundos das classes, o aluno surdo de 1^a série foi enviado à outra escola.

A política de inclusão de alunos com necessidades especiais, *grosso modo*, significa para Cecília o fim das classes especiais e o remanejamento dos professores especializados para tarefas de professor itinerante e de sala de recursos, cujos objetivos e modos de funcionamento estão pouco claros, causando desconfiança quanto à sua efetividade. O espírito da política, entretanto, é cristalino: “vir tudo para a classe comum”, sem que as necessárias mudanças na organização do trabalho e na postura dos profissionais sejam garantidas e sem que os próprios profissionais entendam o sentido dessas mudanças. Aliás, acostumados que estão a tantas novas políticas, recebem-nas para as desconsiderar logo em seguida, tão desacreditados que estão da possibilidade de transformação da realidade que vivem:

Eu tinha até uma esperança, a idéia que eu tinha era outra. Mas não é o que acontece. A gente vê essa molecada toda jogada. (Cecília).

O sonho de Cecília transformou-se em pesadelo. Não era assim a inclusão que desejava, não sem cuidados com os alunos, não sem preparo dos professores, não sem respaldo de recursos e de outros profissionais que proporcionassem discussão e superação de dificuldades. Na atual política, incluir é sinônimo de “tacar”, “jogar”, “botar”, com toda rudeza que estes verbos podem carregar.

A depoente aponta caminhos para que a inclusão possa ganhar outros significados: a existência de recursos de apoio e de profissionais que acompanhem o trabalho realizado em sala de aula e que, a partir desse acompanhamento, criem com o professor estratégias de superação de entraves; concepção da política *a partir* do cotidiano escolar. No mesmo sentido, indica Arroyo (2000):

“Recuperaremos o direito à Educação Básica universal para além de ‘toda criança na escola’, se recuperarmos a centralidade das relações entre educadores e educandos, entre infância e pedagogos. Colocando seu ofício de mestre no centro da reflexão teórica e das políticas educativas. Colocando os conteúdos e os métodos, a gestão e a escola como mediadores desta relação pessoal e social. Como meios. Deixando de ver os professores(as) como recursos e recuperando sua condição de sujeitos da ação educativa junto com os educandos”. (p. 10).

Cecília sugere uma “descida” do planejadores até a escola. Caso contrário, toda criança que não estiver se beneficiando da escolarização estará sendo “jogada fora” e a possibilidade de um trabalho sério, que traga resultados significativos, estará descartada. Para exemplificar, a depoente remete-se a Julinho, aluno indesejado desde o início e cujas perspectivas não vão muito além de ser suportado em sala de aula, sem que muitos resultados pedagógicos sejam alcançados.

No fim de seu depoimento, Cecília apresenta sua hipótese: para incluir as crianças é preciso incluir o professor. Hipótese que, mais uma vez, caminha em consonância com Arroyo (2000):

“Chego a pensar que só reconstruiremos nossa imagem de pedagogos na medida em que nos reencontremos com a infância que nos dá sentido. Infância e adolescência que cada dia estão mais desafiadoras nas ruas e também nas escolas. Seu rosto desfigurado é tão parecido com o nosso rosto desfigurado. Dez anos de tentativas [dez anos de vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente] de reconstruí-lo, de pressões para afirmar-se sujeitos de direitos. Que trajetos tão parecidos, infelizmente tão paralelos e ignorados”. (p. 15).

Na posição de vice-diretora, a depoente amplia sua capacidade de compreensão da situação do professor: não basta ter boa vontade, aquilo que chama de “estrutura” (a organização do trabalho na escola) não permite que ela se volte para as questões pedagógicas, que desenvolva ações que sustentem a prática docente. A jornada dupla ou tripla, o ensimesmamento do professor em sua sala de aula, a superlotação das classes passam a ser considerados como componentes do quadro que acarreta prejuízos ao

trabalho, levando à exclusão do professor e do aluno. Nas palavras de Coelho (1982):

“A política educacional do Estado, bem como o discurso dos educadores tendem (...) num autêntico movimento pendular, ora para o lado da “quantidade” na tentativa de escapar ao elitismo da “qualidade”, ora para o lado desta na tentativa de salvar a escola brasileira do precipício da “quantidade”. (p.43).

