

Dalma Helena de Lacerda

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA, COTIDIANO ESCOLAR
E AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES**

**Universidade de Uberaba
Mestrado em Educação
Uberaba, 2003**

Dalma Helena de Lacerda


**EDUCAÇÃO INCLUSIVA, COTIDIANO ESCOLAR
E AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Uberaba para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sálua Cecílio

**UNIUBE
2003**

Banca Examinadora

Orientadora: 
Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio / UNIUBE

1º Membro: 
Prof.^a Dra. Marcia Elizabeth Bortone / UFG

2º Membro: 
Prof.^a Dr.^a Ana Maria Faccioli de Camargo / UNIUBE

Uberaba (MG), 11 de dezembro de 2003

Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

L116e Lacerda, Dalma Helena de
Educação inclusiva, cotidiano escolar e as concepções e
práticas de professores / Dalma Helena de Lacerda. -- 2004
135 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sálua Cecílio
Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Uberaba, Uberaba, MG

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Prática de ensino. I.
Título.

CDD 370

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Osório e Tarcila, pelo carinho e pelos exemplos de lealdade na convivência com os seres humanos.

Ao meu esposo Hugo, companheiro incansável desta trajetória.

Aos meus irmãos, Virgília e Marcio, pelo apoio e compreensão durante a realização deste trabalho.

Aos meus sobrinhos Guilherme, Gustavo e Murilo que, ao longo de minha vida, fizeram-se presentes em todos os instantes.

Aos professores, colegas e funcionários do Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, pela amizade e incentivo.

Agradecimentos

A todos quantos contribuíram para a realização deste trabalho.

A Deus, amigo de todas as horas.

À Prof^a. Dr^a. Sálua Cecílio que assumiu minha orientação, colocando a minha disposição seu conhecimento, sua compreensão e amizade, na concretização deste trabalho acadêmico.

À Prof^a. Dr^a. Márcia Elizabeth Bortone pelo incentivo nas escolhas dos caminhos e pelos exemplos de amor e compreensão aos alunos com necessidades educacionais especiais.

À Prof^a. Dr^a. Valéria Amorim Arantes de Araújo e ao Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo pela leitura deste trabalho, pela sensibilidade e carinho ao preparar-me para o exame de qualificação.

Às valiosas contribuições da Prof^a. Dr^a. Ana Maria Faccioli de Camargo e do Prof. Dr. Ademir Donizete Caldeira pelas sugestões feitas no exame de qualificação.

À Prof^a. Eliana Rodrigues da Cunha Miranzi e ao Prof. Newton Gonçalves Garcia pela amizade e auxílio na tradução de alguns textos e do resumo em inglês.

Ao Prof. Fernando César Marra e Silva e Cláudia Mateus Tinoco Silva, pelas orientações em meu projeto.

Aos Professores das redes particular e pública municipal e estadual pela colaboração em minhas entrevistas.

À Prof^a. Creusa Alves Bessa pela leitura deste trabalho e por suas valiosas contribuições.

À Prof^a. Maria Auxiliadora Gontijo Lopes pela leitura atenta e cuidadosa do texto final.

À Hellen Denise de Oliveira e Silva por receber-me de forma carinhosa e por disponibilizar seu tempo na tradução do resumo em espanhol.

Ao Luís Carlos Silva Fonte e à Patrícia de Queiroz pelo carinho e incentivo na realização deste trabalho.

À Maria das Graças Rosa pela significativa cooperação e pela firmeza em suas observações.

Aos Professores, Mirlene de Macedo Faria e Laércio Nora Bacelar do Curso de Especialização em Língua portuguesa: Leitura e produção de textos na Sala de Aula, que nortearam meu caminho para o ingresso no Curso de Mestrado: Formação de Professores da Universidade de Uberaba.

RESUMO

Este é um estudo sobre crenças e práticas no cotidiano escolar e tem como objetivo discutir a educação inclusiva em salas de aula do ensino regular e a forma como os professores reagem aos conflitos diante de uma situação hipotética. Parte do princípio de que todos os alunos devem aprender juntos, apesar de suas diferenças e defende a inclusão, para que possam ser valorizados e desenvolver-se como cidadãos. Tomando como referência a contribuição teórica de Mantoan e a pesquisa de campo sobre concepções e práticas de um grupo de professores das redes particular e pública, buscou-se verificar o significado de inclusão e o papel da relação professor/aluno no processo ensino/aprendizagem. Foram abordadas questões sobre o sujeito da aprendizagem, a natureza de seus déficits cognitivos e o trabalho dos professores com ênfase nos valores sociais de igualdade. Os resultados apontaram para uma divergência entre o discurso e a prática, além de sugerirem que a maioria dos professores, por falta de informações necessárias, não está preparada para receber tais alunos. Concluindo, pode-se dizer que a inclusão deixará de ser um conceito abstrato para se efetivar como prática, se os professores assumirem a importância da relação professor/aluno como estratégia fundamental à compreensão desses alunos. Para tal, a formação continuada dos professores propiciará oportunidades para a melhoria de suas práticas e com isso serem agentes decisivos no processo de desenvolvimento desses alunos, de modo a favorecer a promoção da cidadania, evitando o aparecimento de salas especiais que reforçam a desigualdade e a exclusão social dos diferentes.

Palavras-chave: inclusão; educação; relação professor/aluno

ABSTRACT

This is a study about beliefs and practices during the school routine aimed at discussing the inclusive education in regular teaching classrooms and the way how teachers react to conflicts facing a hypothetical situation. It stems from the principle that all pupils should learn together despite their differences, and it also defends inclusion as a form of their appreciation and development as citizens. Taking Mantoan's theoretical contribution as a reference and the fieldwork about conceptions and practices from public and private teachers, the meaning of inclusion was searched as well as the role of teacher/pupil relationships in the teaching/learning process. Questions about the subject of apprenticeship were studied along with the nature of their knowledge deficits and the teachers' work, emphasizing the social equality values. The results had lead to a divergence between speech and practice, besides suggesting that most of the teachers, due to the lack of necessary information, are not prepared to receive such a kind of pupils. Concluding, it can be said that inclusion will not be an abstract concept anymore, and that it will be put into effect as a practice if teachers assume the importance of the relationship teacher/pupil as a fundamental strategy of these pupils' development. So the teachers' continuous training will be an opportunity to practices' improvement since teachers themselves are decisive agents in their schools as a way to ease the citizenship promotion, and also to avoid the appearance of special classes which would strengthen inequality and the social exclusion of the different ones.

Key words: inclusion; education, teacher/student relationship

RESUMEN

Este es un estudio sobre creencias y prácticas en el cotidiano escolar y tiene como finalidad discutir la educación inclusiva en las clases de la enseñanza regular y la manera como los profesores reaccionan a los conflictos frente a una situación hipotética. Parte del principio de que todos los alumnos deben aprender juntos, apesar de sus diferencias y defende la inclusión, para que pueden ser valorados y desarrollarse como ciudadanos. Tomando como referencia la contribución teórica de Mantoan y la pesquisa de campo sobre concepciones y prácticas de un grupo de profesores de las redes particular y pública, se buscó verificar el sentido de inclusión y el papel de la relación profesor/alumno el proceso enseñanza/aprendizaje. Fueran abordadas cuestiones sobre el sujeto del aprendizaje, la naturaleza de sus déficits cognitivos y el trabajo de los profesores con énfasis en los valores sociales de igualdad. Los resultados apuntaran para una divergencia entre el discurso y la práctica, además sugieren que la mayoría de los profesores, por falta de informaciones necesarias, no está preparada para recibir tales alumnos. Concluyendo, se puede decir que la inclusión dejará de ser un concepto abstracto para efectivarse como práctica, si los profesores adoptan la importancia de la relación profesor/alumno como estrategia fundamental a la comprensión de estos alumnos. Para tal, la formación continuada de los profesores propiciará oportunidades para la mejoría de sus practicas y com eso sean agentes decisivos en el proceso de desarrollo de estos alumnos, de modo a favorecer la promoción de la ciudadanía, evitando el surgimiento de clases especiales que refuerzan la desigualdad y la exclusión social de los diferentes.

Palabras clave: inclusión; educación; relación profesor/alumno

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
------------------	----

PARTE I

Capítulo 1 - EDUCAÇÃO ESPECIAL, INTEGRAÇÃO, INCLUSÃO: SIGNIFICADOS E RELAÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO	22
--	----

Capítulo 2 - O SUJEITO DA EDUCAÇÃO E SUAS DIFERENÇAS NO UNIVERSO ESCOLAR	31
---	----

Capítulo 3 - MODELO RELACIONAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	38
---	----

Capítulo 4 - SUGESTÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO INCLUSIVO	46
---	----

PARTE II

Capítulo 5 - COTIDIANO DA INCLUSÃO NAS SALAS DE AULA DO ENSINO REGULAR	53
---	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS	129
-------------------	-----

APÊNDICE A - Educação inclusiva e suas concepções epistemológicas

APÊNDICE B - Histórias sobre situações hipotéticas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Significados de inclusão para professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino.	61
	75
Quadro 2 - Situações em que os professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino acreditam ou não na inclusão.	
Quadro 3 - Relação professor/aluno e o processo de construção do conhecimento para professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino.	81
Quadro 4 - Aprendizagem dos filhos de pais analfabetos e letrados para professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino.	85
Quadro 5 - Razões pelas quais os alunos não aprendem para professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino.	90
Quadro 6 - Professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino diante de um conflito em sala de aula, com uma aluna hiperativa.	96
Quadro 7 - Professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino, diante de um conflito relacionado a um filme educativo.	102
Quadro 8 - Professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino, diante de um conflito relacionado ao uso da “camisinha”.	107
Quadro 9 - Professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino diante de um conflito em uma aula de Matemática.	110
Quadro 10 - Professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino diante de um deficiente visual em sala de aula.	113
Quadro 11 - Professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino diante de um deficiente mental em sala de aula.	116
Quadro 12 - Professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino diante da história de Thiago.	119

INTRODUÇÃO

A inclusão tem sido um grande desafio, para os profissionais da educação seja por questões de formação de professores, seja por problemas relacionados a sua prática, ou por desconhecimento de que todos os alunos devem aprender juntos, apesar de suas diferenças ou dificuldades, um dos princípios dessa temática. É por isso que a escola contemporânea, acostumada aos modelos e argumentos tradicionais, que parecem direcionar seus objetivos aos alunos considerados “normais”, excluindo os que apresentam algumas “diferenças”, não está preparada para qualquer tipo de mudança. Nessa perspectiva, percebem-se vários desencontros relacionados à inclusão, pois, se, de um lado, vários pesquisadores defendem uma nova escola brasileira aberta às diferenças; por outro, existe uma grande resistência por parte dos professores, que demonstram não ter visualizado as mudanças que propiciam a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, em uma sala de aula do ensino regular.

Esses pesquisadores, que defendem a inclusão, têm contribuído com relevantes reflexões para que o recebimento desses alunos, nas escolas, aconteça seguindo os princípios de uma “Educação para Todos”¹ (Declaração Mundial de Educação para Todos), com vistas ao desenvolvimento individual e grupal dos mesmos. Tal desenvolvimento poderá nortear os caminhos dos alunos, para que eles possam enfrentar os problemas do cotidiano, e, como cidadãos críticos, manifestar suas opiniões e anseios diante de toda e qualquer situação.

Existem várias discussões em Universidades, como seminários fóruns e congressos sobre a inclusão dos alunos que apresentam diferenças e sobre a qualidade de ensino nas escolas das redes particulares e públicas. Parece que elas, apesar de, na sua essência, evidenciarem preocupações com tais alunos, comprovam, na prática, que eles, por não acompanharem o ritmo das classes regulares, são condenados à segregação, à repetência, ou à educação especial.

Como afirma Hickel (1993 apud BRASIL, 1998, p. 41), a educação especial parece ter se transformado num espaço eminentemente clínico, tornando-se distante do seu compromisso social. Para essa autora, tal concepção mascara as reais potencialidades da pessoa, confundindo-as com as deficiências e anulando o sujeito. É nesse sentido que se discute a inclusão, pois o que se quer é uma realidade diferente, com projetos reais, centrados nas

¹ É o conjunto de princípios afirmados e compromissos assumidos pelos países presentes à Conferência realizada em Jomtien na Tailândia, em março de 1990.

diferenças, para que os sujeitos não sofram discriminações. Tal discussão, cuja meta principal é incluir o aluno em salas de aula do ensino regular, com apoio de todos, inclusive de pais e comunidade, tem feito com que as pessoas reflitam sobre as condições em que os alunos se encontram e quais as mudanças necessárias para que os mesmos possam ser atuantes na sociedade em que vivem.

Nessa perspectiva, tal modalidade, que deveria ter como princípio básico o acesso à cidadania, sinaliza estar apoiada em idéias contrárias que suscitam a exclusão. Por esse motivo, acredita-se que suas propostas de intervenção demonstram não terem sido suficientes para minimizar os problemas escolares oriundos da rejeição desses alunos.

Bueno (1997, p. 37), ao se referir à educação especial, ressalta que existem duas posições teóricas referentes à função social que a mesma exerce na sociedade moderna, principalmente, no que concerne a sua trajetória histórica. A primeira refere-se à educação especial, nascida com o advento da chamada Sociedade Industrial, respondendo aos anseios da democratização da educação. Para o autor, tal modalidade surgiu com o objetivo de atender às crianças que, por algum motivo, não conseguiam acompanhar o processo regular de ensino. A segunda, que para o autor é oposta à primeira, teve como origem a segregação de pessoas “diferentes”, uma vez que as instituições de educação especial, surgidas a partir do final de século XVIII, eram, em sua totalidade, internatos. Ressalta que nesses espaços que diziam responder às necessidades da população portadora de deficiência, o que existiu foram instituições asilares que tinham por objetivo único a separação dos “anormais”.

Essas duas posições teóricas, na visão do autor, não correspondem às verdadeiras funções da escola especial, pois:

[...] na medida em que a sociedade moderna não pode prescindir dessa parcela da população, bem como do ponto de vista dos valores implicados na quebra dos privilégios da nobreza, teve e tem como princípio básico o acesso à cidadania, precisa oferecer a educação como direito do cidadão; portanto, a educação especial, desde o seu surgimento, no final do século XVIII, atende a dois interesses contraditórios: o de oferecer escolaridade a crianças “anormais”, ao mesmo tempo em que serve de instrumento básico para a segregação do indivíduo deficiente (BUENO, 1997, p. 38).

Para que se compreenda os motivos pelos quais essa clientela, muitas vezes, era considerada “anormal”, em condições excludentes, tenta-se inteirar da natureza dos chamados déficits cognitivos, com vistas ao amadurecimento das idéias concernentes à valorização dessa clientela na escola. Nesse sentido, acredita-se que tais esclarecimentos, que serão

desenvolvidos no capítulo dois, poderão abrir novas alternativas, relacionadas à construção de conhecimentos e à permanência desses alunos em sala de aula regular.

Após uma reflexão sobre a educação especial, torna-se necessário ressaltar que, no final da década de 1960, surgiu a integração e finalmente, na década de 1980, iniciou-se um movimento, denominado inclusão, a partir de algumas experiências de inserção escolar de alunos que apresentavam diferenças. Para Mantoan (1998, p.3) os dois vocábulos, apesar de terem significados semelhantes, estão sendo empregados para “expressar situações de inserção diferentes, tendo ocultado posicionamentos divergentes, para a consecução de suas metas”. Segundo a autora, a noção de integração, quando atribuída à escola, tem sido compreendida de diversas formas. Os vários significados atribuídos à integração expressam fins diferentes como: pedagógicos, sociais, filosóficos e outros. Sobre tais significados, a autora afirma que:

O emprego do vocábulo é até mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para deficientes, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes. Sendo um constructo histórico recente, que trata dos anos 60, a integração sofreu a influência dos movimentos que caracterizam e reconsideram outras idéias, como as de escola, sociedade e educação. O número crescente de estudos relacionados à integração escolar e ao emprego generalizado do termo, tem levado a muita confusão a respeito das idéias que cada caso encerra (MANTOAN, 1998, p. 3).

Ainda na visão de Mantoan, (1998, p.4) a noção de base em matéria de integração é o princípio da normalização, que, não sendo específico da escola e da vida escolar, inclui o conjunto de manifestações e atividades humanas em todas as etapas da vida dos alunos, sendo ou não portadores de deficiência. A normalização, ainda, segundo Mantoan, tem por objetivo tornar acessíveis às pessoas que são socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida semelhantes, ao conjunto de pessoas inseridas em determinado meio ou sociedade. Nesse sentido, pressupõe-se a adoção de um novo modelo de entendimento entre os seres humanos, incluindo medidas que visam a suprimir todo e qualquer forma de rotulação.

Uma das opções de integração escolar intitula-se *mainstreaming*, ou seja, “corrente principal”, e “[...] seu sentido é análogo a um canal educativo geral, que, em seu fluxo, vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica” (MANTOAN, 1998, p.4). Tal processo é denominado sistema de cascata e nele os alunos poderão entrar na corrente principal e transitar por ela. Trata-se de um processo parcial, porque a cascata pressupõe serviços segregados que não fazem parte dos objetivos da normalização: “Normalizar uma pessoa não significa torná-la normal. Significa dar a ela o

direito de ser diferente e ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade” (WERNECK, 1997, p. 51).

Mantoan (1998, p. 5), pautando-se no princípio da inclusão, tece críticas ao princípio da integração. A autora, centrada no objetivo de incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram excluídos, abandona o conceito de integração e defende a idéia da inclusão, cuja meta primordial é a de não deixar ninguém à margem do ensino regular, desde o começo.

Nesse mesmo sentido, Sassaki (1997 apud BRASIL, 1998) também tece críticas ao modelo interativo e à sociedade em geral, porque os projetos, por não serem direcionados às diferenças, tornavam-se inadequados não só para que os alunos pudessem atuar na sociedade, mas nas escolas, pois eram os alunos que tinham que se adaptar às mesmas.

Sobre a integração, os estudos de Sassaki (1997 apud BRASIL, 1998, p.54) também mostram que: [...] “a integração social não só era insuficiente para acabar com a discriminação que havia contra este segmento populacional, mas também era muito pouco para propiciar a verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades”.

Esses estudos demonstravam a necessidade de um atendimento educacional de qualidade, para que não se caracterizasse a evasão nas escolas ou que os alunos permanecessem em determinada série por um longo período, tornando “empecilhos” para muitos professores que, além de terem como objetivo cumprir o programa, ainda não estavam preparados para atender tais alunos.

É por isso que considera-se importante a formação continuada de professores, para que os mesmos, ao se inteirarem do significado de inclusão possam buscar novas alternativas que propiciem a concretização dos projetos com vistas à permanência dos alunos em salas de aula do ensino regular.

Pela inclusão, espera-se que uma nova fase se inicie na vida dos alunos, apesar das dificuldades da equipe escolar em formular estratégias adequadas para o recebimento dos mesmos. Para tal é importante um trabalho em sala de aula, referente à valorização do desenvolvimento pessoal, bem como uma relação saudável entre professor e aluno, para que, na medida em que se estabelecesse uma confiança entre ambos, tais alunos não fossem discriminados por suas diferenças.

Adotados os princípios defendidos pela educação inclusiva, a escola passa a ter um novo olhar às peculiaridades desses alunos, propiciando aos envolvidos nesse processo uma mudança de postura, no sentido de promover as reais características dos seres humanos, bem

como “quebrar barreiras cristalizadas em torno de sua estigmatização como grupo”. (WERNECK, 1997 apud BRASIL, 1998, p. 83).

No campo educacional, confirmou-se o termo inclusão no Encontro de Salamanca, na Espanha, em 1994, apontando urgência de ações educativas referentes aos alunos com necessidades educativas especiais. Sobre a educação inclusiva a declaração de Salamanca afirma que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos e ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (BRASIL, 1994, p. 61).

Esse movimento, que é internacional, tem suscitado alguns estudos para que os envolvidos no processo educativo possam se inteirar dessa questão e colocar em prática todos os pressupostos defendidos por ele.

Nesse sentido, nesta pesquisa, busca-se entender os motivos pelos quais os alunos com necessidades educativas especiais, considerados "diferentes", imaturos ou lentos, com problemas de agressividade e/ou comportamentais, problemas familiares, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental, enfim os alunos "problema", não conseguem construir seus conhecimentos. Tal pesquisa originou-se de uma investigação desenvolvida em uma escola da rede particular de ensino, onde estudava um aluno com necessidades educativas especiais inserido em uma sala de aula do ensino regular. Esse aluno, com nove anos, hiperativo e com perda de 40% em cada ouvido, encontrava-se na fase de desenvolvimento de coordenação motora e alfabetização.

Para esse aluno, o conteúdo era ministrado de duas formas. Em algumas atividades, era juntamente com os considerados “normais” e, em outras, permanecia ele em outra sala, com outra professora, para que a mesma ensinasse a ele os exercícios propostos, porque, com os outros alunos, surgiam conflitos e a professora sentia dificuldade em lidar com a situação.

Diante da dificuldade que os professores encontram para lidar com os alunos que apresentam diferenças, bem como a natureza dos conflitos em salas de aula, é que se definiu um estudo relacionado aos motivos pelos quais os professores e alunos, às vezes, não se entendem, a origem de alguns comportamentos em salas de aula, ao porquê da não-aprendizagem e à evasão e repetência, principalmente nas séries iniciais.

A opção por desenvolver a investigação com as turmas das séries iniciais se justifica não só pelo fato das mesmas apresentarem a base para o aluno acompanhar os ensinamentos no decorrer de sua vida, mas também para que ele possa, juntamente com os ditos “normais”, socializar-se, construir seus conhecimentos e desenvolver a cidadania. No caso das séries seguintes, acredita-se na continuidade da construção dos conhecimentos, com o apoio dos professores, no que tange ao desenvolvimento individual e global desses alunos. Nesse sentido, espera-se que a escola, ao receber tais alunos, esteja preparada, para que os mesmos possam realmente vivenciar uma “Educação para Todos”. Enfim, uma escola que tenha a função de informar e formar.

Um estudo dessa natureza também se faz necessário pela falta de orientações didático-pedagógicas, tanto da rede particular como da rede pública, municipal e estadual, sobre a inclusão e suas questões epistemológicas e pela dificuldade dos professores em receber os alunos que apresentam diferenças, assim como em lidar com natureza dos conflitos em salas de aula. Dessa forma, espera-se que esta investigação possa contribuir para estabelecer mudanças que viabilizem o sucesso da educação inclusiva.

Nos capítulos que formam o quadro teórico, abordam-se as idéias de vários autores e, com base em suas pesquisas a respeito dos temas em questão, analisa-se a problemática: a forma utilizada pelos professores para lidar com os conflitos hipotéticos do cotidiano escolar condiz com seus conceitos sobre a inclusão?

O encaminhamento da pergunta que norteia o presente estudo poderá ser encontrado a partir do referencial teórico adotado nesta pesquisa, que são as concepções epistemológicas e pedagógicas elaboradas por Becker. Tais concepções servirão como subsídios para avaliar se o modelo epistemológico subjacente ao discurso do professor.

A partir do objetivo geral da investigação, que é compreender a realidade da inclusão nas escolas das redes particular e pública, municipal e estadual, através de dados referentes aos conceitos de inclusão, suas questões epistemológicas e o modo de resolução dos conflitos vividos no cotidiano escolar como: situações relacionadas aos problemas cognitivos, comportamentais, deficiência visual, auditiva e déficits reais e circunstanciais, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- verificar se há interação entre professor/aluno em uma sala de aula do ensino regular;
- investigar como os professores lidam com os conflitos vividos no cotidiano escolar;

- estabelecer relações entre as concepções epistemológicas dos professores e sobre o conhecimento humano e a prática da educação inclusiva;
- apontar as incoerências relacionadas ao conceito de inclusão e reação dos professores diante dos conflitos hipotéticos do cotidiano escolar;
- confirmar, através de análise das respostas, que a relação professor/aluno pode afetar a permanência dos alunos com necessidades educativas especiais, em salas de aula do ensino regular, se não for coerente com os princípios de humanização.

Definidos os objetivos, iniciar-se-á a metodologia empregada, com a finalidade de responder ao problema proposto pela investigação.

Procedimentos metodológicos

A metodologia desenvolvida foi uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, baseada em entrevistas, semi-estruturadas, a respeito da inclusão e suas questões epistemológicas e situações vivenciadas nas escolas, sobre a relação professor/aluno. Dessa forma, tentou-se descobrir, através dos dados coletados, se existe coerência entre as respostas relacionadas à inclusão e suas questões epistemológicas e os conflitos hipotéticos do cotidiano escolar.

Antes de se iniciar a pesquisa, em uma primeira etapa, procurou-se observar diversos alunos da Clínica de Pedagogia Especial da Universidade de Uberaba, a convite da diretora da mesma. O objetivo dessa observação foi aliado ao aluno inserido em uma sala de aula do ensino regular citado anteriormente, que também freqüentava essa instituição.

Assim, não só esse aluno, que apresentava problemas auditivos, mas também os outros que apresentavam o mesmo problema fizeram parte dessa observação. Nesses momentos, verificaram-se diálogos, brincadeiras lúdicas, teatros, desenhos e material pedagógico adequado às necessidades dos alunos, bem como a valorização dos mesmos. Além dos alunos que apresentavam problemas auditivos, observaram-se, em outras salas, os que apresentavam problemas mentais, cognitivos e comportamentais, com a finalidade de investigar como os professores recebiam tais alunos e se as estratégias estavam adequadas aos mesmos.

Essa experiência, vivenciada em 2002, corroborou algumas idéias, frutos da prática docente que se desenvolveu ao longo dos anos, até então imprecisas e relacionadas aos alunos que apresentavam diferenças. Tais alunos sempre eram excluídos, seja dos pensamentos dos professores, seja das atividades, excursões ou até mesmo das escolas em que estudavam, pois,

na medida em que criavam situações inadequadas, deixavam de participar dos projetos pré-estabelecidos e, às vezes, até eram convidados a procurar outra escola.

Através da observação na Clínica de Pedagogia Especial, pôde-se perceber que, se os projetos forem desenvolvidos a partir das dificuldades dos alunos e se os mesmos forem realizados, seguindo o que foi proposto, tais alunos terão grandes chances de melhorar seus conhecimentos, de se socializar e de desenvolver sua cidadania.

O que se observou, na referida clínica, possibilitou a compreensão de que, por um lado existe uma preocupação por parte de uma equipe escolar, cujos objetivos estão voltados para os alunos que apresentam diferenças e, por outro, a falta de informações sobre a inclusão, para que, tanto os professores da rede particular como pública, possam receber tais alunos.

Essa dicotomia permitiu entender que as possibilidades de aprendizagem e de socialização existem. É necessário um trabalho centrado nas dificuldades, porém com um número reduzido de alunos em salas de aula e condições para que os professores participem de cursos e que possam se dedicar, com eficiência, a tais alunos, porque, na maioria das vezes, além de um salário irrisório, as condições não estão adequadas e os professores trabalham de dois a três turnos para a sua sobrevivência.

Após essa observação dividida em dois turnos, sendo matutino e vespertino e uma vez por semana, durante oito meses, avaliou-se que era o momento de serem elaboradas as questões da entrevista e as histórias, conforme apêndices A e B. Pensou-se em tais histórias relacionadas à inclusão, às questões epistemológicas e aos conflitos do cotidiano escolar, para que, em uma segunda etapa, através dos dados, fosse possível dar continuidade à pesquisa. Em seguida, procedeu-se à análise das respostas dos professores.

A entrada no campo foi feita por meio de uma conversa com os diretores das escolas e seguida de sua autorização verbal para a realização do estudo. O apoio dos diretores foi fundamental, por se tratar de uma investigação que pretende contribuir para a reestruturação dos projetos das escolas, no que se refere aos alunos que apresentam diferenças. As entrevistas foram realizadas pela própria investigadora, dentro da escola e nos intervalos, sendo as mesmas respondidas pelos professores, sem identificação, somente constando o sexo, a rede de ensino e a escola a que pertenciam, particular ou pública, municipal ou estadual e o tempo em que lecionavam. As questões foram apresentadas aos sujeitos e anotadas pela investigadora. À medida que o professor terminava a resposta de uma determinada questão, fazia-se a pergunta seguinte. Tal procedimento foi aplicado no intuito de

evitar que os sujeitos da pesquisa tivessem acesso às questões seguintes e que estas pudessem influenciar suas respostas.

As questões referentes aos conflitos do cotidiano escolar foram construídas pela investigadora através de sua experiência como professora e supervisora de escolas da rede estadual. Tais questões elaboradas em forma de histórias, foram contadas aos sujeitos, com tempo para uma reflexão e posterior resposta. Esse período foi um dos mais longos da entrevista, pois demandava tempo para o professor analisar a situação hipotética e concluir como seria sua reação diante dos conflitos apresentados. Por esse motivo, a investigadora compareceu, por diversas vezes, às escolas, obedecendo ao que foi combinado com os diretores, ou seja, a realização das entrevistas apenas nos intervalos, para que os alunos não fossem prejudicados e o ensino continuasse de qualidade, mesmo sem informações sobre a educação inclusiva.

No Brasil, uma pesquisadora que acredita ser fundamental o princípio da educação inclusiva, na busca de uma escola de qualidade, é a professora Mantoan da Universidade Estadual de Campinas. Para a autora:

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, e não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico (MANTOAN, 2001a, p.1).

A própria experiência, a análise da realidade, a convicção da importância da mudança, a busca de uma escola de qualidade constituíram subsídios para se desenvolver essa pesquisa, com base em sua luta constante pela inclusão de todos os alunos em uma sala de aula do ensino regular. Nessa perspectiva, entende-se que é, através do reconhecimento e valorização das “diferenças”, que o professor promove novas formas de entendimentos, com vistas a uma mudança em seus próprios conceitos e em sua forma de atuar em sala de aula. Para tal, faz-se necessário admitir que os alunos considerados “problema” não constituem os empecilhos para a construção de uma escola de qualidade. Sobre isso, (SOUZA, 1997, p. 139 apud AQUINO 2001) pontua alguns:

[...] a natureza da vida diária que se processa nas escolas públicas, as redes de relações aí construídas, maneira como os educadores concebem sua atuação e seus alunos, que práticas valorizam em sala de aula, como os pais e as crianças

entendem e explicam o processo de escolarização, quem são as crianças que fracassam, que trajetória escolar percorrem, como se produz a medicalização dos problemas de aprendizagem, como as políticas educacionais e pedagógicas se fazem presentes nas práticas escolares.

Acredita-se que a ação educativa se concretize através de uma reflexão, não só sobre as políticas educacionais e pedagógicas, mas, sobretudo, na mudança de postura dos professores, no que tange ao entendimento desses alunos e na busca de condições como: material pedagógico adequado, o apoio da equipe escolar, da família e da comunidade, para que tais alunos possam desenvolver suas habilidades, participar dos debates em salas de aula, usar a criatividade para o desenvolvimento de peças teatrais; enfim, serem alunos atuantes nas diversas situações apresentadas.

Acredita-se também que o fazer educativo se concretize, dentre outros fatores, através da relação professor/aluno, que aqui será tomada segundo o modelo pedagógico relacional trazido por Becker (1994, p. 92), que tem como princípio a idéia de que, por um lado, “o professor constrói sua docência e, por outro, os alunos vão construindo seus conhecimentos”. Em uma palavra, trata-se de um modelo pedagógico que tem como concepção epistemológica o construtivismo, que, na sua definição geral, segundo Piaget, refere-se ao “conjunto de teorias que afirmam que a evolução da inteligência é fruto da interação do sujeito com o seu meio; interação na qual, por meio de um trabalho ativo de ação e reflexão, ele cria ferramentas cada vez mais complexas para conhecer o universo”. (DE LA TAILLE, 1992 apud AQUINO, 1997, p.32).

Nessa perspectiva, tenta-se, tomando como referência o modelo pedagógico relacional, proposto por Becker (1994) cujo princípio é o conceito de interação, propiciar aos alunos oportunidades para que os mesmos possam problematizar suas ações, tendo em vista a construção de seus conhecimentos.

Nesse sentido, acredita-se em uma abordagem interativa que, ao longo de uma convivência no cotidiano de uma sala de aula, suscitará, não só a confiança entre professor e aluno, mas uma relação saudável que possa minimizar os conflitos existentes, bem como iniciativas para a resolução dos mesmos. Para tanto, ressalta-se a importância de se discutir sobre a ética docente, a valorização dos seres humanos e suas especificidades, que constituem formas precípuas de uma “Educação para Todos”.

Sobre a ética, (VASQUEZ, 1998, p. 12 apud AQUINO, 2000) oferece importantes contribuições:

A ética se depara com uma experiência histórico-social no terreno da moral, ou seja, com uma série de práticas morais já em vigor e, partindo delas, procura determinar a essência da moral, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, as fontes da avaliação moral, a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação destes juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais. A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade.

No campo da educação, acredita-se na postura ética do professor, para que o “pensar” e o “fazer” não se distanciem com decisões segregatórias em suas práticas escolares. É nesse momento que também acredita-se emergir o “educador”, capaz de ver os alunos, não de forma superficial, mas como seres humanos com suas especificidades e “diferenças”. Sobre as práticas segregatórias, recorre-se aos ensinamentos de Aquino (2001, p. 6) ao ressaltar que:

[...] uma dissonância estrutural parece, pois, abater-se sobre as práticas escolares contemporâneas, uma vez que a efervescência democratizante atestada entre outras instituições sociais tem passado, salvo melhor juízo, ao largo de suas relações, constitutivas, particularmente da relação professor/aluno, ainda, bastante identificada com procedimentos segregatórios, ora crassos, ora sutis.

Diante das afirmações de Aquino, relacionadas à postura do professor frente aos desentendimentos em sala de aula, acredita-se que as reflexões sobre a educação inclusiva, no contexto de uma “Educação para Todos”, poderão promover, não só condições referentes à interação entre professor e aluno, mas um repensar na qualidade da instituição educacional.

Para tanto, realiza-se este estudo, no intuito de levantar dados relativos ao entendimento da inclusão e suas questões epistemológicas e a compreensão dos professores diante dos conflitos do cotidiano escolar.

Orienta esse estudo o seguinte quadro teórico a partir dos autores Becker (1994), Mantoan (1997, 1998, 2001a, 2001b, 2001c), Araújo (1998), Stainback S.; Stainback W. (1999), Sasaki (1997) e Werneck (1997) organizado nos seguintes capítulos:

No primeiro capítulo, abordar-se-ão algumas questões relacionadas à educação especial e suas implicações no processo educativo. Em seguida, uma referência à integração, que é vinculada aos valores democráticos de igualdade, principalmente, aos ideais humanitários, e à luta ao direito à cidadania e, por último, a inclusão, tendo como meta não deixar ninguém margem do ensino regular, dando a todos os alunos, com ou sem necessidades educativas especiais, oportunidade de ocuparem o espaço na educação regular.

No segundo capítulo, será feita uma discussão conceitual dos déficits cognitivos, a partir da autora Mantoan (1997, 1998, 2001a 2001b) e Araújo (1998), acreditando na

importância dessa compreensão para a melhoria da relação professor/aluno, com o objetivo de explicar a origem de tais déficits para que os professores possam refletir sobre os problemas decorrentes das situações apresentadas em salas de aula e possam buscar estratégias adequadas aos alunos.

No terceiro capítulo, será feita uma análise acerca da relação professor/aluno, centrando-nos em modelos pedagógicos, denominados por Becker (1994), como: pedagogia diretiva, pedagogia não-diretiva e pedagogia relacional. Será enfatizada, neste trabalho, a pedagogia relacional, por acreditar-se que a relação professor/aluno é construída a partir da interação entre ambos, com vistas ao desenvolvimento das habilidades dos alunos.

No quarto capítulo abordar-se-ão os fundamentos que deveriam nortear a formação de professores para que possam adequar seus projetos a uma escola aberta à diversidade humana e à educação inclusiva.

No quinto capítulo far-se-á a análise dos dados obtidos, no intuito de demonstrar se existe coerência entre as respostas referentes à inclusão e suas questões epistemológicas e a reação dos professores diante dos conflitos hipotéticos do cotidiano escolar.

Finalmente, na conclusão, apresentar-se-ão algumas reflexões sobre a análise dos dados obtidos e a relação professor/aluno em salas de aula do ensino regular. Em síntese, o estudo aponta que, pela formação continuada, o professor poderá ser um agente decisivo no processo de desenvolvimento do aluno com necessidades educativas especiais, de modo a favorecer a promoção de sua cidadania.

Posto isso, iniciar-se-á o primeiro capítulo, que é referente à educação especial, integração e inclusão, com a finalidade de demonstrar seus significados e as relações no processo educativo.

Capítulo 1

EDUCAÇÃO ESPECIAL, INTEGRAÇÃO, INCLUSÃO: SIGNIFICADOS E RELAÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO

Neste capítulo, discutir-se-á a educação especial que, apesar de evidenciar estratégias voltadas para os alunos com necessidades educativas especiais, demonstrou, em sua prática, ações discriminatórias, como o preconceito, por exemplo, que não só exclui tais alunos do convívio social com as outras pessoas, mas também impede o desenvolvimento de suas habilidades.

Essa temática, em discussão desde o final do século XVIII, está presente na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e a ela vem unida a inclusão, cujo princípio fundamental é não deixar nenhum aluno fora da sala de aula do ensino regular, mesmo que apresente diferenças.

Surgiu a integração antes de se efetivar o termo inclusão, embora tenham ambas significados semelhantes. Porém, é compreendida aquela de diversas maneiras, inclusive por inserir os alunos em escolas especiais ou grupos de lazer, demonstrando com isso que as metas da educação especial estavam presentes. Nesse sentido, apesar de terem idéias voltadas para a permanência dos alunos que apresentam diferenças, em salas de aula do ensino regular, as metas segregatórias continuaram as mesmas, porque os projetos escolares não estavam centrados nesses alunos e sim naqueles considerados “normais”.

Nesse sentido, a educação especial, através das políticas de participação social das crianças, adolescentes e adultos que possuem deficiências físicas e/ou mentais e daqueles que acreditam ser essa a melhor forma de inserção nas escolas têm recebido críticas, por excluir e discriminar esses alunos. Isso porque, no contexto da realidade brasileira, ainda existem vários problemas relacionados a esses alunos, principalmente os que estão inseridos nas escolas regulares, devido à postura de alguns professores envolvidos no processo educacional, porém sem um estudo prévio sobre as condições dos alunos, no que tange à construção dos conhecimentos e ao desenvolvimento da cidadania.

Entretanto, parece que esses alunos estão sendo enviados às classes especiais, diagnosticados, grosso modo, pela equipe escolar que, na maioria das vezes, não está preparada para receber e dar condições a eles, para que possam ser valorizados em suas

diferenças. É nesse sentido que se discute essa forma de inserção dos alunos em classes especiais já que ela se contrapõe à idéia de Ribas (1985, p. 93) ao afirmar que:

[...] a simples existência de uma deficiência, não faz de seu portador um candidato em potencial para a educação especial. O tipo e o grau da deficiência, seus efeitos, e fundamentalmente o nível de nossos cursos regulares influirão, sem dúvida, no direcionamento que o aluno deficiente deve tomar. Assim, é, somente a partir de um diagnóstico, que se pode avaliar se uma pessoa necessita ou não de educação especial.

É por isso que existe uma necessidade de rever as opiniões dos envolvidos no processo educativo, para que tais alunos, por não acompanharem as classes regulares, não sejam enviados às classes especiais, sem um diagnóstico prévio, como Ribas (1985) propõe.

A questão do diagnóstico remete à reflexão sobre o aproveitamento ou não dos alunos portadores de necessidades educativas especiais em classes regulares. Para que isso aconteça, parece de suma importância que se tenha como objetivo incluí-los nas escolas, com perspectivas de trocas com o meio, bem como oferecer-lhes oportunidades para construir seus conhecimentos, com vistas ao que propõe a Lei de Diretrizes e Bases, para que não sejam excluídos dos contextos escolares.

Nas questões relacionadas à educação especial, na nova Lei de Diretrizes e Bases n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, no capítulo V, consta o seguinte:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educativas especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p.27833).

Apesar da educação especial estar inserida na nova Lei de Diretrizes e Bases, acredita-se não existir uma preparação adequada dos professores, quer para a interpretação e entendimento da mesma, quer para encontrarem subsídios que possam melhorar as condições de atendimento aos alunos que apresentam diferenças, em salas de aula do ensino regular.

A formação continuada de profissionais contribui para abrir novos horizontes, no referente à fundamentação teórico-pedagógico que fortalecerá essa preparação, para que,

como profissionais qualificados, possam atender tais alunos, através da capacidade para implementar um currículo voltado para essa parcela da população.

Após referência à educação especial, é necessário discutir a integração, para se chegar à inclusão. A integração está relacionada “ [...] aos movimentos em favor de crianças com deficiência, surgidos nos países nórdicos (Nirje, 1969), quando se questionaram as práticas sociais escolares de segregação, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual” (MANTOAN,1998, p. 4).

O início desse movimento de integração, que se deu na década de 1960, teve como objetivo atender às especificidades das crianças em geral e às portadoras de necessidades educativas especiais, vinculado, também este aos valores democráticos de igualdade e participação, assim como aos direitos e deveres socialmente estabelecidos. Durante muito tempo, a integração escolar foi desenvolvida de forma parcial, pois os alunos portadores de necessidades educativas especiais freqüentavam as aulas em instituições ou classes especiais e, somente aos poucos, iam para a rede regular de ensino.

Santos (1992, apud BRASIL, 1998, p. 45) refere-se à integração como uma busca cada vez maior de democratização das sociedades, de garantia dos direitos humanos e de oportunidades justas às minorias, com bases em princípios igualitários como a “Educação para Todos” e lembra que:

[...] o reconhecimento desse princípio, por sua vez, aprofundou o repensar do papel de todos aqueles que eram, até então, excluídos, marginalizados ou segregados... Como tal, passam a ser resgatados, pelo menos teoricamente, seus direitos de participação social e sua importância enquanto cidadãos.

Nessa perspectiva, é importante que os professores repensem suas práticas, direcionando seus projetos aos alunos que apresentam diferenças, valorizando suas condições físicas e intelectuais no que se refere ao seu desenvolvimento individual, grupal e social. Ao respeitar as especificidades de cada um, os professores estarão propiciando uma convivência benéfica deles, com vistas à aquisição de conhecimentos e à formação de sua cidadania.

Buscando novas denominações para a integração, (Blackhurst e Berdine, 1981 apud BRASIL, 1998, p. 47) instituíram o “sistema de cascata”, que consiste em:

[...] diferentes níveis do processo de integração e assim eles analisam as possibilidades educacionais e de aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais. É chamado “sistema de cascata”, porque o ideal é que, cada vez mais, sejam oferecidos a esses alunos, espaços educacionais menos restritivos.

Tais níveis, segundo os autores, são também chamados de modalidades de atendimento, classificados como: Hospital ou Instituição; Ensino Domiciliar; Escola Residencial; Escola Especial; Classe Especial; Sala de Recursos; Ensino com Professor Itinerante e Consultoria, demonstrando um elenco de possibilidades, para que os alunos, com a permissão dos pais e da equipe escolar, possam escolher a melhor opção que atenda as suas necessidades naquele momento. Assim que alcançarem o progresso necessário, poderão se deslocar para outro nível de integração menos restritivo.

Nesse sentido, Mantoan (1998, p. 5) lembra que esse processo permite aos alunos, em todas as etapas da integração, transitar no “sistema”, da classe regular ao ensino especial. A autora considera tal sistema uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados, dando margem à exclusão dos mesmos do sistema educativo.

O vocábulo integração quando significa *mainstreaming*, ou seja, corrente principal, tem como objetivo, segundo Werneck (1997,p.6), “proporcionar ao aluno um ambiente o menos restritivo possível para que não seja ele limitado, pois ninguém aprende quando não tem liberdade e não se vê valorizado globalmente”. A integração designa práticas escolares que se entende não estar adequadas às necessidades dos alunos e sim às das escolas. Através de diferentes recursos, os alunos transitam, ora para uma sala regular, meio menos restritivo, ora para salas denominadas “especiais”, meio mais restritivo. A crítica mais radical aos serviços e à política de integração (*mainstreaming*), segundo Doré, é traduzida pela afirmação de Skrtic): “ [...]a escola oculta seu fracasso face aos alunos em dificuldades e os isola nos serviços segregados de educação” (DORÉ, 1996, p. 17 apud CASTRO 1996, p. 5).

Para que tais situações não aconteçam nas escolas contemporâneas, é necessário o envolvimento de toda a equipe escolar, a fim de que novas formas de intervenções possam surgir, não só para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, na relação professor/aluno. Nesse sentido, torna-se fundamental o papel dos professores frente às necessidades dos alunos, para que possam desenvolver suas habilidades e atuar de forma significativa nos espaços escolares e na sociedade em que vivem.

Se, de um lado, tem-se a integração que apenas insere os alunos nas salas de aula do ensino regular, sem estratégias pedagógicas centradas em suas dificuldades, para que os mesmos possam permanecer em salas de aula do ensino regular; do outro, há a inclusão, que prevê situações adequadas a esses alunos, para que os mesmos não sejam discriminados. Essa modalidade, segundo Mantoan (1998, p.5), questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de integração que, segundo a autora,

tem sido compreendido de diversas formas, quando aplicada à escola, seja do ponto de vista pedagógico, social ou filosófico. A noção de inclusão, ainda, segundo a autora, não é incompatível com a de integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. Trata-se, pois, de uma diferença de natureza entre essas modalidades.

Ela entende que as escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que toma em consideração as necessidades e especificidades de todos os alunos e se estruturam em função dessas. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora – o caleidoscópio, que foi descrita da seguinte forma:

[...] o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado (FOREST ET LUSTHAUS, 1987, p. 6 apud MANTOAN, 1998, p. 6).

Essa metáfora justifica e possibilita o entendimento da viabilidade da inserção dos alunos que apresentam diferenças em uma sala de aula do ensino regular, porque, juntos, alunos com ou sem necessidades educativas especiais, vivenciarão situações nas quais, ao se sentirem valorizados, poderão manifestar seus pensamentos, sem discriminações. Para tanto, a escola deverá tornar-se acolhedora, com uma revisão em seus aspectos educacionais e proporcionar aos professores condições como: material pedagógico e humano, adequação à estrutura do prédio, para que os alunos possam transitar sem grandes dificuldades. Além disso, requer a reformulação dos objetivos escolares com vistas à melhoria do processo ensino/ aprendizagem, no que tange à “reforma da escola”.

Para que a inserção desses alunos possa ocorrer de forma satisfatória, são relevantes as considerações de (SAPON-SHEVIN, 1998 apud STAINBACK S.; STAINBACK W.) que faz referência à “reforma da escola”, afirmando que:

[...] a reforma abrangente da escola envolve dois componentes. O primeiro é uma visão firme da maneira como as escolas poderiam ou deveriam ser. A exigência primordial é conseguir imaginar as escolas de outra maneira, não estratificadas, não apegadas a um currículo fixo, bem equipadas, com professores inovadores e bem apoiados. Mas o segundo componente essencial de uma ampla reforma escolar, em oposição a uma inovação do programa ou a alguma improvisação da escola, é uma agenda compartilhada: no entendimento de que o ajuste da escola a algumas crianças deve significar o ajuste da escola para todas as crianças (SAPON-SHEVIN, 1995, p. 70 apud SCHAFFNER; BUSWELL in STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 69).

Acreditando na viabilidade dessa reforma, com ajustamento de todos os alunos, acrescenta-se que, se a mesma for pautada por um extenso trabalho das pessoas comprometidas com o processo educativo, inclusive pais e comunidade, seus objetivos poderão ser alcançados. As mudanças jamais acontecerão se não houver uma luta constante pela reestruturação dos currículos, pela formação continuada dos professores e pelo envolvimento de todos. Com essas condições, haverá um clima escolar favorável à qualidade do ensino e motivação para que os alunos que apresentam diferenças permaneçam na escola. Para tal, entende-se que a equipe escolar, ao reestruturar seus projetos, deveria rever permanentemente suas concepções e práticas, buscando novas formas de intervenções e possibilitando mudanças significativas como resultado dessa reestruturação.

Vale aqui a observação de Mantoan (2001 a, p. 2) quando defende a idéia de que “toda criança precisa da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte”. É por isso que a inclusão, diferente da educação especial e integração oportuniza formas humanas de trabalhar os alunos, para que os mesmos possam trilhar caminhos compatíveis com suas dificuldades, na medida em que são viabilizadas estratégias adequadas aos mesmos.

Percebe-se que a educação especial, através de sua trajetória histórica, numa tentativa de resolver as questões relacionadas a esses alunos, não trouxe resultados satisfatórios, pois os que apresentavam diferenças, na maioria das vezes, eram excluídos, por não atenderem os anseios dos professores, no que concerne à aprendizagem, porque apresentavam problemas comportamentais, visuais, auditivos e mentais.

Acredita-se, que a integração, apesar de seus objetivos democráticos de igualdade e de participação dos direitos e deveres socialmente estabelecidos, permaneceu distante da democratização do sistema educacional e dos portadores de necessidades educativas especiais, por não conseguir a aprendizagem dos alunos e a permanência deles nas escolas.

No bojo da nova Lei de Diretrizes e Bases, a inclusão tem sido enfatizada, através de alguns trabalhos implementados por pesquisadores, como Mantoan(1997/1998/2001/2001a,b), Sasaki (1997, apud BRASIL, 1998) Stainback S.;Stainback W. (1999) e Werneck (1997), por exemplos relacionados, não só às situações teóricas, como vários artigos e livros centrados nas dificuldades dos alunos, com ênfase na resolução das mesmas mas também à prática, com estratégias adequadas, ambientes favoráveis e o diálogo entre professores e alunos, demonstrando os ideais de uma “Educação para Todos”. Por defender esses ideais, recorre-se aqui, aos trabalhos de Sá e Rhame e Nascimento (2001), através do relato de suas

experiências na Escola Plural e Escola Candanga, para encontrar formas plurais de conduzir um trabalho pedagógico e com isso valorizar os alunos inseridos em uma escola inclusiva.

Os projetos da Escola Plural fortalecem a construção coletiva com alternativas transformadoras, como horário intermediário salas-ambientes, turmas intermediárias que transgridem as normas estabelecidas, mas ressaltam a criatividade capaz de envolver o aluno, não só com os estudos, mas com situações geradoras de entretenimento, socialização e valorização da auto-estima.

Nesse sentido, a escola Candanga também apresenta propostas relacionadas aos alunos com necessidades educativas especiais, à atuação do educador e às condições necessárias para que suas práticas pedagógicas sejam centradas nesses alunos com vistas ao desenvolvimento individual e grupal deles no ambiente escolar e em todos os espaços em que estiverem inseridos.