Sob o argumento da garantia de escola para todos – um forte argumento quantitativo – os objetivos da educação têm sido reduzidos à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem⁵³. Aquilo que, por tanto tempo, lutou-se para que fosse o ponto de partida, acabou se tornando a única meta a ser alcançada, sendo que nem mesmo sua conquista foi assegurada até o momento. Perguntamos: se a aprendizagem de rudimentos de leitura, escrita e aritmética tem sido o resultado mais comum a que chega grande parcela da população escolar atualmente⁵⁴, qual o sentido da escolarização de crianças a respeito de quem não se tem certeza da possibilidade de alfabetização? Significaria, portanto, que uma criança ou jovem com sofrimento psíquico intenso, sobre quem pouco se pode prever, não teria justificada sua permanência na escola? E os professores, diante da não aquisição de leitura e

⁵³ As necessidades básicas de aprendizagem, elaboradas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtiem, constam de: “alfabetização, expressão oral, aritmética e solução de problemas, assim como instrumentos fundamentais de aprendizagem de valores, atitudes, capacidades e conhecimentos que possibilitem ao homem sobreviver, trabalhar dignamente, participar do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões e seguir aprendendo”. (Roman, 1999, p. 163).

⁵⁴ O Brasil, em avaliação feita em 2000 sob a coordenação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento – OCDE – obteve o pior desempenho, entre os trinta países participantes. Jovens de quinze anos de idade realizaram provas de matemática, leitura e ciências. (Folha de São Paulo, 08/12/2001)

escrita por um aluno – aquisições fundamentais e que devem ser, por toda a vida, alvo de inesgotáveis tentativas – devem considerar desnecessária a continuidade de sua escolarização? A possibilidade de leitura do mundo – que se apoia, mas não se esgota na alfabetização – é desconsiderada. E assim sendo, fragiliza-se a manutenção de certas crianças e jovens na educação formal.

É preciso ressaltar que não se está afirmando a existência de uma relação direta e inequívoca entre a presença de algum tipo de necessidade especial e o impedimento da aprendizagem da leitura e da escrita. Pretendemos, tão somente, apontar na direção de que, mesmo diante de condições do aluno que dificultem esse aprendizado, há um trabalho educacional a ser realizado e que passa tanto pela transformação das condições de ensino – onde diferentes estratégias de abordagem possam ser constantemente experimentadas, avaliadas e reelaboradas – quanto da discussão aprofundada a respeito da Educação como formação do homem para os valores democráticos⁵⁵.

Por fim, a mesma política que propõe a inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais, ao apresentar uma concepção de educação tão reduzida, já deixa abertas as portas de saída por onde elas logo deverão passar. Não sem um diploma – não nos esqueçamos da “flexibilização da terminalidade” –, é claro. E assim, estatísticas que enaltecem a política educacional continuarão a ocultar a realidade da educação pública fundamental no país.

⁵⁵ A esse respeito, ver Benevides (1998) e Carone (1998).

* * *

O trabalho aqui apresentado é fruto de uma parceria que, partindo dos saberes de cada membro da dupla, chegou a um conhecimento que só pôde ser produzido em uma relação marcada pela duração e pela confiança mútua, ou seja, no interior de um espaço/tempo de encontro entre depoente e pesquisador.

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
E o lance a outro; de um outro galo
que apanhe um grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

...

João Cabral de Melo Neto

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELUCCI, C.B.; LINS, F.R.; VIEIRA, N.P. *Reforma Educacional: Mecanismo De Exclusão? (Um estudo de caso na rede pública do Estado de São Paulo)*. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Relatório final apresentado à FAPESP em 1997. (Bolsas de Iniciação Científica – Processos 96/2187-3; 96/2185-0; 96/2186-7).

ARROYO, M.G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis. Vozes. 2000.

BAUMEL, R.C.R.C. Escola Inclusiva: questionamentos e direções. In: **BAUMEL, R.C.R.C. & SEMEGHINI, I. (orgs.)**. *Integrar/Incluir: desafio para a escola*. São Paulo: FEUSP. 1998.

BENEVIDES, M.V. de M. o Desafio da Educação para a Cidadania. In: **AQUINO, J.G. (org.)** *Diferenças e Preconceito na Sala de Aula: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo. Summus. 1998

BOURDIEU, P. Compreender. In: **BOURDIEU, P. (Coord.)**. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis. Vozes. 1999.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

_____ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei número 9.394/ de 1996.

BRASÍLIA. COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA (CORDE). *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. 1994

BUENO, J.G.S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo, EDUC, 1993.