Os projetos e os ideais de tais escolas levam a crer que as mudanças estão acontecendo e que, aos poucos, outras equipes também estarão realizando novos trabalhos e, assim, formas plurais estarão surgindo, para que a exclusão não aconteça nas escolas. Os trabalhos de Sá e Rahme e Nascimento, na Escola Plural¹ e na Escola Candanga² vêm corroborar as idéias de que através de um programa pré-estabelecido e um trabalho pedagógico que estimule a integração de diversas áreas, os alunos possam ser atendidos em suas diferenças.

Sobre o Programa Escola Plural, da rede Municipal de Educação de Belo Horizonte as psicólogas e professoras dessa rede de ensino afirmam que:

[...] o Programa Escola Plural concebe a instituição escolar criadora de situações de aprendizagem a partir do conhecimento prévio dos alunos e alunas, promovendo a construção/articulação dos conceitos espontâneos e científicos. Esta construção baseia-se no exercício permanente de funções mentais ativadas pela necessidade, pelo interesse e desejo de aprender. As experiências escolares devem refletir as motivações cotidianas no convívio das pessoas e nos meios de comunicação e aproximar-se delas, o que exige a introdução de temas e problemas do contexto sócio cultural (SÀ & RAHME 2001, p. 73).

Parece que os pressupostos do programa Escola Plural, centrados na interação de alunos e professores e na formação integral desses alunos, promovem mudanças que beneficiam e valorizam as condições individuais. É através do envolvimento de todos, que tais mudanças acontecem, não só com relação à aprendizagem, mas também ao exercício permanente de funções mentais ativadas pela necessidade, segundo Sá e Rahme (2001). É

nesse sentido que se visualizam semelhanças com as escolas inclusivas, abertas às diferenças, porém com necessidades urgentes de um envolvimento dos profissionais da educação e de toda a comunidade com ações centradas nesses alunos.

Outro exemplo a citar é o da Escola Candanga, uma instituição da rede pública de ensino do Distrito Federal. Através da experiência de Nascimento (2001, p. 92) que, sensível às expectativas da comunidade e na busca de uma escola prazerosa, ressalta:

[...] a Escola Candanga, enquanto projeto educacional, prioriza a interação dos educandos de diferentes faixas etárias, afirmando sua competência para construir seu próprio conhecimento, ao mesmo tempo que promove a experiência interativa entre educador e educando, em um espaço organizado, mas heterogêneo. Assim, o educador pode conhecer o educando de forma mais ampla, numa prática conjunta com os demais profissionais em que tudo é compartilhado, e a vivência de situações é o ponto de partida para o envolvimento coletivo.

Tais princípios precisam fazer parte do cotidiano de todas as escolas para que seja garantida a presença dos alunos em sala de aula, com ou sem necessidades educativas especiais. Caso contrário, esses mesmos alunos, sem vínculo afetivo e sem compartilhar das diversas situações desse cotidiano, cairão na teia da exclusão, sem ter uma oportunidade de participar de uma educação inclusiva.

Aliada aos exemplos da Escola Plural e Escola Candanga, a educação inclusiva se fortalece em seu princípio fundamental que é, não deixar ninguém fora do ensino regular; com vistas à promoção da justiça e valorização dos seres humanos, para que, através de um envolvimento coletivo, possam se identificar como pessoas participativas e atuantes em todas as situações necessárias.

O exemplo da “Escola Candanga: uma lição de cidadania”, como o início da construção de uma nova etapa em sua educação básica, corroborou a idéia de que é possível uma mudança com a participação dos envolvidos no processo educativo. Tal exemplo de escola, propicia oportunidades iguais para todos e requer uma participação contínua, através de experiências interativas entre educando e educador, numa prática conjunta.

Se a meta principal da inclusão é não deixar ninguém fora do ensino regular, tem-se que buscar alternativas adequadas, como os exemplos citados, para que sua implementação contemple não só a inserção dos alunos, mas garanta sua permanência nas escolas e nos pensamentos de todas as pessoas, que têm como meta, a promoção da justiça e valorização dos seres humanos.

Vale lembrar que a menção feita à Escola Plural e à Escola Candanga é fundamental porque elas constituem exemplos de adequação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Vale lembrar, também, que tais idéias, embora não exploradas ao longo deste trabalho, poderão abrir novas perspectivas, para que os professores busquem o primeiro passo. Daí, um novo caminho estará aberto aos seus projetos e ao desenvolvimento dos mesmos, visando a uma escola para todos.

Posto isso, no próximo capítulo, com o objetivo de entender os motivos pelos quais os alunos apresentam dificuldades na aquisição dos conhecimentos, discutir-se-á a natureza dos seus déficits cognitivos, para que os professores, ao se depararem com os alunos que apresentam diferenças, possam ter condições de buscar alternativas condizentes com suas necessidades.

Capítulo 2

O SUJEITO DA EDUCAÇÃO E SUAS DIFERENÇAS NO UNIVERSO ESCOLAR

Neste capítulo, discutir-se-ão os sujeitos da educação e a natureza cognitiva dos seus déficits, para que os professores possam se inteirar das situações dos alunos e com isso buscar estratégias adequadas para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

De modo geral, as respostas dos professores parecem demonstrar o desconhecimento dos déficits cognitivos e um certo receio diante da perspectiva de atuarem em salas de aula inclusiva, porque temem situações conflitantes e desconhecidas, relacionadas aos alunos com necessidades educativas especiais.

Por ser esse um tema polêmico, e até inovador, vários autores têm contribuído para a divulgação da educação inclusiva, através de debates e discussões, com vistas ao recebimento dos alunos que apresentam diferenças, em sala de aula do ensino regular, conforme o princípio democrático da “Educação para Todos”. E, como a educação acontece ao longo da vida, parece ser importante que, para se reconhecer e valorizar as “diferenças”, os profissionais tenham condições de compreender quem são seus alunos.

Para tal, buscar-se-ão explicações nos trabalhos de Mantoan (1997, p. 20) que, ao se referir ao déficit intelectual, define-o como de origem estrutural e funcional, podendo ele ser real ou circunstancial. Quando real, ele apresenta uma lesão orgânica, devidamente instalada por causa de um problema e, quando circunstancial, resulta da intervenção de determinantes sociais que decorrem da história de vida do sujeito, de comprometimentos qualitativos nas trocas realizadas com o meio físico, sociocultural e interpessoal.

Com base nos conceitos de Mantoan, Araújo (1997, p. 37) sinaliza quando o déficit tem origem estrutural e funcional:

Quando estrutural, decorrente de comprometimentos históricos nas interações do sujeito com o meio – ele não constrói suas estruturas lógicas dentro de uma temporalidade esperada pelo meio em que vive. As causas do déficit funcional podem residir na dificuldade encontrada pelos sujeitos em generalizar e coordenar adequadamente os dados que abstraem da realidade, e em aplicar suas estruturas mentais a diferentes conteúdos.

Tais explicações acerca da natureza cognitiva dos déficits parecem ser fundamentais aos que buscam uma escola aberta às diferenças, no sentido de não serem ignorados em suas

dificuldades e nem passam por situações discriminatórias que culminam com sua exclusão das escolas regulares. Quando o processo e as estratégias de ensino/aprendizagem são adequadas a essas diferenças e especificidades, a escola tende a incluir todos os alunos com ou sem necessidades educativas especiais em salas de aula do ensino regular, assume as dificuldades experimentadas por alguns alunos e lhes oferece condições para que possam construir seus conhecimentos e se desenvolver como pessoas.

Através de um planejamento prévio, a escola prepara os professores para uma educação de igual qualidade, com intervenções pedagógicas relacionadas a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades educativas especiais, pois tais alunos, sem motivação e interesse, tendem a ser indisciplinados, com conseqüentes fracassos e posteriores queixas dos professores.

As queixas e os fracassos da escola contemporânea parecem acontecer porque, dentre outros fatores, sobressai o funcionamento psicológico dos educandos, o que os leva a serem percebidos como “diferentes” em relação à média dos ditos “normais”. Tais queixas, centradas na imagem dos “alunos problema”, advêm das possíveis interpretações de suas opiniões e comportamentos em sala de aula e tendem a culminar no distanciamento entre os mesmos e aqueles em relação a eles.

Esse distanciamento é provocado porque talvez os professores parecem demonstrar que ignoram os fundamentos éticos e os princípios que norteiam os projetos de uma educação em que todos os alunos deveriam estar inseridos. Nessa perspectiva, acredita-se que, através de uma formação continuada dos professores, poderão ser evitadas situações constrangedoras em sala de aula e o desencadeamento de uma evasão e repetência desses alunos. Acredita-se que, através de novos ensinamentos, os professores terão maiores oportunidades de apresentar o conteúdo aos alunos, com estratégias centradas nas dificuldades dos mesmos, facilitando com isso a construção dos conhecimentos; evitando também que os mesmos sejam rotulados de “alunos-problema”, com conseqüências constrangedoras, oriundas das situações em que estão inseridos. Sobre a imagem do “aluno-problema” Aquino (2001, p. 26) afirma que:

[...] a figura do aluno “problema” tem despontado, principalmente a partir da década de 1980, como justificativa corriqueira (amparada teoricamente inclusive) para as inflexões do cotidiano prático do professor. E o que esse “ente” representa? Trata-se, em geral, daquele que não apresenta as “condições mínimas” para o aproveitamento pedagógico ideal, ou seja, aquele que porta algum déficit ou mesmo superávit em relação ao padrão pedagógico clássico, ou ao perfil de desenvolvimento psicológico esperado. Por exemplo: alunos limítrofes versus superdotados, imaturos versus precoces, apáticos

versus hiperativos. Em síntese, o “problema” seria acometido por alguma espécie de “disfunção psicopedagógica”. E quais seriam elas? Podem ser de ordem cognitiva (os famigerados “distúrbios de aprendizagem”) ou de ordem comportamental, e nessa última categoria, enquadra-se um grande conjunto de situações que diagnosticamos como “indisciplinadas”.

A afirmação de Aquino está relacionada ao que acontece nas salas de aula. Entretanto, os professores parecem não diferenciar os problemas acerca daqueles que apresentam condições mínimas para a aprendizagem, ou seja, aqueles que apresentam déficits cognitivos, daqueles considerados como indisciplinados. É por isso que tais professores deverão estar atentos, para que possam entender as ações dos alunos, com discernimento, para que não haja tantos conflitos.

Nesse sentido, ao se referir ao “aluno problema”, Aquino (2001, p.14) pontua que, em maior ou menor grau, os professores tomam os alunos como obstáculos ou impedimentos ao trabalho pedagógico quando, “em princípio, esses alunos e alunas, considerados” “diferentes” é que deveriam ser os incentivadores da intervenção profissional/social do educador. Afinal é nessas situações que o educador poderá expressar suas habilidades e confirmar sua competência pessoal e técnica, através de uma reflexão sobre sua atuação, sobre os conflitos em sala de aula, bem como a resolução dos mesmos.

Nesse sentido, vale ressaltar a urgência de uma reavaliação da equipe escolar e, especialmente, da natureza da relação professor/aluno, para que os objetivos educacionais sejam centrados nas dificuldades e nas questões inerentes aos alunos que apresentam “diferenças”.

Nesse mesmo sentido, dá para concordar com Aquino (2001, p.14), quando defende a idéia de que “deveríamos aprender com os alunos “diferentes”, com sua força de resistência ante as adversidades da vida, inclusive a escolar. Deveríamos, enfim, aprender mais sobre essas cartografias inéditas do viver que eles nos legam. É só prestar atenção um pouco mais, ou menos”.

O que foi assinalado por Aquino ressalta os conceitos da inclusão escolar e realça os desencontros de algumas idéias dos educadores que, apesar de seus compromissos com a educação, sentem-se frágeis diante das dificuldades que pensam encontrar no cotidiano das salas de aula e com a presença desses alunos. Seria relevante, para esses professores, assumirem a idéia de aprender um pouco mais com esses alunos, ao invés de demonstração de desânimo ante as dificuldades de conviver com eles.

Sobre as dificuldades dos alunos em um contexto escolar, um pensador da área educacional assim se manifesta:

[...] quando as crianças em dificuldades sentem que se dá atenção a elas, tudo isso pode ajudá-las um pouco a evoluir, não há milagres na escola. Claro, mas, há, assim mesmo possibilidades de progresso, creio. A escola não pode fazer com que o modo das crianças mude, ela pode, no entanto dar às crianças a sensação de que está levando em consideração a sua pessoa e suas dificuldades. [...] A primeira reação de um professor é sempre a de procurar os “bons” alunos: é mais agradável, funciona melhor. [...] Mas é necessário também que procurem se responsabilizar por aquelas crianças com dificuldades. Além do mais é extremamente fascinante se ocupar destas crianças (SNYDERS, 1989 p. 89-90, apud AQUINO, 2000, p. 44).

O que foi pontuado por Snyders (1989), de forma geral, parece não ser vivenciado no cotidiano das escolas, pois os professores, diante de um número excessivo de alunos, dentre eles os considerados “problema” e “não-problema”, sentem-se fragilizados em desenvolver seus projetos, pois percebem que muitos alunos não têm condições de frequentar determinada série, ou de assimilar os conhecimentos ministrados por eles. Em função disso, a situação torna-se inviável, principalmente, quando os agentes do processo educativo apontam a questão dos diagnósticos que consagram a incapacidade do aluno e o fracasso escolar, relacionados aos mitos que justificam tal situação. A esse respeito Machado (1997, p.73) sinaliza que:

No Brasil, apenas cerca de 27% das crianças que ingressam na primeira série concluem o primeiro grau (cf. Helene, 1991). Nosso sistema educacional é seletivo. Muitas crianças, vivendo a história de fracasso escolar chegam aos postos de saúde, às clínicas-escola das faculdades de psicologia e às clínicas particulares trazendo o que chamamos de “queixa escolar”. Em algumas unidades de saúde, de 70% a 90% das crianças atendidas apresentam essa queixa. Assim se estabelece uma epidemia: milhares de crianças são atendidas por psicólogos, psicopedagogos, fonaudiólogos, pediatras e outros profissionais que desenvolvem várias formas de avaliar, atender e tratar as crianças que fracassam.

Sendo o sistema educacional seletivo, o próprio professor, a partir de um diagnóstico prévio, transfere responsabilidades para outros profissionais ou para clínicas especializadas que buscam desvendar as causas que impedem a aprendizagem dos alunos, ao invés de trabalhar as dificuldades dos mesmos, para que, juntamente com os alunos considerados “normais”, possam desenvolver suas habilidades.

Ao mostrar essa situação, ressalta-se um aspecto que sempre causou incômodo e diz respeito à forma como se fazem os diagnósticos dos alunos nas escolas. Esses diagnósticos

que, muitas vezes, retratam problemas de fundo psicológico, familiar ou cultural do aluno, são instrumentos utilizados para discriminá-los, culminando com sua posterior transferência para uma escola especializada em atender às “diferenças”. Para evitar essa situação, é importante que os professores façam uma reavaliação de seus conceitos, valores e crenças, tomando a relação professor/aluno como núcleo do trabalho pedagógico, para que o exercício de sua prática possa acontecer de forma prazerosa e satisfatória. Só assim é possível entender a educação.

Dessa forma, aos primeiros contatos com os alunos, considera-se importante o interesse por suas histórias, suas expectativas e trajetórias, para que ambos, professores e alunos, possam trilhar caminhos que os levem ao processo de formação, com vistas a uma relação salutar entre professor e aluno. Se esses alunos constituem uma clientela heterogênea, os professores, ao reacenderem a chama do entusiasmo, através da interação com os pais e os alunos, com oportunidades de diálogos e da inclusão dos mesmos em seus pensamentos, estarão propiciando aos alunos, situações inerentes ao processo de ensino/aprendizagem e no cotidiano das salas de aula, pois, caso contrário, esses mesmos alunos podem se converter em pessoas segregadas.

Diante das situações do cotidiano, com vistas ao redimensionamento do trabalho pedagógico, são significativas as idéias de (DAVIS; LUNA apud AQUINO, 2001, p. 74), ao afirmarem que:

Um exercício saudável a ser empreendido em cada escola e cada sala de aula é a explicitação não só das razões pelas quais se considera importante cumprir determinadas atividades, como também das formas através das quais se espera cumpri-las. Estipular em conjunto as regras que pautarão a conduta a ser seguida por todos aqueles envolvidos no processo de conhecer – diretores, professores e alunos – constitui uma rica ocasião para se enfrontar na elaboração tanto das regras comuns como dos artifícios para garanti-las, uma vez que a participação coletiva nesse processo legitima a necessidade de obedecer aos resultados alcançados.

Com base no que foi citado por Davis e Luna apud Aquino, defende-se a idéia de que os professores poderiam evitar vários atritos no decorrer do ano se, no início das aulas, conversassem com os alunos, mostrando-lhes a importância, não só de suas presenças, mas a necessidade de cumprir o que foi acordado, para que, ao longo do ano, todos pudessem refletir sobre suas ações no que tange à viabilidade das mesmas.

Segundo Aquino, um princípio fundamental a toda prática é aquele em que está inserida a recordação dos motivos pelos quais todos se reuniram com os propósitos de nortear as questões referentes ao trabalho cotidiano, da convivência entre os demais, bem como suas

justificativas para o desenvolvimento de seu trabalho. Em uma palavra, o autor refere-se ao “contrato pedagógico”, necessário à relação professor/aluno que, pontuada pelo respeito mútuo, antes de se concretizar, deverá passar pelo crivo da explicitação de seus propósitos, centrados em seus alunos. A partir de um exercício inicial, em que cada um se coloca como protagonista, sem uma idealização da postura do outro, esse relacionamento tende, no decorrer do tempo, a amadurecer, através da crença nas potencialidades alheias, fundamentais à concretização dos projetos referentes à educação.

Entendendo-se que a educação é um direito de todos e um dever das instituições, família e escola, o ideal seria que professores, pais e comunidade se unissem, imbuídos dos mesmos propósitos, com vistas a uma adequação dos objetivos preestabelecidos, pois é essa união de pensamentos que fortalece as condições de permanência do aluno na escola, principalmente, os alunos que apresentam diferenças. Nesse sentido, acredita-se que os agentes da educação são os propulsores de um desenvolvimento contínuo das atividades, no que concerne ao progresso de cada um, afastando com isso o “fantasma” dos “alunos-problema”.

Mais uma vez, recorre-se a Aquino (2000, p. 123), para destacar algumas questões que se referem aos alunos que apresentam diferenças na escola. Sobre eles, o autor evidencia que “é bastante improvável que o educador nunca venha a se defrontar com situações-limite do ponto de vista humano, codificadas nas “diferenças” encarnadas em algum ou alguns de seus alunos”. E destaca situações de maus tratos físicos ou psicológicos que acontecem no cotidiano escolar, que dificultam o trabalho pedagógico.

Sabendo desses dramas que interferem na vida dos alunos que apresentam diferenças, apesar das dificuldades, os professores precisam buscar alternativas que atendam a tais situações, para que, no exercício de sua docência, possam minimizar os fatos que desencadeiam angústias e mágoas, principalmente nos ciclos iniciais da escola básica.

Na escola básica, onde as crianças são menores, os conflitos parecem ter um agravamento maior, talvez pelas ameaças ou ridicularizações advindas da própria equipe escolar, que parece demonstrar autoritarismo diante das crianças e não uma relação de amizade entre eles. Nesse sentido, os professores parecem não estar preparados para uma convivência interativa, principalmente diante dos conflitos que surgem entre os próprios alunos. É nesse espaço escolar que os professores necessitam dialogar com esses alunos, respeitando suas “diferenças” para que, com certa sagacidade, possam intervir nas questões geradoras de conflitos, devido à pluralidade humana e à época em que estão participando da

educação básica, que, segundo Delors, constitui “um passaporte para a vida”, que caracteriza a clientela escolar. Em se tratando de educação básica, esse autor afirma que:

[...] a educação básica para as crianças, pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca de três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco. A educação básica é um indispensável “passaporte para a vida” que faz com os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender (DELORS, 1999, p. 125-126).

Percebe-se, nas idéias de Delors, uma justificativa contínua com essa fase inicial da vida das crianças, para que as mesmas possam se beneficiar de uma formação adequada, com base para seus estudos posteriores, mesmo que apresentem algumas diferenças.

Nesse sentido, considera-se importante inserir nos projetos dos profissionais da educação, algumas metas centradas no desenvolvimento dos alunos que apresentam diferenças, sem, contudo, a eterna lembrança de que são seres “diferentes”, pois, se a educação é um direito de todos, torna-se necessário identificar e reconhecer essas diferenças e promover o convívio das pessoas com essas diferenças.

Posto isso, discutir-se-ão, no próximo capítulo, nessa direção, o papel das concepções epistemológicas nas práticas dos professores com base no construtivismo e o significado da relação professor/aluno no intuito de que esses alunos possam reconstruir um conhecimento existente, dando-lhe um novo significado.

Capítulo 3

MODELO RELACIONAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, discutir-se-á a relação professor/aluno em salas de aula do ensino regular, tendo em vista a dificuldade dos professores de entender os alunos que apresentam diferenças. Para tanto, recorre-se ao trabalho de Becker (1994), que categorizou, a partir de três concepções epistemológicas, três diferentes modelos pedagógicos, denominados por ele como: pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e pedagogia relacional.

A pedagogia diretiva, segundo o autor, pressupõe um professor que decide o que o aluno deve fazer e o que o aluno aprende, na medida em que ele ensina, ou seja, ele acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno e que o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento, ou seja, o aluno é uma folha de papel em branco. Na pedagogia não-diretiva, o aluno já traz um saber que o professor deve apenas organizar, interferindo o mínimo possível e a pedagogia relacional pressupõe que o aluno construirá um conhecimento novo, a partir da problematização do mesmo.

Como esta pesquisa busca fazer uma análise sobre como os professores resolvem os conflitos presentes na relação professor/aluno, o trabalho de Becker, bem como suas concepções epistemológicas e pedagógicas são básicos por apresentarem relevantes informações sobre a relação ensino/aprendizagem escolar, ou, de forma específica, a sala de aula. Entende-se que é, a partir da interação professor/aluno, que se inicia a construção dos conhecimentos e é nesse sentido que se acredita que o trabalho desenvolvido por Becker constituirá subsídio para o estudo de tal relação.

Segundo Becker (1994,p.89), os professores pautam suas ações no modelo da pedagogia diretiva e ignoram os conhecimentos, adquiridos pelos alunos ao longo de suas vidas. Esses professores que recebem seus alunos, em salas de aula, sem dar-lhes condições de estabelecerem diálogos, normalmente são aqueles que gritam, que exigem silêncio, para que possam iniciar suas aulas. Enfim, esses professores têm noção de que ensinam e os alunos aprendem. Esses alunos, para tais professores, representam uma “folha de papel em branco”, e têm como concepção epistemológica, o empirismo, que provém, unicamente da experiência².

² Experiência. No empirismo, o termo experiência tem significado de vivência e reprodução e, no construtivismo, experiência significa ação, interação e transformação.

Nesse modelo, (pedagogia diretiva) os professores consideram que os alunos são “tabula rasa”, não só ao nascerem, como seres humanos, mas frente a todos os conteúdos inseridos na grade curricular. Becker (1994, p. 90), ao fazer referência a esse modelo, evidencia, como exemplo, que os alfabetizadores ponderam que seus alunos nada sabem em termos de leitura e escrita e que eles têm de ensinar tudo. Em outras séries, frente à Matemática, os professores vêem seus alunos como pessoas que nada sabem sobre somas e subtrações. No segundo grau, numa aula de Física, por exemplo, os professores vão tratar seus alunos como não tendo nenhum saber sobre espaço, tempo, relação causal e, na Universidade, os professores de Matemática também conceberão esses alunos não apenas como uma “folha de papel em branco” na matemática que ele vai ensinar, mas, devido as suas concepções epistemológicas, consideram que os mesmos têm dificuldade em aprender esse saber. De acordo com essa epistemologia, o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou meio físico e social, e quem representa esse mundo, em sala de aula, são os professores que pensam ser somente eles capazes de reproduzir algum novo conhecimento nos alunos e que os mesmos aprendem se eles ensinam. Esse modelo epistemológico impulsiona o professor a acreditar no mito da transferência do conhecimento, ou seja, os alunos aprendem se os professores ensinam, representando, assim, uma ideologia inspirada na coação, heteronomia, subserviência, silêncio, morte da crítica, da curiosidade. Nessa sala de aula, ainda, segundo Becker (1994), nada de novo acontece: velhas perguntas são respondidas com velhas respostas. A certeza do futuro está na reprodução pura e simples do passado.

De acordo com as postulações de Becker, esse modelo parece dificultar o entendimento entre professor/aluno, retratando-o como conservador, autoritário, dissipando as condições de interação que poderiam acontecer, através de uma postura amável ao primeiro contato com os alunos em salas de aula e de oportunidades, para que se iniciem um diálogo. É o entendimento entre professores e alunos que norteará os rumos de uma convivência pautada pelo respeito às limitações dos alunos, para que possam expressar seus sentimentos diante de situações relacionadas à construção dos conhecimentos que permeiam o cotidiano escolar.

O segundo modelo que Becker apresenta é a pedagogia não-diretiva; como ele mesmo afirma: “não é fácil perceber sua existência, pois está mais nas concepções pedagógicas do que na prática de sala de aula porque esta é difícil de viabilizar”. (BECKER, 1994, p. 91) Nesse modelo, os professores devem interferir o mínimo possível, respeitando o conhecimento prévio de cada aluno, sendo apenas facilitadores, que podem, no máximo, auxiliar a aprendizagem, promovendo o conhecimento que já foi adquirido. A epistemologia

que fundamenta essa postura pedagógica é a apriorista, ou seja, “aquilo que é posto antes como condição do que vem depois. O que é posto antes? A bagagem hereditária. Partindo dessa premissa, Becker (1994, p.91) acredita que, de acordo com essa epistemologia, o conhecimento já é programado em sua herança genética:

[...] basta um mínimo de exercício, e os ossos, músculos e nervos se desenvolverão e a criança passa a postar-se ereta, engatinhar, caminhar, correr, andar de bicicleta... assim, também, com o conhecimento. Tudo está previsto. É suficiente proceder as ações quaisquer para que tudo aconteça em termos de conhecimento. A interferência do meio – físico ou social – deve ser reduzida ao mínimo”.

Para Becker, as ações espontâneas das crianças farão com que as mesmas transitem por fases de desenvolvimento, fixas, que são chamadas de “estágios”, muitas vezes, confundidos com os estágios da epistemologia genética piagetiana; nesta os estágios são, ao contrário, cronologicamente variáveis.

Vale lembrar que não haverá aprofundamento nos estágios de Piaget e sim nas contribuições de Becker, relacionadas aos modelos pedagógicos e epistemológicos.

Becker (1994), referindo-se ao modelo epistemológico apriorista, lembra que o aluno, pelas suas condições prévias, “determina a ação – ou inanição do professor”. Nessa relação vai perdendo sua fecundidade exata na medida em que se absolutiza um dos pólos.” Nesse sentido, com relação ao processo de ensino/aprendizagem o autor afirma que:

[...] ensino e aprendizagem não conseguem fecundar-se mutuamente: aprendizagem por julgar-se auto-suficiente e o ensino por ser proibido de intervir. O resultado é um processo que caminha inevitavelmente para o fracasso, com prejuízo imposto a ambos os pólos. O professor é despojado de sua função, “sucateado”. O aluno guindado a um status que ele não tem e sua não-aprendizagem explicada como “déficit” herdado; impossível, portanto de ser superado” (BECKER, 1994, p.92).

Esse modelo não-diretivo traz um sentido dúbio, porque, se as circunstâncias favorecerem, ele poderá aprender e, se acontecer o contrário, as oportunidades se dissiparão e as condições de aprendizagem estarão distantes desses alunos.

O professor que acredita em uma epistemologia apriorista, na maioria das vezes, talvez, de forma inconsciente, não faz intervenções no processo de aprendizagem do aluno. Por isso, parece que os alunos perdem grandes oportunidades ou de aprendizagem, ou de demonstração de conhecimentos, passando-se por alunos que apresentam “déficits”. Apesar

dessa mesma “epistemologia” conceber os seres humanos, como dotados de um saber de “nascença”, conceberão, também, dependendo das conveniências, seres humanos desprovidos das mesmas capacidades, “deficitários”. Esses “déficits”, segundo o autor, não têm causas externas; suas origens são hereditárias.

A esse respeito, o autor faz referência a algumas dificuldades oriundas do meio cultural em que as crianças vivem. E, como exemplo, ressalta que o maior índice desses déficits encontra-se entre os mal-nutridos, os miseráveis, os pobres, os marginalizados, concretizando a teoria da carência cultural para garantir a interpretação de que a marginalização econômica-social e “déficit” cognitivo são sinônimos.

O terceiro modelo apontado por Becker, a pedagogia relacional, entende a relação professor/aluno e impulsiona o professor a acreditar que os alunos só aprenderão, ou seja, construirão conhecimentos novos, se agirem e problematizarem suas ações. Para Becker, esses professores também acreditam que existem duas condições essenciais para que algum conhecimento novo seja construído. Baseando-se no trabalho de Piaget (1977), as conceitua:

[...] que o aluno aja sobre o material que o professor presume que tenha sido cognitivamente interessante ou melhor, significativo para o aluno; que o aluno responda para si mesmo às perturbações provocadas pela assimilação desse material, ou que o aluno se aproprie, neste segundo momento, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre esse material (PIAGET apud BECKER, 1994, p. 92).

Nessa perspectiva, o professor não acredita na tese de que a mente desses alunos é uma “tabula rasa”, isto é, que, diante de um conhecimento novo, sejam totalmente ignorantes, tendo que aprender tudo, desde as noções básicas. Ele acredita que todo o conhecimento adquirido ao longo da vida serve de base para a aquisição de novos conhecimentos, pois “[...] aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada ante a continuidade e a novidade” (INHELDER et al., 1977, p. 263 apud BECKER, 1994, p. 92).

Na visão de Becker, esse professor, com seu saber e experiência, age de acordo com o modelo pedagógico relacional; preconiza uma epistemologia relacional e enfatiza a idéia de que a criança, ao falar uma língua, apresenta condições de construir conhecimentos. E, se apresenta tais condições, o construtivismo, abrir-lhe-á um novo caminho, cujo percurso será delineado pela criatividade e desenvolvimento de suas habilidades.

Nesse sentido, para o autor, o ser humano, ao nascer, não é uma “tabula rasa”. Antes, ao contrário, ele traz uma herança biológica que é o oposto de “folha de papel em branco”. A

condição prévia de todo aprender ou de todo conhecimento, isto é, a capacidade construída de, por um lado, apropriar-se criticamente da realidade física e/ou social e, por outro, construir sempre mais e novos conhecimentos.

Refletindo sobre os três modelos pedagógicos de Becker para desvendar as concepções epistemológicas que acontecem no âmago das relações pedagógicas, entende-se que os professores estimularão os alunos a aprender sempre mais, a ser cidadãos responsáveis, pensantes e críticos, sem medo de cometer erros diante dos enfrentamentos que existem no Mundo.

Sobre o papel do erro, no contexto escolar, mais especificamente na relação professor/aluno, Macedo (1994, p.64), pautando-se nos princípios do construtivismo piagetiano, ressalta que:

[...] o construtivismo de Piaget (1967) encaminha-nos para uma posição em que o erro, como oposição ao acerto, deve ser revisto ou interpretado de outro modo. Para essa teoria do desenvolvimento da criança, a questão é a de invenção e descoberta e não necessariamente de acerto ou erro, como considera, muitas vezes, uma visão formal ou do adulto. Aquilo que é errado, em um contexto, pode estar certo em outro. Todos nós erramos algumas vezes, ou seja, pensamos ou agimos de um modo que um dia terá, talvez, que ser revisto. No processo de desenvolvimento, o que interessa é uma revisão constante de nossas teorias, idéias e pensamentos ou ações, porque erro e acerto são sempre relativos a um problema ou sistema.”

A esse respeito, o autor pondera que os acontecimentos não são colocados em termos de “tudo ou nada”. E esclarece que, no plano do fazer, isso é inevitável; mas, no plano do compreender, pode-se pensar de outro modo. E o compreender, como assinala Piaget (1974-1978 apud MACEDO 1994, p. 64), “pouco a pouco, interfere no fazer, no sentido de que se faz porque se compreende”.

Macedo, (1997, p. 67) ainda referindo-se ao construtivismo de Piaget, ressalta que a questão do erro pode ser entendida como “invenção e descoberta” nas quais erro e acerto são inevitáveis e fazem parte do processo. Não em sentido de rigor ou complacência excessiva, mas como aquilo com que temos que lidar. Nessa perspectiva, é que retorna-se ao contexto sala de aula, onde os professores parecem entender o erro como uma dificuldade apresentada pelo aluno. O erro, tanto na escola como na vida pessoal acontece, e é imprescindível uma tomada de posição que não provoque rotulações que impeçam a construção de novos conhecimentos.

Ainda, com relação ao papel do erro no processo de construção do conhecimento, De La Taille (1997, p. 30) destaca implicações relevantes relacionadas a sua definição. Segundo o autor, no campo dos conhecimentos, será dado o nome de “erro” tanto às idéias infantis que contradizem os conhecimentos solidamente estabelecidos pela Humanidade (e exemplifica que a Terra gira em torno do Sol ou que os astros se movem em razão de leis físicas e não em decorrência de alguma forma de intencionalidade) quanto aquelas que as próprias crianças, quando mais velhas, abandonarão definitivamente ao verificarem que “[...] a Lua as segue ou que os sonhos têm materialidade (1997)”. Nesse sentido, o autor, ressalta, ainda, que tais erros infantis podem ser vistos de forma negativa e positiva:

[...] a forma negativa evidencia-se pela diferença existente entre o conhecimento correto e o conhecimento incorreto. Assim, uma criança que afirma que tudo aquilo que se move possui consciência tem uma teoria errada a respeito do universo. A importância da presença desses erros deve ser contemplada do ponto de vista de um diagnóstico a respeito do nível de desenvolvimento da inteligência do sujeito. [...] quanto à forma positiva de conceber tais erros, ela diz respeito ao testemunho que dão da atividade da inteligência infantil. As concepções animistas e realistas, por exemplo, são a prova de que uma criança constrói teorias sobre o mundo, pensa esse mundo. Assim pode-se dizer que a presença de teorias erradas é preferível à ausência delas, ou seja, preferível à ausência de uma reflexão sobre os fenômenos do mundo... (DE LA TAILLE, 1997, p. 30).

Nessa perspectiva, entende-se que as questões relacionadas ao cotidiano de uma sala de aula poderão se converter em situações que remetem à construção do conhecimento, pois, ao se analisar o conhecimento, nas formas negativas e positivas, em um contexto escolar, encontrar-se-ão respostas que constituem formas de compreender que a criança “[...] constrói teorias sobre o mundo, pensa esse mundo” (DE LA TAILLE, 1997, p. 30).

Entende-se, também, que, nas discussões relacionadas ao “erro”, podem estar subtendidas construções de conhecimentos, de acordo com as dimensões psicológicas do aluno, pois muitas tentativas que, às vezes, compreende-se como “erro”, constituem caminhos necessários para desvendar os mistérios implícitos em determinado conteúdo e com isso buscar novas formas de construção.

Para que se possa ter uma idéia clara do processo de construção, recorrer-se-á, mais uma vez, a De La Taille (1997, p. 32-33) que conceitua o construtivismo piagetiano:

[...] o construtivismo postulado por Piaget, refere-se a um conjunto de teorias que afirma ser a evolução da inteligência, fruto da interação na qual, por meio de um trabalho ativo de ação e reflexão, ele cria ferramentas cada vez mais

complexas para conhecer o universo. Portanto, o construtivismo opõe-se à idéia de que o conhecimento é mera cópia dos objetos percebidos ou de discursos ouvidos; vale dizer que o construtivismo nega que a inteligência seja uma “página em branco” na qual as diversas experiências ou lições simplesmente se escrevem e se acumulam linearmente durante a vida. O construtivismo opõe-se também às concepções inatistas, que pensam o desenvolvimento como puro desenrolar de um programa inscrito nos genes. Em resumo, toda perspectiva construtivista aceita a idéia de assimilação: conhecer é dar significado; e aceita, também o fato de que é na interação *com* o meio que as diversas formas de assimilação são criadas pelo sujeito.

A referência ao construtivismo postulado por Piaget mostra que aqui se buscam subsídios que poderão auxiliar o trabalho dos professores, a fim de que, ao efetuar seus planejamentos, possam incluir estratégias centradas na educação inclusiva encontrando novas formas de interação com os alunos, para que a aprendizagem aconteça de forma satisfatória.

Nessa perspectiva, Becker (2001) salienta que o construtivismo é uma concepção nova, que se forma por uma convergência de grandes pensadores e que recebe uma configuração definitiva na Psicologia e na Epistemologia genéticas de Piaget. Significa, segundo o autor, que o conhecimento não surge no ser humano por força da hereditariedade ou da experiência; surge, isto sim, de um longo processo de construção como: ações sensório motoras, ações interiorizadas em sistemas cada vez mais complexos que coordenam as ações externas, limitadas primeiramente pela concretude das operações construídas pelo educando.

Tais ações, se assimilados pelos educadores, poderão ser instrumentos de grande valia no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere à reformulação dos projetos relacionados a todos os alunos, com vistas não só à construção dos conhecimentos, mas também ao desenvolvimento da cidadania.

Destarte, pode-se dizer que o construtivismo tem como base que aprender significa construir novo conhecimento baseado em experiências que favorecem as decisões relacionadas ao ensino e, principalmente à educação inclusiva, que requer situações adequadas aos alunos que apresentam diferenças. Tais adequações deverão ser vistas pelos educadores, em suas práticas cotidianas, não só como formas de aprendizagem, mas também, como ações interativas que promovem o desenvolvimento do ser humano em seus aspectos afetivos, cognitivos e psicológicos.

Nesse sentido, Fosnot (1998) ao prefaciar sua obra *Construtivismo: Teoria, perspectivas e prática pedagógica*, ressalta que o construtivismo oportuniza experiências concretas, contextualmente significativas, nas quais os alunos constroem seus próprios

modelos, conceitos e estratégias. A sala de aula, neste modelo, segundo a autora, é vista como uma comunidade de aprendizes engajados em atividades e reflexões.

Em tais modelos, conceitos e estratégias estarão presentes não só as experiências dos alunos, mas também os erros e os acertos, que fazem parte de uma comunidade dos aprendizes, na construção de seus conhecimentos. Nessa perspectiva, acredita-se na necessidade de interação professor/aluno, escola, pais e comunidade, para que se desenvolvam os projetos pré-estabelecidos. Porém, acredita-se também na fusão da teoria e prática, no “pensar” e no “fazer”, no intuito de priorizar os objetivos propostos, com vistas ao desenvolvimento dos mesmos em salas de aula do ensino inclusivo.

Para tanto, ressalta-se a pedagogia relacional proposta por Becker, para que a mesma possa viabilizar o trabalho dos professores, com vistas à permanência desses alunos em sala de aula, para que os princípios da educação inclusiva se efetivem através da valorização dos seres humanos e para que possam atingir o crescimento e a realização plenos, como cidadãos inseridos em um contexto social.

Do que foi exposto e voltando às questões que envolvem a educação inclusiva e a relação professor/aluno, acredita-se que as contribuições de Piaget e seus seguidores serão de grande importância, para o redimensionamento do papel dos professores no processo de construção de conhecimentos e, como educadores, possam promover uma “Educação para Todos”. Acredita-se, também, que os princípios referentes ao construtivismo e ao papel do erro no contexto escolar serão imprescindíveis à educação inclusiva, bem como aos professores que, munidos de tais explicações, poderão interagir com os alunos que apresentam diferenças.

Entende-se ser a escola a grande responsável pelos caminhos norteadores de uma educação inclusiva, pois constitui o suporte para a união da equipe escolar e, principalmente, para que os alunos que apresentam diferenças não permaneçam fora desse contexto. Os déficits, que, muitas vezes, são apontados como obstáculos à compreensão de determinado conteúdo, serão redimensionados frente às reflexões advindas dos autores citados, principalmente, se houver o comprometimento dos professores em cultivar a criatividade, respeitando as características dos alunos inseridos em uma escola inclusiva. Para tal, tem papel essencial a Formação de Professores para o ensino inclusivo. Nesse sentido, será ele analisado no próximo capítulo, para que os professores possam compreender as “diferenças” e desenvolver estratégias adequadas as suas dificuldades.

Capítulo 4

SUGESTÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO INCLUSIVO

Neste capítulo, abordar-se-á a formação continuada de professores para o ensino inclusivo, para que seja possível compreender os alunos que apresentam diferenças culturais, sociais, étnicas e religiosas, já que os mesmos têm sido motivo de discriminações nos espaços em que estão inseridos.

A discriminação, seja consciente ou inconsciente, tem feito com que grande parte da população não tenha acesso aos princípios de uma “Educação para Todos” e à oportunidade de desenvolver a cidadania, em todos os espaços, principalmente, os escolares. Vale ressaltar, no entanto, que é nesses espaços que deveriam participar, em todos os níveis e formas, das atividades relacionadas ao contexto escolar. Entretanto, sabe-se que a diversidade desses alunos, em sala de aula, constitui as dificuldades do trabalho dos professores, pois muitos não estão preparados para receber aqueles e desenvolver projetos que realmente contribuam para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da cidadania. (MACHADO, apud MANTOAN, 2001c, p. 41), ao se referir à educação e à cidadania, lembra que:

[...] nada parece mais característico da idéia de cidadania do que a construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e projetos coletivos. Esta articulação possibilita aos indivíduos, em suas ações ordinárias, em casa, no trabalho, ou onde quer que se encontrem, a participação ativa no tecido social, assumindo responsabilidades para com os interesses e o destino de toda a coletividade. Neste sentido, educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre os interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo.

Nesse sentido, também entende-se que o cidadão possa edificar seus projetos individuais e coletivos, principalmente, quando nesses estão englobados os princípios de uma educação inclusiva. Tais projetos, unidos aos ideais dos professores e centrados na educação inclusiva, suscitarão novas perspectivas para que ambos compreendam a necessidade de uma educação voltada para todos os alunos. Com referência à “Educação para Todos” pretende-se ressaltar a necessidade da formação de professores para que, munidos de conhecimentos, tenham eles condições de conviver com os alunos que apresentam diferenças e atuar,

seguindo um dos princípios da inclusão, o de que todos os alunos devem aprender juntos, mesmo que apresentem diferenças.

Nessa perspectiva, Mantoan (2001 b, p. 4) também ressalta que é imprescindível a formação de professores, centrada no processo de ensino inclusivo, pois:

[...] a formação de professores para a inclusão escolar de deficientes não se restringe a fazê-los conscientes das potencialidades, mas também de suas próprias condições para desenvolver o processo de ensino inclusivo. Estas condições englobam conhecimentos pedagógicos e metacognitivos, pois implicam o desenvolvimento da capacidade de auto regular e de tomar consciência da atividade de ensinar, ao planejar as aulas, ministrá-las e avaliar seus efeitos nos alunos.

Acredita-se que os conhecimentos, oriundos da formação dos professores, deverão se ajustar às necessidades dos alunos, sem, contudo, significarem “uma receita pronta”; eles não de assegurar-lhes o preparo de que necessitam para ensinar tais alunos. Se os professores ficarem cientes dos déficits cognitivos, ou de algumas deficiências como: visuais, auditivas e/ou mentais, a intervenção pedagógica poderá ser viabilizada e esse “modelo” , aos poucos, poderá ser adequado a esses alunos, propiciando-lhes condições de aprendizagem.

Para que essa intervenção pedagógica possa acontecer de forma satisfatória, Mantoan (2001 b, p. 2) considera que:

[...] é importante a descrição detalhada de como se amplia e se aprofunda o conhecimento em uma dada criança, porque a intervenção pedagógica, por mais generalizada que seja, recai sempre sobre um aluno específico, isto é, em casos individualizados. A maioria dos professores, no entanto, não sabe disso e pensa que as turmas homogêneas de alunos garantem o desenvolvimento de um bom trabalho, revelando a crença de que se ensinar um mesmo conteúdo para todos os alunos, estes o assimilam num mesmo nível e numa mesma proporção o que lhes foi transmitido.

Espera-se que os professores, após a verificação do perfil dos alunos e de suas necessidades, possam efetuar seus planejamentos com materiais e estratégias centradas nas dificuldades desses alunos. Nesse sentido, acredita-se ser indispensável a formação de professores, na busca de uma integração social, a fim de que a inclusão aconteça com vistas ao desenvolvimento de todos os alunos.

Acredita-se, ainda, que o processo educativo, pautado nas diferenças, deverá promover alternativas diferentes, norteadas por caminhos menos tortuosos, através de interação e respeito aos conhecimentos anteriores e as suas condições de aprendizagem, pois a inclusão, segundo Mantoan (2001 b, p. 4).

[...] depende de professores para os quais o processo de conhecimento é tão importante quanto o seu produto final e que respeitam o ritmo e o traçado das aprendizagens que cada aluno elabora, a partir de seus sistemas de significação e de conhecimentos adquiridos anteriormente. Os professores também precisam conhecer como os conhecimentos evoluem e como a inteligência se manifesta na organização das estratégias, ou seja, como os alunos aplicam conhecimentos e informações que já possuem para se adaptarem a situações novas e desequilibradoras do pensamento e da ação. Estas situações de equilíbrio local do pensamento estão presentes a todo instante, nas salas de aulas, quando os alunos resolvem os mais diversos problemas, sem a preocupação e a obrigação de encontrar a resposta exigida, mas aquela que corresponde às suas condições de compreensão.

Parece que os professores, ao se inteirarem das diferentes dimensões dos sujeitos e ao respeitarem a forma e o tempo que usam para efetuar suas tarefas escolares, têm sua relação entre eles fortalecida pelo entendimento, pela confiança e, sobretudo, pela presença dos mesmos, de forma satisfatória, em salas de aula.

Para que tal situação se concretize, reforça-se a idéia de formação continuada e reestruturação dos projetos pedagógicos, incluindo a dissolução de tabus e mitos que permeiam os pensamentos dos professores, a fim de que possam expor e aceitar idéias pertinentes às condições individuais dos seres humanos. Dessa forma, acredita-se que a aprendizagem dos alunos que apresentam diferenças inseridos em uma escola regular, deverá acontecer, apesar de, muitas vezes, serem esses considerados alunos “problema”. Sobre tais alunos, Aquino (2001, p. 91) afirma que:

[...] no varejo discursivo escolar, não é infreqüente que esses alunos figurem como ponta final em uma série de entraves institucionais, convertidos em alegações do tipo: que eles não têm “condições de freqüentar determinada série ou mesma determinada escola, que lhes faltam os “requisitos” mínimos para o aproveitamento escolar, que suas “carências” (ora cognitivas, ora afetivas, ora morais, ora culturais) são de certa forma intransponíveis; em suma, que os hábitos da clientela são incompatíveis com aqueles desejáveis no que tange aos cânones de uma instituição secular na escola.

Nessa perspectiva, entende-se que os professores deverão refletir sobre seus conceitos e suas práticas, principalmente, no que tange à educação inclusiva, para que possam entender os alunos que apresentam diferenças, buscando formas de socialização, de assimilação do conteúdo e o desenvolvimento da cidadania.

Para tanto, tais professores deverão ficar atentos aos problemas disciplinares, advindos, talvez, de estratégias inadequadas aos alunos que apresentam deficiências, ou de

desentendimentos entre eles. Parece que, por desconhecerem as causas que desencadeiam discussões em salas de aulas, o porquê do desinteresse dos alunos por determinada atividade, ou a ansiedade de um aluno hiperativo, tais professores, ao fazerem uso de seu autoritarismo, contribuem para o fracasso escolar desses alunos, que, muitas vezes, sentem-se inibidos ou agressivos diante desses professores. Nesse sentido, através de novos conhecimentos e de reflexões, sobre a relação professor/aluno no cotidiano das salas de aula, muda-se essa convivência. Sobre ela, Aquino pontua que:

[...] se o professor levar em conta as possíveis balizas de convivência em seu trabalho cotidiano, seus “problemas” disciplinares deixarão de ser prioritários, uma vez que elas tomam a intervenção do professor e não as condutas da clientela, como norte da ação escolar. Trata-se do único antídoto contra o fracasso ou os tais “distúrbios de aprendizagem. (AQUINO, 2000, p. 121).

Se não houver estratégias centradas nos alunos que apresentam diferenças e uma relação saudável entre professor e aluno, as condições de interação ficarão distantes desse contexto escolar, culminando com a não-aprendizagem dos alunos. Para que se possa minimizar os problemas, advindos de incompreensões entre alunos e professores recorre-se, mais uma vez, a Aquino (2000, p. 121-122) que sugere cinco regras éticas, para que o professor possa repensar sua atuação no cotidiano de uma sala de aula.

- a primeiríssima regra implica a compreensão do aluno “problema”, como porta-voz das relações estabelecidas em sala de aula. O aluno-problema não é necessariamente portador de um “distúrbio” individual e de véspera, mesmo porque o mesmo aluno “deficitário” com certo professor pode ser bastante produtivo com outro. Temos de admitir, a todo custo, que o suposto obstáculo que ele apresenta revela um problema comum, sempre da relação. Vamos investigá-lo, interpretando-o como um sinal dos acontecimentos de sala de aula. Escuta: eis uma prática intransferível!

- a segunda regra refere-se à des-dealização do perfil de aluno. Ou seja, abandonemos a imagem do aluno ideal, de como ele deveria ser, quais hábitos deveria cultivar, e conjuguemos nossos esforços ao material humano concreto, os recursos humanos disponíveis. O aluno, tal como se apresenta, é aquele que carece (apenas) de nós e de quem nós carecemos, em termos profissionais.

- a terceira regra remete à fidelidade ao contrato pedagógico. É obrigatório que não abramos mão, em hipótese alguma, do escopo de nossa ação, do objeto de nosso trabalho, que é apenas um: o conhecimento. É imprescindível que tenhamos clareza acerca de nossas tarefas em sala de aula para que o aluno possa ter clareza também das dele. A visibilidade do aluno quanto a seu papel é diretamente proporcional à do professor quanto ao seu. A ação discente é, de

certa forma, reflexo da ação do professor. Portanto, se há fracasso, o fracasso é de todos; e o mesmo com relação ao sucesso escolar.