_____ *A Inclusão de Alunos Deficientes nas Classes Comuns do Ensino Regular*. In: *Temas sobre Desenvolvimento*. São Paulo, Memnon, vol. 9, nº 54, janeiro-fevereiro, 2001.

CAMPOS, M.M. *Escola e Participação Popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. S. Paulo, 1982. Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

CARONE, I. Igualdade Versus Diferença: um tema do século. In: **AQUINO, J.G. (org.)** *Diferenças e Preconceito na Sala de Aula: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo. Summus. 1998

CHAUÍ, M. Ideologia e Educação. In: *Educação & Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação.* Cortez/Autores Associados/Cedes. Ano II. N. 5. Janeiro. 1980.

_____ *Cultura e Democracia: o discurso competente e outros discursos.* São Paulo, Moderna, 1982 (a).

_____ O Que é ser Educador Hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: **BRANDÃO, C.R. (org.)** *O Educador: vida e morte.* Rio de Janeiro. Graal. 1982 (b).

_____ Ideologia Neoliberal e Universidade. In: **OLIVEIRA, F. de & PAOLI, M.C.** *Os Sentidos da Democracia: políticas de dissenso e hegemonia global.* Petrópolis, Vozes; Brasília, NEDIC, 1999.

COELHO, I. A Questão Política do Trabalho Pedagógico. In: **BRANDÃO, C.R. (org.)** *O Educador: vida e morte.* Rio de Janeiro. Graal. 1982

COLLI, F. e colaboradores Uma Travessia pelo Ponte. In: *Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas.* Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, ano II, nº. 2, 2º semestre de 1997.

CRUZ, S.H.V. *O Ciclo Básico Construído pela Escola.* São Paulo, 1994. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

D' ANGELIS, W.; SOUZA, R.M. de; VERAS, V. Entre o Dizer e o Fazer: o discurso oficial sobre Inclusão e suas contradições. In: *Estilos da Clínica:*

revista sobre a infância com problemas. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Vol. V, nº 9, 2º semestre de 2000.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. nº 12, set/out/nov/dez, 1999.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Caderno Cotidiano*. São Paulo. 08 de dezembro de 2001.

FORRESTER, V. *O Horror Econômico*. São Paulo. UNESP. 1997.

FRELLER, C.C. *Crianças Portadoras de Queixa escolar: um enfoque winnicottiano*. São Paulo. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Dissertação (mestrado). 1993.

_____ *Histórias de Indisciplina Escolar e a Atuação do Psicólogo*. São Paulo. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Tese (doutorado). 2000.

FRELLER, C.C.; SOUZA, B de P; ANGELUCCI, C.B.; BONADIO, A.N.; DIAS, A.C.; LINS, F.R.S.; MACEDO, T.E.C.R. de. "Orientação à Queixa Escolar". In: *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá, v.6, n.2, jul./dez. 2001.

FRIGOTTO, G. Os Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: **GENTILI, P.** *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

GENTILI, P. Adeus à escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias In: **GENTILI, P.** *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

GOLDENSTEIN, M.S. *A Exclusão da escola de 1º Grau: a perspectiva dos excluídos*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1986.

GONÇALVES FILHO, J.M. *Humilhação e Memória: alguns elementos para o exame psicológico de um sentimento político*. São Paulo. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. Tese (doutorado). 1999.

_____Humilhação Social: um problema político em psicologia. In: *Revista Psicologia USP*. São Paulo. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Vol. 1, n.1. 1998.

KALMUS, J. *A Produção Social da Deficiência Mental Leve*. São Paulo. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. Dissertação (mestrado). 2000.

KHAN, M.M. "Introdução". In: **WINNICOTT, .W.** *Da Pediatria à Psicanálise*. Rio de Janeiro, Imago, 2000.

KUPFER, M.C.M. Educação Terapêutica: o que a psicanálise deve pedir à educação. In: *Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas*. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo – ano II, nº. 2, 2º semestre de 1997.

_____ *Pré-escola terapêutica Lugar de Vida: um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento*. In: **MACHADO, A.M. & SOUZA, M.P.R. (orgs.)** *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

KUPFER, M.C.M. & PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? In: *Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas*. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Vol. V, nº 9, 2º semestre de 2000.