- a quarta regra conclama a experimentação de novas estratégias de trabalho. Precisamos tomar nosso ofício como um campo privilegiado de aprendizagem e liberdade, o que se atinge por meio da investigação de novas possibilidades de atuação profissional. Sala de aula é laboratório pedagógico, sempre! Não é o aluno que não se encaixa ao que nós oferecemos; somos nós que, de certa forma, não nos adequamos às suas possibilidades. Precisamos, então, reinventar os métodos, precisamos reinventar os conteúdos em certa medida, precisamos reinventar nossa relação com eles, para que possa, enfim, atingir a potência plena do trabalho pedagógico.

- a última regra ética, com a qual encerramos esse percurso, diz respeito à premissa de que dois são os compromissos básicos que devem presidir nossa ação em sala de aula: a competência e o prazer. Quando ou podemos (ou conseguimos) exercer esse ofício magnífico que é a docência com competência e prazer – e, por extensão, com generosidade, - isso se traduz também na maneira como o aluno exercita seu lugar. O resto é sorte (AQUINO, 2000, p. 121-122).

As cinco regras apresentadas por Aquino remetem a uma discussão sobre a postura ética de todos os envolvidos no processo educativo com vistas a uma reestruturação de projetos referentes à educação inclusiva, para que, no contexto de uma “Educação para Todos”, possam se compreender os alunos que apresentam diferenças, como seres humanos capazes de interagir com os professores e com os demais alunos. Nesse sentido, acredita-se estabelecer um elo que os faz interpretar as ações dos alunos diante das situações do cotidiano de uma sala de aula. Nessas situações, acredita-se que, não só a prática intransferível de “ouvir”, pontuada por Aquino, constituirá o sustentáculo dessa interação, mas também o diálogo que deverá promover o entrelaçamento de idéias e uma compreensão mútua.

Ao se abandonar a idealização do perfil do aluno disciplinado e com facilidade em adquirir conhecimentos, estar-se-á trilhando os caminhos visíveis de uma educação inclusiva, em que a meta precípua é adequar as estratégias aos alunos, de acordo com suas especificidades e diferenças. Para que tal situação se evidencie, precisa-se de reinventar os métodos, os conteúdos em certa medida, a relação com eles, para que se possam, atingir os objetivos de um trabalho pedagógico.

Quanto aos compromissos de um professor, conforme Aquino, na quinta regra ética, há necessidade de pontuar uma formação contínua dos professores, para que, através de seus estudos, ministrem seus conhecimentos com a devida segurança e com a certeza de que a competência e o prazer constituem as razões pelas quais os professores, em um contexto

escolar, desenvolvem com seus alunos os projetos individuais e coletivos, que os fazem participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Diante de tais regras éticas, acredita-se surgir um novo caminho, para que os professores possam rever a postura ética e organizar seus projetos relacionados aos espaços, tempos e relações que propiciem uma convivência salutar em sala de aula, possibilitando existir, entre os atores de um contexto escolar, uma interação que propicie a construção dos conhecimentos e o desenvolvimento da cidadania.

Nessa perspectiva, consideram-se pertinentes tais regras do autor, porque os professores, muitas vezes, esquecem-se de que estão diante de um ser humano e que esse ser necessita não só de respeito, mas de um espaço escolar que permita as inovações das idéias, através de uma relação democrática, que valorize as “diferenças”. Entretanto, parece que tais idéias não fazem parte do cotidiano dos professores, pois, na maioria das vezes, fazem referência aos conflitos e descontentamentos oriundos das condições inerentes ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico. A esse respeito Mantoan lembra que:

[...] no geral, os professores são bastante resistentes às inovações educacionais. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando válida a proposta de uma educação para todos, porém impossível de ser concretizada com muitos alunos nas turmas e nas circunstâncias em que se trabalha hoje, principalmente nas escolas públicas (MANTOAN, 2001c, p. 117).

Segundo a autora, a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e as inovações que ameaçam romper o esquema de trabalho prático que aprenderam e costumam adotar em sala de aula, muitas vezes, são rejeitadas. Buscando novos rumos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a autora ainda lembra que é necessário incentivar os professores para que interajam com os colegas com regularidade, que estudem juntos, com ou sem apoio técnico e que estejam prontos para colaborar uns com os outros, na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão.

Nesse sentido, pontua que as escolas e os professores deverão evoluir, dia a dia, para uma educação de qualidade, ao se prepararem para:

[...] o reconhecimento e valorização das diferenças como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem; consciência do modo de atuar para promover a aprendizagem de todos alunos; cooperação entre os envolvidos no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo da aprendizagem; enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção do conhecimento. (MANTOAN, 2001 c, p. 122).

Após fazer referência a tais pressupostos, a autora enfatiza os Centros de Aprimoramento Profissional do Professor, os quais representam um avanço nesse novo sentido de formação continuada, pois sediam a maioria das ações de aprimoramento na rede de ensino, promovendo eventos de pequeno, médio e grande porte, como *workshops*, seminários, entrevistas com especialistas, fóruns e outras atividades. Esses centros, segundo a autora, também atendem, individualmente e em pequenos e grandes grupos, os professores, os pais, a comunidade e encaminham alunos que necessitam de um tratamento clínico em áreas que não são específicas da escola.

A formação continuada dos professores e a criação de centros de aprimoramento profissional do professor, pautados nos princípios de uma educação inclusiva, possibilitarão o envolvimento de todas as pessoas participantes do processo educativo, para que, no decorrer do tempo, o que foi proposto em uma educação para todos, seja sinalizado por uma evolução contínua, priorizando as especificidades e concretizando a metáfora do caleidoscópio, que é: não deixar os alunos fora do contexto escolar. Esse sistema é consolidado pela presença de todos os alunos em uma escola regular, para que, juntos, possam enriquecer seus conhecimentos, valorizando sempre as diferenças.

Considerados todos esses aspectos referentes aos significados da formação de professores para a prática da educação inclusiva e, entendendo que esta depende de concepções dos professores sobre o que a inclusão é e suas possibilidades, será discutido, no próximo capítulo, o que faz e o que pensa um grupo de professores da rede particular e pública.

Capítulo 5

COTIDIANO DA INCLUSÃO NAS SALAS DE AULA DO ENSINO REGULAR

Da prática aos significados da inclusão.

Neste capítulo, discutir-se-á o significado de inclusão atribuído por um grupo de professores e suas tendências de respostas às situações em que os professores da rede particular e pública acreditam na inserção dos alunos que apresentam diferenças, em sala de aula do ensino regular. Nesse sentido, quer se verificar se tais respostas são coerentes com seus entendimentos sobre a inclusão e a forma pela qual reagem diante dos conflitos hipotéticos do cotidiano escolar.

A inclusão tem sido uma preocupação dos pesquisadores, cuja finalidade é divulgar inúmeros conhecimentos aos envolvidos no processo educativo, com vistas à reestruturação dos projetos educacionais, com base no princípio social da igualdade. Tal princípio, discutido no encontro de Salamanca na Espanha³, em 1994, tem como objetivo a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, juntamente com os considerados “normais” em sala de aula do ensino regular. Para tanto, defende o recebimento dos mesmos em salas de aula, cabendo às escolas encontrar formas adequadas para a inclusão de todos, através de oportunidades iguais, pois tais alunos têm sido alvo de preconceitos e exclusão.

Nesse sentido, a inclusão representa uma oportunidade para que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas e reestruturem as estratégias necessárias não só à construção dos conhecimentos, mas também à valorização dos seres humanos, para que possam ser respeitados em suas diferenças e tenham condições de participar, de forma atuante, em todos os espaços familiares, escolares e sociais. E, para que tal propósito possa se concretizar nas escolas entende ser necessário o envolvimento dos professores, pais, comunidade e, principalmente, um compromisso de todos, no sentido de viabilizar toda e qualquer situação em que esses alunos estiverem inseridos.

Por defender a igualdade de acesso à escola e de uso das oportunidades que ela oferece, além de se preocupar com todos os alunos, entende-se que, por ser assim é que vale

³ Nota breve sobre o decidido do encontro. O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

aceitar os desafios propostos nesse encontro bem como os de pesquisadores do Brasil, que são envolventes em suas idéias, despertando a atenção para a educação inclusiva. Nessa perspectiva, vale enfatizar as idéias relacionadas aos alunos que apresentam diferenças além de se propor defender a permanência dos mesmos em sala de aula do ensino regular, através de uma relação saudável entre professor e aluno e estratégias adequadas aos mesmos.

De acordo com Santos (2001 apud ALMEIDA 2001, p. 12)

[...] um estudo da UNESCO, realizado em 1995 sobre os desenvolvimentos da educação, no que diz respeito a necessidades especiais em 63 países, revelou que a inclusão constitui uma idéia crucial nas políticas de muitos países e ainda um dos desafios mais árduos jamais postos ao mundo inteiro. Estima-se ainda que se recuse a muitas centenas de milhões de crianças e jovens acesso à educação, mesmo a mais elementar, negando-lhes a possibilidade de virem a ser membros ativos e independentes em suas comunidades, em suas sociedades e em suas culturas.

Tal estudo vem corroborar idéias sobre a necessidade de informações e um “despertar” de todos no que tange às necessidades dos alunos que apresentam diferenças. Entende-se que tais informações poderão auxiliar a reformulação dos projetos, para que os alunos tenham não só acesso às escolas, mas condições de participar das atividades internas e externas, promovidas pelas escolas, como: leituras, trabalhos em grupo, excursões, gincanas, no sentido de assimilar novos conhecimentos e acesso a outras culturas. O que não pode acontecer, é não se inteirar desse desafio e recusar esses alunos, por falta de material pedagógico e humano ou por um número excessivo de alunos em salas de aula ou por discriminação, por não serem como os ditos “normais”.

História

No Brasil, esse desafio tem sido alvo de reflexões sobre o recebimento e aceitação desses alunos em sala de aula do ensino regular, para que os mesmos possam receber os ensinamentos, juntamente com os alunos considerados “normais”, conforme a Lei de Diretrizes e Bases.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo V, estabelece que os alunos com necessidades educativas especiais deverão ser atendidos na rede regular de ensino.

Porém, neste trabalho, não só esses alunos, mas também os que apresentam distúrbios comportamentais e déficits cognitivos diferenciados, serão considerados alunos “diferentes” “problema” e deverão ser atendidos de acordo com suas necessidades. Tais alunos foram considerados “diferentes” “problemas” pelo autor Aquino (2000, p. 123), principalmente em seu artigo *Sobre os “diferentes” na escola: do desalento à inclusão conseqüente*. O autor, ao mencionar esses alunos, lembra que:

É bastante improvável que, durante a trajetória profissional de um educador, este nunca venha a se defrontar com situações-limite do ponto de vista humano, codificadas nas “diferenças” encarnadas em algum ou alguns alunos. E essas situações certamente não são poucas. Dos maus-tratos físicos ou psicológicos, passando por uma vasta gama de enfermidades e dramas pessoais, até a perda de familiares ou colegas, chegando à quase imponderável morte de um aluno, o cotidiano escolar é pontilhado por ocasiões nas quais o trabalho pedagógico rende-se, inevitavelmente, à perplexidade e à comoção.

O que foi postulado por Aquino é o que se vivenciou durante quase todo o tempo de trabalho, como profissional da educação, nas escolas da rede pública estadual. Nessa época, presenciaram-se diversas formas de conflitos, como: discussões entre professor e aluno, retiradas de alunos da sala de aula e envio de alunos às classes especiais, sem que os alunos tivessem um momento para se expressarem ou para se defenderem do autoritarismo dos professores. Isso indicava uma grande distância entre professor e aluno e uma falta de diálogo, para que se estabelecesse a confiança entre ambos. Numa perspectiva mais ampla, buscou-se, através desta pesquisa, alguns indícios que pudessem comprovar como esses alunos eram recebidos e trabalhados nas escolas, para que os mesmos se sentissem valorizados em suas diferenças.

O que se constatou e que também foi citado anteriormente no histórico deste trabalho, refere-se à educação especial, nascida com o advento da chamada Sociedade Industrial, respondendo aos anseios da democratização da educação. Bueno (1997, p. 38), com o intuito de, nessa época, propiciar oportunidades aos alunos que não acompanhavam o processo regular de ensino. Porém, tais oportunidades eram consideradas desumanas, pois os alunos eram segregados em asilos, sem que os mesmos fossem considerados aptos ao desenvolvimento das atividades propostas.

Após esse período, surgiu a integração, como forma de minimizar os problemas oriundos das escolas em que se encontravam tais alunos. Sem estratégias centradas às dificuldades dos mesmos, que eram apenas “colocados” em salas de aula, os professores, sem

orientações adequadas à inserção dos mesmos, ficavam “perdidos”, sem condições de desenvolver seus projetos e atingir os objetivos propostos.

O avesso dessa situação tornou-se claro, quando, em 1990, iniciou-se o movimento inclusivo, preconizando a inserção de todas as pessoas, não só nas escolas, mas também em todos os setores. Nessa perspectiva, a inclusão através de estratégias adequadas viabiliza o trabalho dos professores com vistas à permanência dos alunos em salas de aula do ensino regular, para que os mesmos não fiquem transitando, ora em classes especiais, ora no sistema de integração, “massacrados” não só pelo título de “alunos bobinhos” (verificação feita em muitas escolas), discriminados pelos professores e pelos alunos considerados “normais”. A inclusão, fundamentada por estratégias humanas e não pela segregação das pessoas que apresentam diferenças, representa uma forma diferente de trabalhar as diferenças.

Como a intenção é enfatizar os alunos que apresentam diferenças e não os deficientes mentais, incluem-se, neste trabalho algumas reflexões, propostas por Mantoan (1997, p.57), em seu livro *Ser ou estar*, eis a questão: explicando o déficit intelectual, para se entender as dificuldades de alguns alunos.

A autora considera fundamental distinguir o que é da ordem da deficiência em termos de déficits reais, ou seja, de lesão orgânica devidamente instalada por causa do problema, e o que é da ordem do déficit circunstancial, em que intervêm os determinantes sociais e nesse sentido, esclarece que:

No caso do “*handicap*” orgânico, configura-se um estado definitivo, em que o sujeito é, de fato, deficiente. No outro, trata-se de uma situação criada pela interação entre incapacidades física e/ou mental e os obstáculos que o social interpõe entre o sujeito e o meio. Diz-se então que o sujeito nessas circunstâncias não é, mas está deficiente. A tendência mais frequentemente observada no sentido de se conceber, em termos práticos e conceituais, a deficiência mental é a que privilegia o déficit real. Tal concepção reflete uma visão da problemática conferida principalmente por diagnósticos médicos e paramédicos, em que fica patente o que o sujeito apresenta com relação a incapacidades, lesões, impedimentos, inaptações. A interpretação da deficiência mental, como sendo um fenômeno limitado à pessoa a que ela corresponde, ou melhor, inerente a seu portador, leva a muitas distorções de sentido e, infelizmente, encaminha os atendimentos educacionais e terapêuticos aos deficientes diretamente para uma linha que tende a acentuar o caráter patológico especial e segregativo das intervenções.

Os casos de alunos com deficiência mental serão analisados neste estudo no que tange à socialização e envolvimento dos mesmos com os demais alunos e professores. Esses alunos serão estudados, pois acredita-se na socialização dos mesmos, através do desenvolvimento

dos trabalhos manuais, da convivência saudável entre os alunos e professores, em uma sala de aula do ensino regular. A inclusão desses alunos em todos os espaços e a forma de lidar com os mesmos facilitarão o desenvolvimento de suas habilidades sem, contudo, exigir um compromisso com a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

Entretanto, acredita-se no progresso de cada aluno, principalmente quando os mesmos têm um acompanhamento, não só de pessoas especializadas como, médicos, terapeutas ou psicólogos, mas também de pessoas que, no cotidiano de uma sala de aula, tenham um olhar repleto de compreensão e “vontade” de repassar todos os ensinamentos de acordo com as necessidades de cada aluno. É, nesse sentido, que se mostra a diferença entre os alunos com necessidades educativas especiais e os alunos que apresentam os déficits reais.

Para que esses alunos possam ser atendidos na rede regular de ensino e tenham condições de socialização e construção da cidadania, os professores não podem ficar indiferentes às propostas da educação inclusiva, que, acoplada ao ensino especial, previsto na Lei de Diretrizes e Bases, prevê um envolvimento da equipe escolar, pais e todos os alunos, com vistas ao crescimento dos mesmos em termos sociais, morais, afetivos e educacionais.

Nessa perspectiva é que iniciou-se a pesquisa intitulada Cotidiano da Inclusão nas Salas de Aula do Ensino Regular.

Para avaliar o trabalho dos professores frente à inclusão, iniciou-se um trabalho de campo, em três escolas, tendo como objetivo verificar o conceito de inclusão, suas questões epistemológicas e se a forma como os professores lidam com os conflitos hipotéticos do cotidiano escolar estava coerente com suas respostas. O instrumento da coleta de dados foi uma entrevista com perguntas relacionadas ao entendimento dos professores sobre a inclusão, se eles acreditavam no sucesso da mesma e, em seguida foram apresentadas sete histórias hipotéticas, elaboradas especialmente para este estudo, para que os mesmos opinassem sobre suas reações diante desses conflitos.

Buscou-se entender as respostas dos professores e se as mesmas eram oriundas de uma formação para o trabalho com alunos especiais, ainda que minimamente, pois, sabe-se que a inclusão depende, dentre outros fatores, da qualidade, formação e adequação dos professores.

Para compreender tais alunos, recorreu-se a Skliar (2001, p. 18), que se refere à formação de professores da seguinte forma:

Não existe reforma educacional nenhuma sem mediar uma mudança radical no processo de formação de professores e junto aos professores. Porém, não se trata de uma formação na qual a alteridade deficiente é descrita, mais uma vez, em termos do exótico, do patológico, de uma caracterização e delimitação das supostas perturbações e/ou limitações que eles possuem.

Concorda-se com Skliar (2001), no que se refere ao processo de formação de professores e junto aos professores, pois, se não houver um entendimento entre os envolvidos no processo educativo, apesar de todos os esforços centrados na reforma educacional, os objetivos relacionados à união, à socialização, à aprendizagem e ao desenvolvimento da cidadania dos alunos que apresentam diferenças, não serão alcançados, pois necessitam de atendimentos, para que possam se sentir produtivos e fortalecidos em sua auto-estima.

O que se espera é que tais objetivos sejam desenvolvidos a partir das diversidades e necessidades que esses alunos apresentam, para que os profissionais da educação possam reconhecer as qualidades dos mesmos, visto que o ensino inclusivo propõe a inserção deles em uma sala de aula do ensino regular e o desenvolvimento particular e global de todos.

Em um sentido mais amplo, “ [...]o ensino inclusivo é a prática de inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural” (KARAGIANNIS apud STAINBACK S.; STAINBACK, W. 1999, p. 21). O desenvolvimento dessa prática poderá ser viabilizado através de uma revisão das políticas públicas, dos projetos escolares referente a todos os alunos, inseridos nas salas de aulas do ensino regular, independentemente de suas especificidades, tendo em vista um projeto prévio, com o envolvimento de todos que militam na educação, inclusive pais e comunidade, a fim de que os pensamentos estejam voltados para a permanência desses alunos nas escolas, com vistas à construção dos conhecimentos e da cidadania.

A literatura tem mostrado que vários pesquisadores, como Sasaki (1997 apud BRASIL, 1998), Mantoan (1997, 1998, 2001a, 2001b, 2001c) e Stainback S.; Stainback W. (1999) estão preocupados com a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais em salas de aula do ensino regular. A idéia e a prática da inclusão estão referendadas pela literatura e pelas exigências sociais de proteção à cidadania. Nessa perspectiva, fortalecem-se as propostas de trabalho com tais alunos, no sentido de não só alfabetizá-los, mas também dar-lhes condições de serem valorizados como seres humanos, capazes de manifestar seus pensamentos e de desenvolver suas habilidades, através de oportunidades centradas em suas diferenças.

Através dos dados coletados busca-se avaliar as políticas públicas para o setor e as regulamentações de maneira geral, bem como o entendimento dos professores sobre o

conceito de inclusão e a sua capacidade de gerar práticas efetivas de inclusão. Nesse sentido, percebe-se que eles, num primeiro momento, demonstraram um entusiasmo em receber e trabalhar os alunos com necessidades educativas especiais. Eis as respostas de alguns professores relacionadas ao conceito de inclusão.

“Meu conceito de inclusão é que sem o aluno nós não somos ninguém, pois precisamos dele para realizar nosso trabalho. E, para que isso aconteça é necessário que o mesmo esteja inserido em todo espaço, pois é a peça principal desse cenário”. (Professora Cidália)

O que foi pontuado pelo professor pareceu mostrar um certo envolvimento com a educação e, principalmente com o aluno, que foi considerado peça principal em uma escola. Isso demonstra que através de novos conhecimentos e de projetos centrados nas diferenças, os alunos terão condições de desenvolver a cidadania.

“Inclusão é motivar a criança para que, de acordo com sua capacidade possa ter um desenvolvimento juntamente com os outros alunos, de forma participativa. Dessa forma, a aluno, de acordo com sua maturidade, irá adquirir os conhecimentos, não se importando se o resultado é mais lento ou acelerado”. (Professor Breno)

Acredita-se na necessidade da motivação, para que o aluno possa desenvolver seus aspectos cognitivos e psicológicos. O envolvimento do aluno na tarefa proposta pelo professor, demonstra que, de forma lenta ou acelerada, terá condições de construir seus conhecimentos. Nesse sentido, os objetivos propostos pela educação inclusiva serão desenvolvidos, na medida em que exista uma relação benéfica entre professor e aluno.

“Inclusão é colocar o aluno com dificuldade juntamente com os outros, considerados “normais”, para que esse aluno, em contato com essas crianças, possa ter novas oportunidades e melhor desenvolvimento”. (Professora Tatiana)

Diante de tal conceito pergunta-se: apenas com o ato de colocar o aluno com dificuldade juntamente com os ditos “normais” tudo ficará bem? Não estará essa idéia relacionada à integração, que, ao longo da história, teve mínima contribuição, uma vez que, nessa época, os alunos eram apenas colocados em sala de aula, sem estratégias adequadas?

O entendimento dos professores pareceu estar relacionado à inclusão, como uma bandeira de justiça social, de atendimento às pessoas que apresentam diversidades e necessitam de um acompanhamento e não aos projetos pedagógicos centrados na inclusão dos alunos, cujos objetivos estão voltados para a permanência dos mesmos nas escolas regulares.

As respostas da maioria dos professores parecem revelar que os mesmos são a favor da inclusão, porém demonstraram uma grande distância entre a teoria e a prática, no que se refere

às situações em sala de aula, na medida em que apresentam uma certa fragilidade, no que tange aos projetos escolares, centrados nos alunos considerados “normais”. Tais professores comprovaram uma grande preocupação com a melhoria do processo de ensino/aprendizagem, principalmente com a construção dos conhecimentos dos alunos que apresentam diferenças. Porém, ressaltam uma insatisfação no que tange à valorização dos professores, através de um justo salário, para que todos pudessem trabalhar apenas em uma escola e não em várias, como acontece com a maioria dos professores.

Apesar de se compreender os professores, ao se colocar em pauta suas angústias, sente-se que, ao serem inquiridos, de forma sistemática, suas reações foram diferentes, seja porque se sentiam inibidos em manifestar seus pensamentos, de forma contrária, seja porque não queriam demonstrar uma falta de conhecimento referente à inclusão, diante da pesquisadora. O que ficou claro é que, se, por um lado, defendiam a inclusão e suas questões epistemológicas; por outro, excluíaam os alunos, para que os “ditos normais” não fossem prejudicados, ou para que pudessem ministrar seus conteúdos, sem serem perturbados.

Como se sabe que a prática da inclusão constitui um desafio para os professores, que, normalmente, direcionam seus projetos e metas à aprendizagem dos alunos considerados “normais”, esquecendo-se de que, em uma sala de aula, estão alunos que apresentam diferenças entende-se as reações dos professores diante do que lhes foi colocado. Os projetos, na maioria das vezes, são elaborados no princípio do ano, sem um conhecimento do perfil dos alunos, seus anseios e, mais do que isso, sem um norte para o desenvolvimento dos mesmos. Autores como Mantoan (1997, 1998, 2001a, 2001b, 2001c), Sasaki (1997 apud BRASIL, 1998) e Stainback S.; Stainback W. (1999), sustentam que educar todos os alunos em salas de aula do ensino regular significa que todos receberão oportunidades iguais, independentemente de suas especificidades. Acreditam também que, em sala de aula do ensino regular, a diversidade poderá ser valorizada, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da cidadania.

Concorda-se com esses autores, porque se entende que, se todos os alunos forem colocados em sala de aula do ensino regular, aqueles que apresentam diferenças poderão ser respeitados e terão condições de construir os conhecimentos e desenvolver a criatividade.

Corroborando tais idéias, outros autores como (VANDERCOOK, FLETHAM, SINCLAIR, TETLIE 1988 apud Stainback S.; Stainback W., 1999, p. 22), postulam alguns benefícios, que constituem fatores decisivos para que a inclusão tenha sucesso.

Nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos (p 19). Entretanto, a simples inclusão de alunos com deficiências em salas de aula do ensino regular não resulta em benefícios de aprendizagem (p. ex., Marston, 1987-1988). Tem sido consistentemente observado que alunos com níveis diferentes de deficiência aprendem mais em ambientes integrados onde lhes são proporcionados experiências e apoio educacionais adequados do que quando estão em ambientes segregados (BRINKER & THORPE, 1983, 1984).

Tais oportunidades poderão ser proporcionadas aos alunos, desde que os profissionais da educação estejam voltados para estratégias relacionadas às diferenças e semelhanças entre as pessoas. Dessa forma, os objetivos poderão ser alcançados, desde que as relações professor/aluno e aluno/aluno, estejam fortalecidas pela idéia de que a educação é para todos e que nenhum aluno será excluído das atividades propostas pelos professores.

Concepções e realidade da inclusão

Seguem alguns aspectos de diferentes significados, advindos da análise dos resultados da pesquisa, para que se possa entender a teoria e prática dos professores no cotidiano das salas de aula das escolas das redes particular e pública.

Quadro 1 - Significados de inclusão para professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino.

SIGNIFICADOS	ESCOLA		
	P	M	E
Alunos considerados “diferentes” em sala de aula do ensino regular.	2		
Quebra de preconceito e aceitação das limitações do outro.	1		
Fazer parte de um grupo ou sistema.	4		
Inserção de alunos com necessidades educativas especiais, em todos os espaços.	3		
Inserção de alunos “diferentes” no contexto sob a orientação de toda equipe escolar.	1		
TOTAL	11		
Inserção de alunos “problema” juntamente com os considerados “normais” apenas em algumas atividades.		1	
Inserção de alunos que apresentam diferenças, em uma sala de aula do ensino regular, para que todos tenham as mesmas oportunidades.		3	
Inserção em salas de aula de alunos que apresentam diferenças, para socialização.		3	
Inserção de alunos em um sistema educacional para adquirir determinada cultura.		1	
Inserção de alunos em um sistema educacional e “estar presente” em todas as situações.		2	
Trazer algo para determinada situação.		1	
TOTAL		11	
Inserção de alunos “diferentes” em uma sala de aula do ensino regular.			6

Inclusão como socialização.			3
Inclusão como forma de tratar as pessoas com igualdade.			1
Colocar os alunos em todas as situações.			1
TOTAL			11

A análise do quadro 1 permite entender o seguinte:

No que diz respeito ao conceito de inclusão, verificando o quadro, pode-se afirmar que os professores, de certa forma, têm consciência das necessidades de buscar novos caminhos para os alunos com necessidades educativas especiais. Isso foi demonstrado, primeiramente, pelos professores da rede particular, através das opiniões relacionadas à inserção dos alunos em salas de aula do ensino regular, à quebra de preconceito e a participação dos envolvidos no processo educativo com as orientações necessárias, bem como a inserção dos alunos em um grupo ou sistema.

Entretanto, pode-se ver que não foi a maioria que opinou sobre a inserção dos alunos que apresentam diferenças em salas de aula do ensino regular. Isso mostra que os professores ainda não estão preparados para receber tais alunos, pois esses necessitam de maior atenção o que, muitas vezes, irrita os professores preocupados com o programa que deverão seguir.

Acredita-se que o preconceito, citado apenas por um professor, não representou a preocupação primeira dos professores da escola particular. Sobre essa questão, entende-se que, naquela escola não havia grandes problemas relacionados aos alunos que apresentam diferenças.

A maioria dos professores respondeu que incluir é fazer parte de um grupo ou sistema. Não ficou claro se realmente fazer parte de um grupo ou sistema significa que os alunos estão inseridos em salas de aula do ensino regular, com estratégias adequadas para o desenvolvimento individual ou global dos mesmos. O mesmo acontece com a inserção dos mesmos em todos os espaços. Se os professores não se mobilizarem para que tais alunos sejam acompanhados em suas dificuldades, serão estes excluídos desses espaços. E, finalmente, a inserção dos alunos que apresentam diferenças em um contexto, sob a orientação da equipe escolar, parece significar transferência de responsabilidades ou integração dos alunos, que é colocar os mesmos com os “ditos normais”, sem um planejamento prévio para o desenvolvimento de suas habilidades.

Já os professores da rede pública municipal demonstraram ser a minoria a favor da inclusão parcial, ou seja, apenas em algumas atividades. Tal idéia remete a uma observação feita em uma escola particular, antes do início desta pesquisa. Corroborando essa idéia, o aluno observado, em determinado momento, assistia aula juntamente com os alunos

considerados "normais" e, em seguida, em sala separada, com outra professora, onde recebia os mesmos ensinamentos. As duas professoras acreditavam que esse aluno estava incluído em seus projetos. Entretanto, tal situação, na realidade, significava exclusão, pois esse aluno não tinha oportunidade de conviver, de forma saudável, com os demais integrantes daquele contexto escolar.

Nesse contexto, em que parece evidenciar-se a exclusão, não se compreende a forma com que tais professores inserem um aluno em uma sala de aula do ensino regular, pois entende-se que a inclusão requer a valorização das habilidades e auto-estima dos indivíduos. É, nesse momento, que se coloca em pauta a formação continuada de professores, projetos relacionados aos alunos que apresentam diferenças, porque, na maioria das vezes, tais alunos são esquecidos, sem a atenção necessária em detrimento daqueles alunos que apresentam facilidade na construção dos conhecimentos.

Aceita-se a resposta do professor, relacionada à inserção do aluno para adquirir determinada cultura, pois, sabe-se que a escola é o espaço onde se tenta lançar luz à aprendizagem de novos conhecimentos. Quanto à questão relacionada a trazer algo para determinada situação, tem-se percebido que, ao longo dos tempos, a equipe escolar tenta inserir os alunos, em salas de aula, sem, contudo, atingir um resultado favorável porque vale ressaltar as condições precárias das escolas e o número excessivo de alunos em salas de aula.

Estar presente em todas as situações é o que se espera acontecer. Mas, para que tal idéia se concretize, tornam-se necessários projetos educacionais centrados nas diferenças e um acompanhamento nas atividades propostas, para que os alunos possam assimilar os conhecimentos.

Pode-se afirmar que a maioria dos professores da rede pública, municipal fez referência à inserção de todos os alunos em sala de aula do ensino regular e à socialização. Isso parece mostrar a existência de uma preocupação com as diferenças e com uma preparação para que os alunos possam participar, como cidadãos, na sociedade em que vivem.

Finalmente, a maioria dos professores da rede pública estadual demonstrou ser a favor de inserção dos alunos que apresentam diferenças, em sala de aula do ensino regular. Isso é básico para que possam conviver com os alunos considerados "normais", com ênfase na construção dos conhecimentos. Os demais fizeram referência à inclusão como socialização e tratamento iguais para todos. Disso dá para deduzir que tais professores têm o pensamento voltado para a inclusão, necessitando apenas de aprimoramento, que possibilite desenvolver tais idéias, no que concerne ao recebimento desses alunos.

A análise do quadro 1 permitiu compreender que a maioria dos professores se colocou a favor da inserção do aluno com necessidades educativas especiais, em salas de aula do ensino regular, para que os mesmos tivessem as mesmas oportunidades que os alunos considerados “normais”. Isso, além de sugerir um avanço na mentalidade dos formadores, pode representar uma alternativa de democratização do acesso à cidadania e às condições de sobrevivência a que todos têm direito.

Em termos gerais, ao menos em nível teórico, há uma expectativa de que os professores, dada a sua formação, sejam favoráveis à inclusão. Nesse sentido, um discurso em defesa dessa modalidade, aliado à prática, com estratégias adequadas, parece ser a forma ideal para que esses alunos sejam capazes de participar das atividades em salas de aula, apesar de suas especificidades e diversidades.

Quanto aos conceitos de inclusão, o resultado parece ser favorável, pois também entende-se que todos os alunos deverão estar juntos em uma mesma sala de aula, independente de serem diferentes ou não, para que possam, de acordo com suas possibilidades, participar do grupo em que estão inseridos, construir seus conhecimentos, e serem valorizados em seus aspectos individuais. Talvez isso possa ser atribuído ao fato de que essa posição é a social e cientificamente esperada, dentre outros fatores.

Nesse sentido, cabe realçar as interligações entre a intenção do discurso e prática, “pensar” e “fazer” no cotidiano das salas de aula. Para que isso aconteça, torna-se necessário buscar alternativas adequadas para os alunos que apresentam diferenças e/ou déficits cognitivos e distúrbios comportamentais, pois ao longo dos tempos, têm sido entendidos como principais causadores de indisciplina e, conseqüentemente, uma das causas do fracasso escolar e da exclusão.

Ainda, nesse sentido, percebe-se a necessidade de profundas transformações, relacionadas aos velhos conceitos dos diretores de escolas, que acreditam na possibilidade de incluir um número excessivo de alunos, em uma sala de aula, principalmente nas séries iniciais, sem uma consulta prévia aos professores, quanto à viabilidade de tal situação e quanto aos seus interesses e possibilidades de ações.

Considera-se que a inclusão vem quebrar a linearidade dessa situação opressora, que tem sido imposta aos professores, impedindo qualquer reação dos mesmos, no que se refere a uma convivência saudável com os administradores das escolas e os definidores dos modelos de gestão e funcionamento delas. Nesse sentido, Paro (1998, p.18), lembra que:

A administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. Por isso, para melhor compreender sua natureza, é preciso examiná-la, inicialmente, independentemente de qualquer estrutura social determinada. Isso implica examinar o conceito de administração em geral, ou seja, a administração abstraída de seus determinantes sociais que, sob o capitalismo, por exemplo, configuram a chamada administração capitalista.

Considerando que a administração é essencial à vida do homem para que tenha condições de alcançar os objetivos propostos, entende-se que os mesmos deverão estar centrados nas ações humanas com vistas ao entendimento de todos para a melhoria do processo ensino/ aprendizagem. Nesse sentido, segundo Paro (1998, p. 18), as ações do homem diferem das do animal, que age no âmbito da necessidade. Enquanto o homem busca meios coerentes com seus objetivos, para que, de forma humana, possa desenvolver seus projetos, o animal não necessita de recursos racionais para desenvolver suas atividades, já que suas ações são previamente determinadas pela natureza, de acordo com cada espécie e necessidade.

Nessa perspectiva, entende-se existir a viabilidade da equipe escolar repensar seus projetos, suas ações e seus sentimentos com relação ao entendimento dos alunos que apresentam diferenças, para que a inclusão possa acontecer, de forma racional, sem excessos de alunos em sala de aula e sem peregrinação, nos três turnos, de escola para escola

O “pensar e o fazer” poderá se tornar uma realidade nas escolas inclusivas, se unirem diretores e professores, na busca da realização de seus projetos como arquitetos da educação, quebrando barreiras burocráticas advindas das orientações governamentais, que não deveriam mas diferem da Lei de Diretrizes e Bases.

Nesse sentido, a leitura feita na Lei de Diretrizes e Bases, com referência ao número de alunos, é entendida de diversas formas. Daí advém o número excessivo de alunos em salas de aula, que deverá ser questionado, pelos professores, para que os mesmos possam desenvolver projetos reais, centrados nas dificuldades dos alunos e nas suas formas individuais de realizar suas atividades. Assim, acredita-se que, para o sucesso da inclusão, está implícito o papel do professor, quando envereda por caminhos que conduzem a uma ampla liberdade de expressão e à autonomia no que concerne à aprendizagem

Nessa direção, vale ressaltar a Lei de Diretrizes e Bases, Título V, Capítulo II - Da Educação Básica - Seção I - Das Disposições Gerais.

Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho em estudos posteriores.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar a relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento (BRASIL, 1996, p.27.833).

Tem-se que a educação básica é de vital importância para que os alunos, ao serem alfabetizados, possam ter acesso a novos conhecimentos, a uma cultura diversificada, para que tenham progresso em seus estudos posteriores, desenvolvam a cidadania e tenham uma relação saudável com todas as pessoas. Por isso, defende-se a idéia de que repensar o número de alunos em uma sala de aula constitui a base pela qual a equipe escolar deve conduzir os caminhos da educação, que constitui a condição precípua para o desenvolvimento dos alunos.

Nessas situações, na maioria das vezes, os professores sentem-se “frágeis” diante de suas expectativas e das barreiras atitudinais, carregadas de preconceitos, que impedem suas ações, como profissionais da educação, apesar de cursos paralelos centrados nas dificuldades dos alunos.

A partir dos quadros referentes ao significado de inclusão, chamou atenção o seguinte dado: dos trinta e três professores entrevistados, apesar das escolas serem diferentes, algumas respostas foram semelhantes. Isso pode significar uma preocupação por parte dos professores, independentemente da escola ser particular ou pública, no que se refere às oportunidades iguais para todos, principalmente, em um ambiente escolar, onde se acredita que todos estão empenhados com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se, através dos dados, que algumas idéias estão relacionadas ao que postulam determinadas ações previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Entretanto, acredita-se que, a longo prazo, esses profissionais serão entendidos e valorizados, não só no que concerne às questões salariais, mas às oportunidades de uma formação continuada e de cursos paralelos, com vistas ao atendimento de todos os alunos, conforme os ideais de uma “Educação para Todos”.

Se tais alunos deverão ser assistidos de acordo com o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases, os professores também deverão ser orientados, para que suas práticas sejam voltadas para o desenvolvimento de cada aluno, sem que os mesmos passem pelo crivo do autoritarismo, pois, em determinadas situações, os conflitos se sobrepõem aos entendimentos e os professores preferem que esses alunos sejam retirados da sala de aula de aula.

Acredita-se que as ações dos professores estão relacionadas ao que a Lei prevê, porém permeadas por conceitos que, às vezes, não são concretizados, seja por falta de entendimento entre pais e professores, seja pelo “medo” de não encontrar um relacionamento recíproco com a equipe escolar.

Para que a inclusão possa alcançar o sucesso desejado, não basta, pois, apenas incluir esses alunos em sala de aula do ensino regular, mas é necessário o envolvimento da equipe escolar, pais e comunidade, frente às atitudes inadequadas dos alunos, como recusa à participação das atividades, permanência em lugares indevidos, ou atritos com os colegas, durante as aulas expositivas.

É, nesse momento, que os conhecimentos dos professores, advindos de uma formação continuada, poderão dar condições a eles, para que possam lidar com situações referentes aos alunos que apresentam diferenças e para que sejam desenvolvidas estratégias não-segregatórias. Tal idéia não significa “receita” para que esses alunos possam construir seus conhecimentos e nem entendimentos entre professores e alunos, mas, principalmente, uma oportunidade, para refletir sobre a forma de atuar em salas de aula, com vistas à construção da cidadania.

O processo de formação de professores é componente essencial de mudança e sustentação da educação inclusiva. Nesse sentido, Rego (1998 p. 51) refere-se à formação de professores como um tema que tem merecido a atenção de todos. Conforme (Silva et al 1991, apud REGO, p. 51), “existem diversos trabalhos sobre os profissionais de ensino, organizados por especialistas de diferentes disciplinas.” Tais trabalhos, segundo a autora, não pretenderam atribuir responsabilidade aos professores pelo sucesso ou fracasso de reformulações dos sistemas educacionais, mas demonstraram uma certa crença de que as mudanças qualitativas dependem do envolvimento e transformação da equipe escolar no processo educativo.

Comungando tais idéias, defende-se a importância do processo de formação continuada de professores, com vistas a alguns conhecimentos referentes aos alunos com deficiência visual, auditiva, mental e comportamental, pois, é através do mesmo, que os professores, poderão não só entender tais alunos, mas também, buscar estratégias centradas em suas dificuldades, como: apostilas em braille, intérpretes, pranchas colocadas sobre a mesa para alunos com problemas visuais, alfabeto móvel, para que os alunos com dificuldade possam manuseá-lo, diálogo entre professor e aluno; enfim, condições para que os mesmos possam participar das atividades.

Para que isso aconteça, é necessário, contudo, que os professores participem dos cursos de formação, que tenham discernimento das idéias apresentadas, para que possam utilizá-las no cotidiano das salas de aula, de acordo com as necessidades de cada aluno. Nesse sentido, Rego (1998, p. 52) tece algumas críticas aos cursos de formação da seguinte forma:

A tradição vigente nos cursos de formação é justamente a de privilegiar a transmissão de um grande volume de informações, normalmente desarticuladas entre si, pouco significativas e até contraditórias, com a pretensão de que, no futuro desempenho da profissão o professor consiga tomar decisões adequadas, saiba justificá-las e dê conta de todas as variáveis que se entrelaçam nas situações cotidianas de ensino-aprendizagem.

Concorda-se com Rego quando diz que as informações são desarticuladas e até contraditórias, quando os mesmos se encontram nas salas de aula. Isso porque parece que a teoria não condiz com a prática, principalmente para aqueles professores que não conseguem interagir com os alunos, causando profundas marcas naqueles que mais necessitam de atenção.

Apenas a formação de professores não garante os resultados referentes à permanência desses alunos na escola, bem como o seu desenvolvimento pessoal e social. É preciso um envolvimento da equipe escolar, de todos os que militam na educação e dos familiares, pois algumas questões dependem da história de vida desses alunos. Nesse sentido, é importante o papel dos envolvidos no processo educativo, na qualidade do ensino e nos projetos centrados em uma “nova” escola, sem preconceitos, voltada para o ensino inclusivo. Com referência à reestruturação das escolas e a um ensino de qualidade, Mantoan (2001 a, p. 1) lembra que:

O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiências é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas necessidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

Corroborando as idéias de Mantoan, entende-se que existe uma grande necessidade dos envolvidos no processo educativo tomarem iniciativas relacionadas às mudanças, seja, através de palestras, de pequenos cursos, de reuniões com os pais e a comunidade, bem como um planejamento centrado nas dificuldades dos alunos.

Nessa perspectiva, a qualidade de ensino das escolas públicas e privadas tomará rumos diferentes, pois a existência de um trabalho prévio facilitará a relação professor/aluno e, conseqüentemente, desaparecerão as idéias autoritárias ou aquele professor que acredita na

aprendizagem do aluno, por si mesmo, conforme os modelos pedagógicos e epistemológicos de Becker (1994).

Tais modelos, já discutidos anteriormente, corroboraram as idéias de que a pedagogia diretiva e pedagogia não-diretiva interferem, de forma negativa, na educação inclusiva, através de ações autoritárias ou situações em que o professor deixa de interferir, para que os alunos possam buscar e construir os próprios conhecimentos. Acredita-se que pedagogia relacional é a que mais favorece a educação inclusiva, pois, ao receber os alunos, os professores procuram verificar o conhecimento de mundo dos mesmos e, a partir de suas respostas, iniciam um trabalho, cuja finalidade é construir sempre novos conhecimentos, através de uma relação saudável entre eles e os alunos, em uma sala de aula do ensino regular.

A análise das respostas dos professores, relacionadas à inclusão dos alunos em uma sala de aula do ensino regular, leva à necessidade de avaliar se a inclusão está acontecendo nas escolas, ou se constitui apenas um discurso, sem viabilidade na prática e no cotidiano das salas de aula. Também, se ela é fática ou é um projeto, uma idéia, desvinculada das situações reais, no que tange ao ensino inclusivo.

Um dos professores fez referência à inclusão como quebra de preconceito e aceitação das limitações do outro. E falar em preconceito, principalmente nas escolas, é uma tarefa difícil, pois as diferenças sociais também estão presentes nos contextos escolares. A opinião do professor corroborou as idéias que estão centradas em uma educação voltada para todos e em um trabalho relacionado às diferenças.

Para se compreender a resposta referente à quebra de preconceito e aceitação das limitações do outro, recorre-se a Itani (1998, p. 120) que diz o seguinte:

Não se pode afirmar que temos uma vivência com a tolerância e o preconceito em nossa prática escolar. É certo que falar em preconceito, em realidade, tornou-se um tema tabu. A escola sempre foi considerada uma instituição de seleção e diferenciação social e nos comportamos como se isso não existisse. Com isso, estamos sempre em situações de fragilidade, de “estar pisando em ovos” na prática escolar e, por vezes, de caráter elitista. A vivência do preconceito pode ser notada pela prática da diferença, que é muito presente no cotidiano brasileiro.

O preconceito realmente não é evidenciado nas escolas, apesar de se saber da sua existência. Tal situação é demonstrada, através de uma sensação de desconforto diante das diversas etnias, diversos tipos de deficiência ou daquele aluno que não consegue aprender. Esses alunos parecem constituir um empecilho para o professor que anseia terminar o

programa, instituído no início do ano. Para que essa situação possa se tornar diferente, é necessária, em primeira instância, a quebra de preconceito conforme citou um professor de uma escola municipal, entrevistado nesta pesquisa.

Esse professor, que fez referência à inclusão como “quebra de preconceito e aceitação das limitações do outro”, mostra que os tabus deverão ser afastados dos projetos escolares e dos pensamentos dos professores, para que se criem condições de dar a todos oportunidades relacionadas às dimensões sociais, cognitivas emocionais e motoras. Com referência aos preconceitos, Amaral (1998, p. 27) relembra fatos marcantes em sua vida para que algumas reflexões possam ser feitas em torno desse tema. Eis os episódios plenos de preconceitos relatados pela autora:

- o da menina cega que se viu tratada pelos coleguinhas e pela professora como se também fosse surda e deficiente mental;
 - o do menino que sequer precisava fazer as lições de casa, pois “coitadinho”, era paraplégico;
 - o do aluno que estava “colando” não foi criticado, pois, “coitadinho”: usava muletas para andar;
 - o da menina (com problemas motores na face, devido à paralisia cerebral, que tinha dificuldades de deglutição da saliva) que foi isolada num canto, pois babava e podia contaminar os colegas;
 - o do menino surdo que foi colocado bem no fundo da classe, pois a professora julgou que ele falava alto para atrapalhar o andamento da aula.
- Se, por um lado, os episódios relatados pela autora evidenciaram formas discriminadas de tratamento; por outro, enfatiza fatos referentes à superação de preconceitos como:
- a do menino que teve a ajuda dos colegas e da professora para ultrapassar suas dificuldades práticas de escrita, decorrentes de movimentos involuntários de seu braço, da menina cega que recebia a colaboração sistemática da classe para a gravação das matérias escritas e dos exercícios da lousa;
 - do menino com ambas as pernas amputadas que foi parar na diretoria, pois sua lição era a cópia escrita da de seu colega;
 - da professora que se organizou para falar sempre de frente para a classe e assim não privar o aluno surdo de suas explicações;
 - dos pais de alunos de uma determinada classe que, em mutirão, construíram pequenas rampas de madeira em diversas partes da escola, facilitando, assim, o acesso da cadeira de rodas usada por uma das crianças.

Tais situações destacadas pela autora ilustram a crença de que a inclusão poderá acontecer, através da relação professor/aluno, principalmente aqueles que apresentam diferenças. Mesmo que haja preconceitos e dificuldades, o empenho dos professores poderá ser um fator de mudança, na medida em que as pessoas começam a compreender que o ser humano com sua individualidade sobrepõe todo e qualquer tipo de deficiência e, nesse sentido, o preconceito não precisa mais existir e a exclusão dará lugar à inclusão.

Tais exemplos sugerem reflexões, para que o cotidiano das salas de aula se converta em relacionamentos saudáveis, para que ao longo da vida, as recordações inerentes aos professores e à escola não represente maiores conflitos na vida do aluno.

Através das respostas dos professores foram identificadas várias idéias, consideradas aqui importantes para a inclusão. Para ilustrar, recorre-se à entrevista, em que seis dos professores, sendo três da rede pública municipal e três da rede pública estadual responderam que incluir é socializar. Seguem algumas respostas:

“Inclusão é unir, é somar, é socializar em todos os sentidos, mesmo que fique algo a desejar, com relação à situação extra-muro”. (Professora Fátima)

“Inclusão significa socializar, despertar o indivíduo, para que o mesmo possa, como cidadão, participar da sociedade em que vive”. (Professora Márcia)

Considerando que todas as respostas relacionadas à socialização, nesse estudo qualitativo, foram significativas, porque os professores fizeram referência à valorização dos alunos, à união, ao contato com os outros, à exposição de seus pensamentos, desenvolvimento da cidadania, entende-se que tais professores reconhecem a necessidade da socialização como fator essencial para a inclusão. Tais respostas sugerem uma reavaliação dos projetos, com vistas à reformulação dos mesmos.

As respostas referentes à inclusão como: forma de participação dos alunos em um grupo ou sistema; colocar o aluno em um sistema educacional e “estar presente” em todas as situações e colocar o aluno em todos os espaços, sob a orientação da equipe escolar, parecem indicar que a intenção desses professores, também foi a de inserir tais alunos em uma sala de aula do ensino regular. Nesse sentido, acredita-se que tais respostas estão relacionadas à inclusão, porém ainda distantes de uma “Educação para Todos”, porque a inexistência de projetos centrados nas dificuldades dos alunos dificulta o processo de ensino/aprendizagem dos mesmos.

Chamou atenção a resposta de um professor que foi relacionada à inserção do aluno em um sistema educacional, para adquirir determinada cultura. Tal resposta levou à análise do significado de cultura, para se entender a intenção desse professor. Nesse sentido Laraia (1997, p. 25) afirma que:

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos forma

sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês Culture, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças arte, moral, leis costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à idéia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos.

Na visão de Laraia, o conceito de Cultura foi definido pela primeira vez por Tylor, mas, segundo o autor, o que ele fez foi formalizar uma idéia que vinha crescendo na mente humana. E é esse conceito de cultura que, neste trabalho, tenta-se associar à resposta do professor, ao ser indagado sobre o conceito de inclusão.

Sua resposta pareceu fazer referência à aquisição de conhecimentos, pois um dos objetivos das escolas é dar oportunidade para que os alunos tenham acesso à cultura, através dos conteúdos oferecidos, das pesquisas e dos meios de comunicação. Ao longo da permanência dos alunos nas escolas e se os professores estiverem com os pensamentos voltados para a educação inclusiva, poderão adequar suas estratégias, para que os alunos possam assimilar tais conhecimentos.