KRUPPA, S.M.P. *O Banco Mundial e as Políticas de Educação nos Anos 90*. São Paulo, 2000. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MACHADO, A.M. *Crianças de Classe Especial: efeitos do encontro entre saúde e educação*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

_____ *Reinventando a Avaliação Psicológica*. São Paulo, 1996. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

MASINI, R.S. *Ensino Regular e Ensino Especial: relação de complementariedade pedagógica ou de legitimação da seletividade?* São Paulo, Pontifícia Universidade Católica. Tese (mestrado). 1993.

MATTEUCCI, N. Liberalismo. In: **BOBBIO, N.** *Dicionário de Política*. Brasília, Editora UNB, 1986.

MAZZOTTA, M.J. da S. & SOUSA, S.M.Z. Inclusão Escolar e educação Especial: considerações sobre a política educacional brasileira. In: *Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas*. São Paulo. Instituto de psicologia, Universidade de São Paulo. Vol. Você, n. 9, 2000.

OLIVEIRA, F. de Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: **OLIVEIRA, F. de & PAOLI, M.C.** *Os Sentidos da Democracia: políticas de dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, Vozes; Brasília, NEDIC, 1999.

PAOLI, M.C. Apresentação e Introdução. In: **OLIVEIRA, F. de & PAOLI, M.C.** *Os Sentidos da Democracia: políticas de dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, Vozes; Brasília, NEDIC, 1999.

PARO, V.H. *Por Dentro da Escola Pública*. São Paulo, Xamã, 1995.

PATTO, M.H.S. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1990 (2ª edição: Casa do Psicólogo, 2000).

_____ *Mutações do Cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo, Hacker/EDUSP, 2000.

PRIETO, R.G. Educação Escolar para Todos: um direito conquistado e não garantido. In: **BAUMEL, R.C.R.C. & SEMEGHINI, I. (orgs.)**. *Integrar/Incluir: desafio para a escola*. São Paulo: FEUSP. 1998.

QUADROS, R. & SKLIAR, C. Invertendo Epistemologicamente o problema da Inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. In: *Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas*. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Vol. V, nº 9, 2º semestre de 2000.

ROMAN, M.D. Neoliberalismo, Política educacional e Ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. In: *Revista Psicologia USP*. São Paulo. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Vol. 10, n.2. 1999.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Educação Especial : Novas Diretrizes. Setembro de 2000.

_____ **SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO.** Resolução 95 de 21/11/2000.

_____ **SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO.** *Centro de Apoio Pedagógico Especializado*. s/d.

_____ **SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE.** *Avaliação psicológica de Alunos da Rede Estadual de Ensino: orientação aos recursos da comunidade.* São Paulo, 1987.

SASSAKI, R.K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos.* Rio de Janeiro. WVA. 1997.

SATO, L. A representação Social do trabalho Penoso. In: **BOCK, A.M.B. & SPINK, M.J.P.** *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.* São Paulo, Brasiliense, 1993.

SEMEGHINI, I. a Escola Inclusiva Investe nas potencialidades do Aluno: tópicos para a reflexão com a comunidade. In: **BAUMEL, R.C.R.C. & SEMEGHINI, I. (orgs.).** *Integrar/Incluir: desafio para a escola.* São Paulo: FEUSP. 1998.

WINNICOTT, D.W. A Localização da Experiência Cultural. In: **WINNICOTT, D.W.** *O Brincar e a Realidade.* Rio de Janeiro, Imago, 1975 (a).

_____ O Lugar em que Vivemos. In: **WINNICOTT, D.W.** *O Brincar e a Realidade.* Rio de Janeiro, Imago, 1975 (b).

_____ Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais. In: **WINNICOTT, D.W.** *O Brincar e a Realidade.* Rio de Janeiro, Imago, 1975 (c).

ANEXOS

ANEXO I. DADOS DO FUNDO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SOBRE O MUNICÍPIO DE SÃO PAULO⁵⁶

População do Município

Homens	4.723.157
Mulheres	5.116.279
TOTAL	9.839.436
Densidade Demográfica	6.437,32 hab/km ²

Número de Escolas Existentes no Ensino Fundamental

Municipais	417
Estaduais	980

Número de Escolas

	Municipal			Estadual			TOTAL
	Urbana	Rural	TOTAL	Urbana	Rural	TOTAL	
Pré-escolar	398	-	398	01	-	01	399
Fundamental	417	-	417	980	-	980	1.397
EJA	308	-	308	240	-	240	548
TOTAL	1.1230	-	1.123	1.221	-	1.221	2.344

⁵⁶ Dados encontrados no *site* fnede.gov.br

Matrícula por Localização Segundo Dependência Administrativa

	MUNICIPAL			ESTADUAL		
	urbana	rural	TOTAL	Urbana	Rural	TOTAL
Pré-escolar	207.974	-	207.974	06	-	06
Fundamental	546.218	-	546.218	854.682	-	854.682
EJA	136.096	-	136.096	76.832	-	76.832
TOTAL	890.288	-	890.288	931.520	-	931.520

Números de Salas de Aula

	Municipal			Estadual			TOTAL
	Urbana	Rural	TOTAL	Urbana	Rural	TOTAL	
Salas	9.973	-	9.973	15.756	-	15.756	25.729

Número de Turmas

	Municipal			Estadual			TOTAL
	Urbana	Rural	TOTAL	Urbana	Rural	TOTAL	
Pré-escolar	6.053	-	6.053	01	-	01	6.054
Fundamental	14.866	-	14.866	22.589	-	22.589	37.455

**ANEXO II. DADOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SOBRE MATRÍCULA
DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL⁵⁷**

Evolução da Matrícula de Alunos com Necessidades Especiais por tipo de
Deficiência

Tipo de necessidade	1996		1997		1998		1999		%
	Quant. alunos	Distr. %	Quant. alunos	Distr. %	Quant. alunos	Distr. %	Quant. alunos	Distr. %	
TOTAL BRASIL	201.142	100%	334.507	100%	337.326	100%	374.129	100%	89%
Defic. Visual	8.081	4%	13.875	4,1%	15.473	4,6%	18.629	5%	130,5%
Defic. Auditiva	30.578	15,2%	43.241	12,9%	42.584	12,6%	47.810	12,8%	56,4%
Defic. Física	7.921	3,9%	13.135	3,9%	16.463	4,9%	17.333	4,6%	118,8%
Defic. Mental	121.021	60,2%	189.370	56,6%	181.377	53,8%	197.996	52,9%	63,6%
Defic. Múltipla	23.522	11,7%	47.481	14,2%	42.582	12,6%	46.745	12,5%	98%
Probl. Conduta	9.529	4,7%	25.681	7,7%	8.994	2,7%	9.223	2,5%	-3,2%
Superdotação	490	0,2%	1.724	0,5%	1.187	0,4%	1.228	0,3%	150,6%
Outras	-	-	-	-	28.666	8,5%	35.165	9,4%	22,7%

Matrículas da Educação Especial por Modalidade de Atendimento

	1998		1999		% Crescimento
		%		%	
Classe comum sem sala de recursos	25.435	7,5%	38.646	10,3%	51,9%
Classe comum com sala de recursos	18.488	5,5%	24.743	6,6%	33,8%
Classe especial	83.201	24,7%	84.532	22,6%	1,6%
Escola especializada	210.202	62,3%	22.208	60,5%	7,6%
TOTAL	337.326	100%	374.129	100%	10,9%

⁵⁷ Dados obtidos no *site* do Ministério da Educação.

ANEXO III. DADOS DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO⁵⁸

Número de Escolas da Rede Estadual de Ensino

1 ^a à 4 ^a série	1.903
1 ^a à 8 ^a série	1.107
5 ^a à 8 ^a série	501
1 ^a à 8 ^a série + 2 ^o grau	1.468
2 ^o grau	167
Unidocentes*	1.122
Ensino Supletivo	21
TOTAL	7.062

* escolas com até três classes de 1^a à 4^a série localizadas, em sua maioria, na zona rural

Número de Professores e Funcionários da Educação Estadual

Professores e Especialistas em Educação	213.535
Quadro Técnico e de Apoio Escolar	49.027
Estagiários	3.365
TOTAL	265.927

Número de Alunos da Rede de Ensino Fundamental Estadual

1ª série	401.797
2ª série	451.175
3ª série	530.334
4ª série	563.544
5ª série	698.847
6ª série	653.699
7ª série	596.534
8ª série	540.477
TOTAL	4.436.407

⁵⁸ Informações obtidas no *site* da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.