A escola é de suma importância na vida dos alunos, pois constitui a base essencial para suas ações futuras. Nesse sentido, seu papel é fundamental, pois proporciona meios para que os alunos possam ser capazes de enxergar novos caminhos. Ela ajuda no desenvolvimento dos educandos como seres humanos, capazes de manifestar seus pensamentos e exercer sua cidadania em todos os espaços em que estiverem inseridos.

Mas, para que isso aconteça, é relevante ressaltar o compromisso dos professores no que concerne à aprendizagem dos alunos, desde as séries iniciais até o curso superior, com vistas a sua preparação para o trabalho e para a vida em geral.

Apesar de constar na Lei de Diretrizes e Bases, a formação dos alunos, desde as séries iniciais até a escola superior, com ênfase na educação para o trabalho, supõe envolvimento de pais, professores, comunidade e a equipe escolar. O papel da escola é nortear os alunos, através de seus conteúdos, para uma cultura geral e para ações que comprovem o compromisso e seriedade de seus trabalhos.

Para que a escola possa cumprir suas metas, é fundamental a liberdade de escolha, no que se refere às atividades extra-classe, aos materiais pedagógicos e à prática do que foi planejado, após verificação do perfil dos alunos. Se os alunos forem incluídos nos projetos educacionais e pessoais dos professores, estarão, ao longo da jornada, cientes de que foram construindo os caminhos de que todo cidadão necessita. Por isso, é importante, nessa

investigação, verificar os significados de inclusão, para professores da rede particular e pública.

Para um dos professores da rede municipal, inclusão é trazer algo para dentro de determinado assunto ou para uma determinada situação. Acredita-se que esse professor está buscando uma forma de compreender o ensino inclusivo, para que, aos poucos, os alunos inseridos em salas de aula do ensino regular possam receber não só os ensinamentos adequados, mas também oportunidades para que sejam valorizados em suas diferenças.

Já, a opinião de um professor, relacionada à inclusão como forma de tratar as pessoas com igualdade, leva a refletir sobre a relação professor/aluno no contexto escolar. Isso porque acredita-se que, através de relação saudável entre os mesmos poderão surgir, novas formas de entendimentos e, sobretudo, o despertar para a assimilação dos conhecimentos que, a cada ano se inicia, com a valorização dos seres humanos. Igualdade e equidade constituem, pois, condições precípuas para a união de todos.

A inclusão dos alunos, em salas de aula do ensino regular, depende da compreensão dos professores ao receber os mesmos, tal como se apresentam. Também, um pré-julgamento das condições cognitivas dificulta a interação professor/aluno e a busca de estratégias centradas nas especificidades de cada um. As respostas dos professores apontam uma certa distância entre eles e o defendido por Mantoan (2001 a, p. 4). Ela afirma que:

[...] a inclusão não implica que se desenvolva um ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros relacionados ao desempenho escolar. Na visão inclusiva, não se segregam os atendimentos, seja dentro ou fora das salas de aula e, portanto, nenhum aluno é encaminhado à salas de reforço ou aprende a partir de currículos adaptados. O professor não predetermina a extensão e profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos, nem facilita as atividades de alguns, porque, de antemão, já prevê a dificuldade que possam encontrar para realizá-las. Porque é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual.

Tais idéias parecem estar corretas se tomados os modelos pedagógicos e epistemológicos de Fernando Becker, principalmente o modelo relacional que aponta situações em que “o professor acredita que seu aluno é capaz de aprender sempre” Becker (1994, p. 94) e, nesse sentido, o aluno, ao se adaptar ao novo conhecimento, é capaz de formar outros conhecimentos.

Analisando o que foi postulado por Mantoan (2001 a) e o que foi defendido por Becker (1994), sente-se força em defender a inclusão, em sala de aula do ensino regular, pois

acredita-se que a teoria e a prática, ao longo dos anos, mostrarão que, neste país, com seriedade, está-se caminhando, não só para que as metas definidas em 1994, no Encontro de Salamanca possam ser alcançadas mas, porque, realmente há educadores propensos às melhores formas de receber e dar condições para os alunos com necessidades educativas especiais.

As respostas dos professores com referência à inclusão, parecem mostrar a inexistência de uma compreensão maior sobre essa modalidade que traz, por si mesma, uma preocupação com a “Educação para Todos”. Das trinta e três respostas referentes ao conceito de inclusão, onze são a favor da inserção dos alunos com necessidades educativas especiais, em salas de aula do ensino regular. As demais respostas consideradas aqui relevantes, foram diversificadas, sendo a maioria centrada nos alunos que apresentam dificuldades, por exemplo: fazer parte de um grupo, socializar, inserir os alunos em todos os espaços e colocar o aluno em um contexto sob a orientação da equipe escolar. Isso significa que existem, ainda que minimamente, idéias, relacionadas à inclusão e que, através de recursos pedagógicos e humanos, os alunos serão inseridos em todos os espaços.

Finalizando a análise das respostas referentes à inclusão, exemplificar-se-á uma situação de inclusão parcial, observada, em uma sala de aula, de uma escola particular, durante o período em que, como profissional da educação, buscavam-se respostas para inclusão dos alunos que apresentam diferenças.

Segue a experiência: “Uma professora de uma escola particular, defendia a inclusão, mas um de seus alunos, além de ser hiperativo, e com problemas auditivos, não conseguia acompanhar o desenvolvimento das atividades propostas. Após o recreio era colocado em outra sala de aula, com outra professora, para não atrapalhar a aprendizagem dos outros alunos. Em função disso, esse aluno estava sempre distante dos conhecimentos que os outros recebiam, pois a professora, ao explicar a forma pela qual os exercícios deveriam ser resolvidos, sanava as dúvidas dos outros e oferecia condições favoráveis à resolução dos mesmos. Na prática, os outros alunos encontravam subsídios, através das dúvidas dos companheiros e de suas próprias dúvidas, para a resolução das atividades, enquanto o aluno que estava em outra sala, apesar da atenção da professora, distanciava-se do grupo e, às vezes, pelo tempo excessivo na resolução das atividades, a professora resolvia para ele.”

Ao exemplo citado não cabem críticas ou julgamentos, mas acredita-se que, por falta de experiência desse professor, tal aluno estava sendo excluído, na medida em que se buscava outro ambiente para que o mesmo desenvolvesse suas atividades, contrariando o princípio de

que todos devem estar juntos em uma sala de aula do ensino regular, apesar de suas especificidades. Acredita-se também na importância de novos conhecimentos, para que os professores possam reformular seus projetos, com vistas ao desenvolvimento de todos e, principalmente, dos alunos com necessidades educativas especiais.

Tal situação pode mostrar que a educação especial quer queira ou não, ainda está arraigada nos pensamentos de alguns professores, embora de forma inconsciente, nas ações dos mesmos, em todos os ambientes, inclusive os escolares. E, nas escolas contemporâneas, acredita-se ser inadmissível tal idéia, pois os estudos sobre a inclusão têm mostrado a viabilidade da permanência de todos os alunos em uma mesma sala de aula, para que os mesmos tenham oportunidades iguais, apesar de suas diferenças.

Para que a inclusão seja mais que um conceito e se efetive como meta principal das escolas, é importante levar em conta as condições do contexto. Nesse sentido, cabe considerar o que os pesquisados pensam a respeito e se de fato acreditam na inclusão em sua forma total.

Quadro 2 – Situações em que os professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino acreditam ou não na inclusão.

SITUAÇÕES	ESCOLA		
	P	M	E
Acreditam na inclusão com estratégias diferentes.	4		
Acreditam na inclusão em situações em que as pessoas são aceitas em um grupo.	3		
Acredita na inclusão se o aluno apresentar dificuldade na aprendizagem.	1		
Acredita na inclusão em situações reais e não em situações de “faz de conta”.	1		
Não acredita na inclusão de crianças que necessitam de cuidados especiais	1		
Não acredita desde que o aluno apresente um caso de patologia	1		
TOTAL	11		
Acredita na inclusão desde que seja nos intervalos ou aulas de leitura.		1	
Acreditam na inclusão se houver simpatia entre professor e aluno.		3	
Acredita na inclusão se o aluno estiver preparado, intelectual e psicologicamente, para assimilar os conhecimentos.		1	
Acreditam desde que a escola esteja preparada e os professores capacitados.		3	
Acredita desde que os alunos estejam participando dos trabalhos em grupo.		1	
Acredita desde que as diferenças sejam vistas com igualdade.		1	
Acredita na inclusão a partir de um envolvimento com todos os alunos		1	
TOTAL		11	
Acreditam em situações de socialização.			2
Acredita na inclusão durante o processo de ensino-aprendizagem, tendo o professor como mediador.			1
Acredita na inclusão se for feito um trabalho com as crianças que apresentam dificuldades.			1
Acredita na inclusão, desde que a criança não tenha queimado etapa anterior à série em que se encontra.			1

Acreditam na inclusão em todas as situações, para que o ser humano tenha condições de viver em grupo e não passe pelo crivo da exclusão.			3
Acredita na inclusão se as oportunidades forem iguais para todos			1
Acredita na inclusão em situações em que a criança apresenta dificuldade de aprendizagem.			1
Não acredita na inclusão, pelo número excessivo de alunos em sala de aula.			1
TOTAL			11

A análise dos dados do quadro 2 mostra que, dos trinta e três professores entrevistados, apenas três professores, sendo dois da rede particular e um da rede pública estadual não acreditam na inclusão. Suas justificativas foram referentes aos alunos que necessitam de cuidados especiais dos especialistas em relação à sua saúde rotineira e aos casos de patologia e ao número excessivo de alunos, em salas de aula. Isso pode significar, por um lado, que o professor não está preparado para receber os alunos com necessidades especiais em sala de aula do ensino regular, porque é mais fácil lidar com os ditos “normais”, no sentido de desenvolvimento dos projetos, das atividades e aprovação no final do ano. Por outro lado, sugere que as idéias de tais professores estão distantes do que prevê a Lei de Diretrizes e Bases, sobre a inserção de todos os alunos nas escolas. Não é esta uma crítica a tais professores, mas uma opinião que, acredita-se ser valiosa, no sentido de fortalecer as idéias relacionadas à aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento da cidadania. Eis na íntegra as respostas dos professores.

“Não acredito na inclusão de crianças que necessitam de cuidados de especialistas em relação a sua saúde rotineira e também não acho que qualquer ambiente escolar ou professor esteja apto para assumir tarefa. (Professora Cristiane)

“Eu só não acredito na inclusão, quando o portador de deficiência apresentar um quadro mais de patologia do que propriamente limitações ou déficit de aprendizagem/ Ex: paralisia cerebral muito comprometida”. (Professora Fabiana)

“Não acredito que a inclusão traga algum benefício para o aluno, porque o número de alunos em sala de aula é elevado. Penso que o aluno com dificuldade ficará perdido, pois não conseguirá acompanhar os outros, mesmo fora do horário, com o ensino alternativo, por exemplo. Tal aluno não conseguirá aprender como os alunos”normais”. (Professora Sandra)

Tais respostas parecem demonstrar a defesa da educação especial, uma vez que, para esses professores, torna-se difícil o recebimento desses alunos, bem como as adequações necessárias em seus projetos, para que os mesmos possam participar das atividades programadas e com isso desenvolver suas habilidades.

As duas primeiras respostas têm características semelhantes em alguns aspectos referentes à patologia. Entretanto, torna-se relevante ressaltar que, na Lei de Diretrizes e Bases, no capítulo V, § 1º prevê-se o seguinte: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial”.

Com o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases, supõe-se que os professores, com o apoio da equipe escolar, poderão desenvolver seus projetos com vistas à participação de todos os alunos, independentemente de suas especificidades, com a contribuição de pessoas especializadas. Entende-se que foi, a partir da educação especial, que as pessoas passaram a verificar se as estratégias utilizadas pelos professores estavam sendo adequadas ou segregatórias. Nesse sentido, é que, na busca de uma escola de qualidade para todos, efetivou-se o movimento inclusivo, pois chegou-se à conclusão, através de estudos e verificações de que tais estratégias massacravam os alunos que apresentavam diferenças.

A resposta do professor da rede pública estadual parece demonstrar incredulidade na inclusão, porém, ressalta que, apesar das dificuldades é a favor da inserção dos alunos que apresentam diferenças, em uma sala de aula do ensino regular, juntamente com os alunos considerados “normais”.

A maioria dos professores da rede particular fez referência à credibilidade na inclusão com estratégias diferentes e adequadas aos alunos que apresentam diferenças. Nesse sentido, entende-se que com tais estratégias relacionadas ao desenvolvimento individual, conforme citado, anteriormente, os professores poderão encontrar formas centradas na construção dos conhecimentos, para que os alunos possam ser respeitados em suas diferenças.

Os outros professores acreditam na inclusão, a partir do momento em que os alunos são aceitos pelo grupo ou aqueles que apresentam dificuldade na aprendizagem ou em situações em que alunos estejam, realmente, participando dos projetos efetuados pelas escolas. Entretanto não basta só a participação dos alunos, os professores deverão adequar suas propostas de ensino, para que os alunos possam desenvolver suas atividades, respeitando o tempo que cada aluno resolve suas atividades.

A análise dos dados da tabela 2, referente às situações em que os professores das redes particular e pública acreditam ou não na inclusão, demonstrou que a inclusão, para a maioria dos professores, poderá acontecer, através da interação entre professor e aluno, para que os mesmos possam, através de entendimentos, desenvolver o processo de construção do conhecimento. Isso parece demonstrar que, ao longo da convivência entre ambos, a confiança

se estabelecerá, dando início ao estabelecimento de relações que poderão mudar os rumos do processo de ensino/aprendizagem.

Dos trinta e três professores entrevistados, dois fizeram referência à adequação das escolas para receberem os alunos com necessidades educativas especiais. Isso mostra que alguns professores vêm alternativas adequadas ao processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, acredita-se no envolvimento da equipe escolar, pais e comunidade, na busca de estudos sobre a inclusão, para que todos tenham condições de compreender os alunos com necessidades educativas especiais.

Chamou atenção a resposta de um professor da rede pública municipal que fez referência à inclusão nos intervalos ou em aulas de leitura. Na íntegra, sua resposta foi a seguinte:

“A inclusão poderá acontecer nos intervalos ou aulas de leitura. Acredito que em outras situações, os alunos com facilidade em aprendizagem influenciarão os que têm dificuldade. Os alunos que tem dificuldade tornam-se dependentes dos que tem facilidade, atrapalhando-os. Tais alunos deveriam ir para as salas especiais”. (Professora Silvana)

O que foi assinalado por esse professor aponta para a retomada dos estudos referentes à educação especial, desde o seu início, com estratégias segregatórias, sem um envolvimento afetivo com os alunos. Parece que as suas ações não são pertinentes à educação inclusiva que requer todos os alunos juntos, em uma mesma sala de aula, com escolas adequadas e professores envolvidos com projetos relacionados às diferenças. Tal resposta revela, por um lado, uma preocupação com os alunos normais e, por outro, uma impaciência, seguida de um posicionamento determinado, que é o envio desses alunos às classes especiais.

Os demais professores fizeram referência a uma preparação intelectual e psicológica, para que os alunos possam assimilar os conhecimentos; à participação em trabalhos em grupos, a partir dos envolvimento de todos, para que possam atingir os objetivos propostos e, finalmente, um professor fez referência às diferenças vistas com igualdade, para que não haja exclusão.

Tais respostas também demonstraram uma preocupação com os alunos que apresentam diferenças, em salas de aula do ensino regular, porém similares às dos professores da rede particular. Isso demonstra que a inclusão depende, em grande parte, dos professores, de sua disponibilidade para receber e trabalhar tais alunos e, principalmente, de estudos referentes às formas de desenvolvimento das atividades, propostas em seus projetos; por exemplo, os

teatros desenvolvidos com os alunos, com a participação de todos, inclusive pais e comunidade.

O número excessivo de alunos em sala de aula, apontado pelo professor como fator da não crença na inclusão, tem sido um dos grandes problemas para muitos professores que acreditam na inclusão, pois preferiam, segundo seus comentários, que os alunos fossem incluídos, porém através de condições adequadas; dentre elas, o número reduzido de alunos, para que pudessem atender, individualmente os alunos.

As perguntas aos trinta e três professores, sendo onze de cada escola, referentes a sua crença ou não na inclusão, possibilitou ver que os mesmos estavam entusiasmados com a perspectiva de opinarem sobre tal modalidade. Num primeiro momento, os professores mostraram-se favoráveis a acreditar na inclusão, pois seus pensamentos estavam voltados para as informações oriundas da inclusão como uma bandeira de justiça social de atendimento às pessoas que apresentam diferenças. Porém quando entenderam a referência à inclusão desses alunos em sala de aula do ensino regular, para que tais alunos pudessem receber os ensinamentos juntamente com os considerados “normais”, perceberam-se algumas barreiras que impedem um resultado favorável à aprendizagem e ao crescimento dos mesmos como cidadãos.

Tais barreiras estão relacionadas ao número elevado de alunos em sala de aula do ensino regular, citado anteriormente, porque o número excessivo impede o atendimento individual a esses alunos, no que tange à construção dos conhecimentos; à falta de material pedagógico e humano; à falta de assistência da equipe escolar; à ausência dos pais, quando solicitados; à falta de preparo dos professores, para assumir tal situação; alguns casos de patologia, além de outros fatores de natureza administrativa e institucional.

Com referência às situações em que os professores acreditam na inclusão, bem como suas justificativas, entende-se que, se, por um lado, a maioria respondeu que incluir é colocar os alunos com dificuldades educativas especiais em uma sala da aula do ensino regular, é unir é juntar; por outro, verificaram-se respostas referentes à não - credibilidade na inclusão: por exemplo: a inclusão só poderá acontecer em situações específicas, se o número de alunos, em salas de aula, não for elevado, se houver simpatia entre professor e aluno, se a equipe escolar se envolver nas situações em que se encontra um aluno. A inclusão defendida pelos professores é, portanto, parcial e com restrições.

Recorrendo aos ensinamentos da autora Mantoan (1998, p. 5-6) que faz referência à inclusão e às escolas inclusivas, pode-se ressaltar:

As escolas inclusivas propõem um modo de se construir um sistema educacional que considera todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos; professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Tais idéias parecem estar distantes dos pensamentos de alguns professores, pois, ao mesmo tempo em que se mostram favoráveis a que todos os alunos permaneçam juntos, trazem a imagem dos alunos que apresentam diferenças como empecilho para que os mesmos possam desenvolver um bom trabalho. Além do mais, o que foi sinalizado pelo professor como: “inclusão nos intervalos ou em aulas de leitura” e por outros como, número excessivo de alunos em salas de aula, alunos que necessitam de cuidados de especialistas e que apresentam patologias, deverão ser enviados às escolas especiais, podem ser considerados distantes da educação inclusiva.

Quanto a maioria das respostas, referentes à credibilidade na inclusão, parece ficar claro que os professores necessitam de orientações básicas para que os mesmos possam se preparar para receber tais alunos e adequar suas aulas, às necessidades de cada um.

Pode-se perceber, através das respostas dos professores da rede particular e pública, que existe uma grande dificuldade em receber os alunos com necessidades educativas especiais, devido, não só à falta de preparo, mas à adequação do ambiente. Entende-se que o papel do professor é de estimular os alunos para que os mesmos possam crer na capacidade de aprender, construir conhecimentos de ter opiniões e, aprender e exercitar a cidadania.

As escolas parecem não estar preparadas e, se os governantes não voltaram seus olhares para a capacitação dos professores, reestruturação das salas de aulas, com ambientes adequados e a compra de materiais pedagógicos, para que esses alunos possam desenvolver suas habilidades, os mesmos poderão ser prejudicados ao longo de suas vidas, porque, além se sentirem excluídos, não terão oportunidade de desenvolver a cidadania.

Na Lei de Diretrizes e Bases, capítulo V, art. 58, § 2º, consta que: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. (BRASIL, 1996, p. 27833).

Em se tratando de patologias irreversíveis, a Lei ampara tais alunos, para que os mesmos sejam assistidos sem serem discriminados ou excluídos do processo escolar, mas que retornem às salas de aula do ensino regular. É, nesse momento, que a adesão ao ensino

inclusivo envolve a criatividade dos professores e depende do apoio dos governantes, no intuito de buscar formas diferentes que atendam às necessidades e anseios desses alunos, no que diz respeito à convivência com os alunos considerados “normais”.

Quanto ao número excessivo de alunos em sala de aula, a Lei de Diretrizes e Bases capítulo II, art. 25 estabelece: “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de aluno e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”. (BRASIL, 1996, p. 27833). Mas a realidade tem demonstrado que, na prática, acontece de forma diferente, ou seja, o número de alunos é ressaltar que os projetos escolares não deveriam permanecer apenas nos papéis e nos discursos e sim nas escolas, em situações reais com o apoio de todos, inclusive do Governo, com verbas centradas no atendimento de tais alunos.

A relação diretor/professor deve ser fortalecida por elos afetivos com esses alunos e por idéias referentes à aceitação dos mesmos, através de informações seguras de que nem todos vão conseguir fazer tudo de forma perfeita, mas que suas produções serão valorizadas com base em suas iniciativas. Sobre as relações entre o discurso e prática, percebe-se uma grande distância, porque nas respostas dos professores foram encontrados indícios de um grande desânimo, por falta da participação efetiva dos pais e de toda equipe escolar.

Posto isso, analisar-se-ão as respostas referentes às questões epistemológicas e modelos pedagógicos trazidos por Becker (1994), que se encontram no anexo A deste trabalho, para se compreender como os professores lidam com as questões relacionadas ao conhecimento. Com base em suas respostas, foi elaborado o seguinte quadro:

Quadro 3 - Relação professor/aluno e o processo de construção do conhecimento para professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino.

SITUAÇÕES	ESCOLA		
	P	M	E
Através do “despertar” para a vontade de conhecer e do amadurecimento necessário para assimilar os conteúdos	1		
Da interação entre professor e aluno	5		
De troca de informações e conhecimento de mundo	1		
Através de questionamentos de trabalhos em conjunto e pesquisas em salas de aula.	1		
A partir da descoberta de novos caminhos centrados na aprendizagem	1		
Da motivação dos professores em salas de aula	1		
Das atividades vivenciadas em salas de aula	1		
TOTAL	11		
O conhecimento se dá através da leitura e dos meios de comunicação.		1	
Do interesse do aluno e da motivação do professor		1	
Da interação entre professor e aluno		8	
Do Professor como mediador do conhecimento		1	

TOTAL		11	
A construção do conhecimento se dá através dos conteúdos passados para os alunos das pesquisas e das leituras:			1
Do interesse do aluno e da motivação do professor.			1
Da “bagagem” que o aluno leva para a sala de aula.			1
Da confiança entre professor e aluno.			2
Da interação entre professor e aluno.			3
Como um processo contínuo, gradativo e interativo.			1
Quando o professor é mediador dos conhecimentos.			1
Quando é um processo mútuo – na medida em que o professor ensina, também aprende.			1
TOTAL			11

Pela análise dos dados do quadro 3 pode-se afirmar, que a maioria dos professores fez referência à construção do conhecimento, através da interação entre professor e aluno. Isso pode indicar a existência de uma pedagogia relacional, trazida por Becker (1994), em que se defende o ensino inclusivo e acredita-se estar centrado nele.

As respostas dos professores, tanto da rede particular, como pública, municipal e estadual, demonstraram a importância de um relacionamento pautado por ações referentes à conquista diária da confiança dos alunos, para que os mesmos possam ser valorizados em suas diferenças e com isso iniciar a socialização, a construção de seus conhecimentos e de sua cidadania.

Dos trinta e três professores entrevistados, seis da rede particular colocaram opiniões diversificadas como: vontade de conhecer e amadurecimento, conhecimento de mundo, pesquisas, descobertas de novos caminhos, motivação e atividades vivenciadas em sala de aula. Tais respostas levam a crer que a aprendizagem, segundo esses professores, depende apenas do aluno e que, assim como a pedagogia não diretiva, o professor não tem com que se preocupar, pois, por si mesmo, o aluno terá condições de assimilar os conhecimentos. Nesse sentido, cabe uma reflexão sobre a postura dos professores diante das orientações necessárias, para que a bagagem trazida pelos alunos possa servir de base para novos conhecimentos.

A análise dos dados do quadro 4 permite afirmar que a maioria dos professores vê o processo de construção do conhecimento através da interação entre professor e aluno. Entende-se que a interação professor/aluno constitui condição precípua para que tenham condições de permanecer nas escolas, manifestar seus pensamentos, construir seus conhecimentos e sua cidadania. Isso demonstra, mais uma vez, que, mesmo de modo não explícito, a pedagogia relacional tem embasado os projetos de alguns professores, na busca de condições, para que os alunos possam ser respeitados em suas diferenças. Chamou atenção o que foi colocado por alguns professores da rede municipal, com referência à interação.

“Vejo o processo de construção do conhecimento na relação de pessoa para pessoa. É através da interação professor/aluno, da troca de conhecimentos que visualizo o processo de construção do conhecimento”. (Professor Breno)

“Vejo o processo de construção do conhecimento através de uma relação profunda entre professor e aluno. essa relação se baseia no respeito, na compreensão de que “cada ser é um ser” sem menosprezar a inteligência de cada um”. (Professora Mariely)

“Entendo que é necessário uma interação entre professor e aluno, para que haja a construção do conhecimento. Entendo também que, ao conhecer a clientela tenho condições de verificar a necessidade de cada um”. (Professor João)

Verificando as respostas, pode-se afirmar que foi comum a relação saudável entre professores e alunos, para que se fortaleça a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Entretanto, chamou a atenção o que constituiu as diferenças nas respostas; por exemplo, o professor aprender, na medida em que se ensina; a construção do conhecimento como um processo gradativo e mútuo e das pesquisas realizadas em salas de aula, como oportunidades essenciais, para que os alunos construam seus conhecimentos.

Acredita-se que a aproximação das mesmas idéias entre os professores da rede particular e pública advem de uma formação, no magistério ou graduação, pois, de forma geral, quem faz opção por ser educador, traz consigo idéias relacionadas a uma presença constante nos espaços escolares, em contato com os alunos. Nesse sentido, a formação continuada dará suporte aos professores que lidam com os alunos que apresentam diferenças, para que os mesmos tenham condições de participar das atividades escolares.

A resposta de um professor da rede pública estadual, relacionada à construção do conhecimento, através dos conteúdos passados para os alunos, remete a um dos modelos pedagógicos epistemológicos de Becker – Pedagogia diretiva e seu pressuposto epistemológico. Nesse modelo, o autor sinaliza que: “[...]O professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende.” (BECKER, 1994, p. 94).

Apesar desse professor acreditar que o aluno aprende através de seus ensinamentos, sua fala sugere o valor das pesquisas e das leituras para a concretização dos conhecimentos. Isso demonstra que tal professor necessita entender verdadeiramente o seu papel no exercício de sua docência, para que o autoritarismo não possa prevalecer no cotidiano de suas aulas. Tal entendimento poderá se viabilizar através de uma reflexão sobre suas práticas em salas de aula e sobre o replanejamento de seus projetos, com vistas ao desenvolvimento individual e global dos alunos. Segue a resposta desse professor.

“A construção dos conhecimentos se dá através do conteúdo que é passado pelo professor. O aluno tendo base, poderá fazer outras pesquisas e com isso adquirir novos conhecimentos. Penso que a leitura também ajudará os alunos na aquisição dos conhecimentos.” (Professora Sandra)

As respostas dos professores apontam para a importância do papel do educador no cotidiano de suas salas de aula. É básico um “educador” se preocupar, não com um resultado imediato, mas com o desenvolvimento das habilidades dos alunos e do compromisso dos mesmos com suas tarefas, que a princípio se restringem a um contexto escolar, mas que, ao longo de suas vidas, poderão ser demonstradas através de suas ações, como cidadãos atuantes.

E para esse educador que se propõem os desafios da educação inclusiva, pois ministrar conteúdos é muito pouco para o sentido profundo da palavra “educador” no exercício de sua docência, principalmente quando se trata de um cuidado às peculiaridades dos alunos que apresentam diferenças. Nesse sentido, Mantoan (2001, p. 8-9) fez referência à transformação da escola, para que os projetos educativos sejam desenvolvidos, da seguinte forma:

[...] a rede que integra os domínios da saber e do agir também invadiu a escola. Num ritmo que ainda não é o desejado, algumas mudanças já têm ocorrido para que essa instituição enfrente a “crise do conhecimento” nas suas unidades, nas suas salas de aula. Tudo é de fato, muito novo. E a escola é velha na sua maneira de ensinar, de planejar, de executar e de avaliar seu projeto educativo. O tradicionalismo, o ritualismo de suas práticas cegam a grande maioria de seus professores e pais, diante das transformações, dos caminhos diferentes e não-obrigatórios do aprender. Persistem ainda os regimes seriados de ensino, os conteúdos programáticos hierarquizados, homogeneizadores, que buscam generalizar, unificar, despersonalizar quem ensina e quem aprende.

Defendem-se aqui as idéias de Mantoan, porque também considera-se estarem as escolas superadas em suas formas de conduzir as ações escolares e o desenvolvimento de seus projetos. Entende-se que, antes das mudanças nos projetos, os professores precisam fazer uma reavaliação de sua forma de planejar suas aulas e, mais do que isso, de se relacionar com os alunos, que apresentam diferenças, no sentido de lhes dar condições de construírem seus conhecimentos e não só de recebê-los, passando pelo crivo de serem considerados verdadeiros “empecilhos” para os professores que recebem tais alunos.

Para tanto, uma formação continuada proporcionará condições para que os professores possam refletir sobre a inclusão como um horizonte de possibilidades que poderão ser trabalhadas, envolvendo pais e comunidade, com vistas à compreensão e ao crescimento dos

alunos que apresentam diferenças. Respeitando as diferenças, a relação professor/aluno tornar-se-á saudável. As necessárias mudanças estarão acontecendo, no que tange às estratégias adequadas, à participação em todas as atividades e ao desenvolvimento da cidadania, fazendo com que os alunos tenham condições de construir seus conhecimentos, deixando, assim, de ser “empecilhos”, quando se trata de elaboração de projetos relacionados a sua inclusão, em salas de aula do ensino regular, juntamente com os alunos considerados “normais”.

Em seguida, no quadro 4, analisar-se-á a questão relacionada à aprendizagem dos filhos de pais analfabetos e pais letrados, no intuito de apresentar e discutir as diferenças e semelhanças do pensamento dos professores das redes particular e pública, no que se refere às diferenças culturais e à construção dos conhecimentos.

Questões epistemológicas e modelos pedagógicos.

Quadro 4 - Aprendizagem dos filhos de pais analfabetos e letrados para professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino.

SITUAÇÕES	ESCOLA		
	P	M	E
Todos os alunos aprenderão a ler, com maiores e menores dificuldades.	4		
Os alunos aprenderão a ler, através do conhecimento de mundo e adequação das atividades.	2		
Os filhos de pais analfabetos aprenderão a ler, da mesma forma que os filhos de pais letrados, através de suas próprias condições.	2		
Através do conhecimento de mundo e da adequação das atividades.	1		
Os filhos de pais analfabetos e letrados aprenderão a ler, mas ressaltam que os filhos de pais analfabetos não terão condições de acompanhar as tarefas dos filhos.	1		
O ambiente faz a diferença e interfere na aprendizagem quando os pais não se preocupam com a aprendizagem dos filhos	1		
TOTAL	11		

Todos os alunos aprenderão a ler, o que diferencia é o conhecimento de mundo, o acesso aos meios de comunicação.		4	
Os alunos aprenderão a ler desde que haja estímulo dos professores e estratégias adequadas de quem vai mediar a situação.		2	
O saber do aluno independe do saber dos pais.		1	
Os pais analfabetos se preocupam com a aprendizagem dos filhos, mas não têm condições de ajudá-los nas tarefas.		1	
A aprendizagem acontecerá se os alunos tiverem interesse.		2	
Os filhos de pais analfabetos aprenderão a ler, porém de forma mais lenta, pois os filhos de pais letrados têm acesso a livros e hábitos de leitura.		1	
TOTAL		11	
A aprendizagem vai depender do aluno.			1
Todos aprenderão a ler, a diferença é o conhecimento de mundo e o acesso aos livros.			1
Depende da capacidade do aluno na aquisição dos conhecimentos.			2
A aprendizagem independe dos pais, porque o aluno por si mesmo aprende os conteúdos apresentados.			2
Todos os alunos aprenderão a ler, o que diferencia é que, às vezes os pais analfabetos não têm iniciativas, enquanto os pais letrados incentivam seus filhos.			1
Todos aprenderão da mesma forma, desde que o professor desenvolva um trabalho de preparação centrado na construção dos conhecimentos.			1
Não acredita na aprendizagem dos filhos de pais analfabetos, porque esses pais não têm condições de acompanhar as tarefas dos filhos.			1
A aprendizagem de filhos de pais analfabetos e letrados é relativa, pois depende do meio em que vivem e das oportunidades que lhes são oferecidas.			2
TOTAL			11

A análise do quadro 4 permite afirmar que os professores opinaram de forma diversificada, porém com uma crença na aprendizagem de todos os alunos. Isso foi demonstrado através da resposta da maioria que se colocou a favor da aprendizagem com maiores e menores dificuldades. Dois professores, sendo um da rede particular e outro da pública estadual, fizeram referência ao conhecimento de mundo e adequação das atividades, para que os mesmos possam desenvolvê-las de acordo com suas especificidades.

Nesse sentido, visualiza-se uma preocupação com a melhoria do processo de ensino/aprendizagem, pois, o conhecimento que os alunos adquirem ao longo de suas vidas constituem a base para novos ensinamentos. Quanto ao professor que fez referência às próprias condições do aluno, deixou transparecer que o regime adotado por esse professor é o *laissez-faire*: deixa fazer, que o caminho será encontrado. Becker (1994, p. 90) e tal regime não condiz com um ensino inclusivo e com as estratégias centradas nas dificuldades de cada um.

Quanto ao acompanhamento dos pais, percebe-se que não constitui condição essencial para que o aluno tenha progresso em sala de aula, pois entende-se que os professores darão oportunidades para que os alunos tenham condições de pedir ajuda aos pais, sem que os

mesmos tenham obrigação de saber o que foi ministrado pelos professores. Chamou atenção o que foi colocado por um professor ao se referir às próprias condições de aprendizagens dos alunos. Veja-se:

“Percebo que tanto os pais analfabetos e letrados mostram para seus filhos a importância da aquisição dos conhecimentos. Mas, percebo também, que muitos desses filhos não necessitam da ajuda dos pais, pois conseguem, através de suas próprias condições, participar do processo de ensino-aprendizagem”. (Professora Cíntia)

Segundo esse professor, muitos pais analfabetos incentivam seus filhos, no que tange à aprendizagem, para que os mesmos tenham as oportunidades que eles não tiveram e acreditam que os mesmos têm suas próprias condições no que se refere à construção de seus conhecimentos. É comum encontrar pais que não tiveram acesso às escolas, mas que se preocupam com os filhos, apresentando-lhes materiais referentes à alfabetização e a outras culturas, para que os mesmos, ao entrarem nas escolas, tenham condições de manifestar seus pensamentos. Por isso, levam seus filhos às escolas, incentivam sua permanência e contribuem para que os mesmos tenham os ensinamentos necessários para a vida.

O que foi postulado por esse professor faz refletir sobre a educação de muitos anos atrás, quando os pais não tinham elementos suficientes como: meios de comunicação, ambiente favorável, conhecimento de mundo, situação socioeconômica condizente com suas possibilidade de freqüentar as escolas; ou apresentavam uma visão de futuro pautada na aprendizagem daquela época.

Apesar das dificuldades, a tendência dos alunos era questionar os professores, pois os recursos pedagógicos, além de serem poucos para os alunos, permaneciam distantes do manuseio dos mesmos. Entretanto, considera-se válida a opinião do professor, pois acredita-se que o incentivo dos pais é importante para o desenvolvimento dos alunos.

No quadro 4, pode-se perceber que a maioria dos professores da rede pública, municipal e estadual acredita que os alunos aprenderão a ler da mesma forma que os professores da rede particular. Entretanto, colocaram o conhecimento de mundo, os meios de comunicação, acesso aos livros e ambientes favoráveis como razões essenciais no processo de ensino-aprendizagem. Seguem algumas respostas de professores quando entrevistados:

“Entendo que todos os alunos aprenderão a ler, mas percebo que a relação dos pais analfabetos é diferente dos pais letrados, pois estes têm mais oportunidades de vivenciar situações que os levem a novos conhecimentos. Nesse sentido, também percebo que os filhos de pais letrados têm hábitos de leitura, acesso à cultura diversificada que facilitam a manifestação de seus pensamentos”. (Professor Breno)

“Sim, porque toda pessoa tem uma capacidade para aprender. Os pais letrados têm melhores oportunidades, através dos meios de comunicação, dos recursos financeiros e todo tipo de informação”. (Professora Ana)

Chamou atenção a opinião de um professor ao se referir à aprendizagem dos filhos de pais analfabetos, considerando-a de forma mais lenta.

“Aprenderão de uma forma mais lenta, porque os filhos de pais analfabetos não têm as mesmas oportunidades que os filhos de pais letrados. Tais oportunidades se resumem em: acesso a determinados livros, viagens, internet e condições de dar continuidade às atividades iniciadas na escola”. (Professora Fabiana)

As respostas dos professores estão relacionadas a fatores externos que poderão ser substituídos por estratégias centradas nas dificuldades de cada aluno. Isso mostra que os projetos iniciais não estão de acordo com o perfil de uma escola para todos. Seria muito fácil encontrar alunos alfabetizados, comportados, sem problemas em uma sala de aula. O que se defende é a postura do professor frente a todas as situações que envolvem escola e alunos, seja com problemas ou sem problemas. O importante é a adequação da escola e a reestruturação dos projetos para que todos os alunos possam ser valorizados e com isso construir seus conhecimentos sem serem excluídos de toda e qualquer situação.

Considera-se importante o papel dos pais no referente ao comparecimento às escolas e acompanhamento das ações dos filhos, de suas tarefas, mesmo não tendo condições de resolvê-las, conforme citado anteriormente. A presença dos pais na vida dos filhos é fator preponderante, para que os mesmos possam encontrar um caminho adequado para trilhar, para que os mesmos reestabeleçam a auto-estima e tenham, ao longo de suas vidas, condições de retomar aos ensinamentos advindos dos pais, nas resoluções de seus problemas. Evidenciou-se, porém, a resposta de um professor que não acredita na aprendizagem de alunos filhos de pais analfabetos. Eis a resposta:

“Não, porque os pais analfabetos não têm condições de ensinar aos seus filhos, por falta de condições próprias. Os filhos de pais letrados têm acesso, com maior facilidade, aos meios de comunicação e com isso aprenderão a ler mais depressa”. (Professora Luciana)

Acredita-se que os meios de comunicação ajudam a construção dos conhecimentos, porém não significa que tais opções constituem a verdadeira razão da aprendizagem. Nesse sentido, também são questionados os professores, no que concerne a uma conclusão

precipitada quanto à aprendizagem dos filhos de pais analfabetos, sem uma tentativa de entender suas dificuldades, seus anseios e seu conhecimento de mundo.

Na tentativa de mostrar uma experiência concreta, referente a não-aprendizagem de filhos de pais letrados, recorre-se a uma situação vivenciada pela pesquisadora, no primeiro semestre de 2002, em uma escola particular, antes do início das entrevistas com os professores das redes particular e pública.

Nessa escola, estudava um aluno, filho de pais letrados, que, aos nove anos de idade, ainda não era alfabetizado, por apresentar problemas relacionados à audição, com perda de 40% em cada ouvido. Segue o relato da situação:

“Apesar de ser oriundo de uma família com situação equilibrada, que lhe proporcionava acesso aos meios de comunicação, à Internet, aos livros e viagens, na sala de aula, de acordo com as observações, tal aluno era discriminado, pelo seu comportamento “diferente” e por sua deficiência auditiva. Durante as aulas, não conseguia manifestar seus pensamentos, pois os mesmos às vezes, não estavam de acordo com o conteúdo que estava sendo ministrado pela professora, ou seja, estava distante do que a professora estava explicando. Na aula de Matemática, por exemplo, não pôde fazer um comentário sobre a pasta nova, que era retangular, apresentava várias divisões e continha vários livros. A professora pediu que em outra oportunidade, falasse sobre essa pasta, pois estava atrapalhando a aula. Sentiu-se que esse aluno era um “empecilho” nessa sala de aula, porque todas as vezes que tentava participar, era excluído, pois estava impedindo o cumprimento do programa e atrapalhando os outros alunos que se interessavam pelo conteúdo. Dessa forma, a professora, ao se preocupar com eles, esquecia-se do aluno que apresentava diferença que, cansado de esperar a atenção da professora e movido por um profundo desânimo, deitava na carteira, demonstrando a todos ser um aluno desinteressado e indisciplinado”.

Vale lembrar que se está tentando colocar em evidência, informações necessárias aos alunos que apresentam diferenças, as condições de trabalho e a adequação das escolas às necessidades de tais alunos. Nesse sentido, as políticas centradas na educação, por um lado, demonstram uma preocupação com esses alunos e, por outro, parecem não incentivar uma formação continuada que demonstre um cuidado ao realizar os projetos com vistas ao atendimento dos alunos que apresentam diferenças.

Entende-se que a situação relatada seria diferente se a relação professor/aluno fosse pautada pelo entendimento das diferenças, pela atenção a esse aluno, inclusive com estratégias adequadas ao mesmo, que apresentava problemas auditivos parciais. Acredita-se que, se os planejamentos fossem centrados nas diferenças, bem como entendimentos dos déficits cognitivos ou comportamentais e em situações como: deficiência visual, auditiva e mental, a relação entre professor e aluno seria interativa e os alunos teriam melhores

condições de compreender os conteúdos e participar das atividades propostas pelos professores.

Considera-se importante um intérprete nas salas de aula de ensino regular para que os alunos com deficiência auditiva possam compreender os ensinamentos, promover sua aprendizagem e desenvolver suas habilidades. Nesse sentido, é necessário o entendimento da Lei de Diretrizes e Bases, principalmente em seu artigo 59, que prevê: “ Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns”. (BRASIL, 1996, p. 27833).

Diante do que a lei supra citada prevê, é imprescindível que os professores busquem na formação continuada, subsídios, tanto em termos científicos como humanos, para que, através de novos conhecimentos, possam elaborar projetos centrados nas diferenças, com vistas à execução dos mesmos, possibilitando aos alunos, a permanência em salas de aula do ensino regular, bem como a construção de seus conhecimentos, e uma transformação sociocultural.

De acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada Jomtiem, na Tailândia, em 1990 e com a Conferência sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, 1994, ficou claro o princípio fundamental da escola inclusiva, que se refere à idéia de que todas as crianças deveriam aprender juntas, apesar de suas diferenças.

Em seguida, analisar-se-á a questão inerente às razões pelas quais os alunos não aprendem

Quadro 5 - Razões pelas quais os alunos não aprendem para professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino.

SITUAÇÕES	ESCOLA		
	P	M	E
Os alunos não aprendem por razões físicas, mentais intelectuais e emocionais.	2		
Os alunos não aprendem por problemas emocionais e comprometimento mental acentuado, práticas pedagógicas inadequadas e falta de “prontidão”.	2		
As principais razões são as questões sociais, estruturais e familiares e estratégias inadequadas.	1		
Os motivos pelos quais uma criança não aprende são: fator social econômico e falta de assistência dos pais.	1		
As principais razões são os problemas psicológicos, neurológicos, estímulo e um ambiente favorável.	2		
Uma criança não aprende por motivos de saúde, falta de interesse e de estímulo da família e dos professores.	3		
TOTAL	11		
Uma criança não aprende por razões físicas, mentais e intelectuais.		2	
As razões estão relacionadas aos fatores hereditários, questões sociais e econômicas.		1	
Os alunos não aprendem por motivo de saúde, ambiente desfavorável, adaptação na escola.		1	
Os alunos não aprendem pela falta de maturidade, estímulo, problemas mentais, faltas de alimentação, ou indisciplina.		1	
Os alunos não aprendem devido às influências de fatores psicológicos, condições socioeconômicas e o despreparo dos professores no que tange às diferenças.		1	
Uma criança não aprende por falta de “prontidão” ou por estratégias inadequadas.		1	
Uma criança não aprende por problemas neurológicos e pela falta de assistência dos pais.		1	
Uma criança não aprende por falta de interesse, motivação do professor, por questões socioeconômicas e por problemas de saúde.		2	
Se o problema não for neurológico, pode ser falta de incentivo dos familiares, preconceito ou falta de interação entre professor e aluno.		1	
TOTAL		11	
Os alunos não aprendem por problemas psicológicos ou neurológicos e problemas familiares.			2
Uma criança não aprende por uma dificuldade inata.			1
Uma criança não aprende por falta de motivação, de conhecimento do próprio professor, da falta de interesse dos pais e do meio social.			2
Uma criança não aprende por falta de interesse dos pais ou quando a condição socioeconômica e fatores emocionais interferem negativamente no cotidiano dessa criança.			1
Uma criança não aprende por falta de interesse do professor por estratégias inadequadas e assistência dos pais.			2
Uma criança não aprende quando apresenta problemas psicológicos, emocionais, físicos e mentais.			2
Uma criança não aprende por falta de maturidade e estratégias adequadas.			1
TOTAL			11

As respostas dos professores estão relacionadas a todos os problemas, sejam eles individuais, psicológicos, neurológicos, mentais emocionais ou por problemas de saúde. Entretanto, faltou uma reflexão centrada nas ações de cada professor, no exercício de sua

docência. Tais ações estão relacionadas à forma de cada um trabalhar as diferenças dos alunos. Dessa forma cabe aos professores perguntar a si mesmo. Qual a minha contribuição para esses alunos que apresentam tantos problemas? Será que a minha relação com esse aluno tem sido favorável à construção de seus conhecimentos ou estou apenas vendo mais um aluno “problema” em minha sala de aula? Será que a minha impaciência, na ânsia de atingir os objetivos propostos em meus planejamentos, não impede de ouvir e entender esse aluno que necessita um pouco mais de atenção? Será que não estou excluindo esse aluno?

Acredita-se que terão respostas somente a partir do momento em que todos se unirem, não só em pensamentos, mas em decisões concretas, relativas à mudança interna do professor frente aos alunos que apresentam diferenças. Nesse sentido, as mudanças dos projetos governamentais, a atuação de diretores das escolas, bem como a participação de pais e comunidade serão importantes para que os alunos com necessidades educativas especiais não sejam discriminados, não só nas escolas, mas na sociedade.

As opiniões referentes a não-aprendizagem por razões físicas, mentais e intelectuais parecem revelar um desconhecimento da Lei de Diretrizes e Bases em seu capítulo V, art. 58, § 2º, que prevê serviços especializados para tais alunos. Entretanto, por conhecer as dificuldades que envolvem tais situações, entendem-se as preocupações desses professores. Nesse sentido a autora Mantoan (1997), em sua obra *Ser ou estar: eis a questão – Explicando o déficit intelectual*, só citada neste trabalho, mostra relevantes explicações, para que se possa entender os alunos em salas de aula. Ainda, nesse sentido, percebe-se que também há viabilidade de um estudo nas escolas sobre tal questão. E, se o problema não for neurológico, pode ser falta de incentivo dos familiares, preconceito ou falta de interação entre professor e aluno.

Um professor da rede municipal lembrou que, apesar de fazer referência aos problemas psicológicos, socioeconômicos e culturais, como razões principais para a não-aprendizagem, mostrou a necessidade de uma preparação do professor no que tange às estratégias centradas nas diferenças.

“Uma criança não aprende devido às influências negativas de fatores psicológicos, gerados por desajustes familiares e condições socioeconômicas e culturais, que abrange grande parte da população. Não aprende, também, devido à falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com essas situações e diferenças”. (Professora Mara)

Entende-se o pensamento desse professor, mas lembra-se da existência de diversos serviços especializados que poderão auxiliar, não só o professor, mas o próprio aluno, no

sentido de minimizar o esforço de pais e professores, para a solução de problemas que estejam atingindo os alunos. Deve-se considerar que também os problemas referentes à faixa etária dos alunos, têm sido um fator prejudicial na relação professor/aluno, pois, na maioria das vezes, um aluno fora da faixa etária não entende os problemas de um aluno que está na pré adolescência, na quinta série, por exemplo e, por simples motivos, esse aluno desencadeia situações geradores de desentendimentos em sala de aula.

Nas respostas dos demais professores, percebe-se uma tendência ao entendimento das necessidades de cada aluno, mas parece faltar um planejamento prévio, relacionado à presença dos pais na escola para relatar a convivência diária com os filhos e a assistência da equipe escolar, para que se possam entender tais alunos. As situações em que esses alunos se envolvem na maioria das vezes, estão relacionadas à adaptação na escola, estratégias inadequadas e conflitos causados por problemas comportamentais.

De forma similar, os professores da rede pública estadual fizeram referência aos problemas psicológicos, neurológicos e às condições sócioeconômicas dos alunos. Chamou a atenção a resposta de um professor ao se referir à dificuldade inata:

“Acredito em uma dificuldade inata, mas acredito também que uma criança, apesar de apresentar dificuldade na assimilação dos conteúdos, poderá, na prática, resolver questões que os alunos que têm facilidade não conseguem resolver”. (Professora Simone)

Essa resposta leva à análise do papel dos alunos que têm acesso a Internet, livros, viagens, citados por alguns professores, no que diz respeito à facilidade na construção dos conhecimentos. Entretanto, diferenciam-se dos alunos que têm dificuldade inata, apenas em conteúdo, porque, na prática, no cotidiano desses alunos, evidencia-se rápidas reflexões diante de um problema relacionado à matemática, por exemplo, ou aos trabalhos artesanais e esculturais.

A análise referente à inclusão, à credibilidade na mesma e às questões epistemológicas mostrou que as escolas ainda não estão preparadas para receber, de forma integral, os alunos com necessidades educativas especiais. Isso pode ser constatado, através dos caminhos em que enveredam os professores, ou seja, a eterna busca de justificativas para que os mesmos se tornem isentos de toda e qualquer responsabilidade.

Parece que os professores, de forma automática, ministram seus conhecimentos, calcados em uma pedagogia diretiva e não-diretiva, de acordo com os modelos pedagógicos e modelos epistemológicos de Fernando Becker, citados no quadro teórico, ora impondo sua autoridade, como um professor que “ [...]sabe tudo e passa os conteúdos para os alunos, ou

aquele que se pauta no regime *laissez-faire* “deixa fazer” que ele encontrará caminho”. (BECKER,1994, p. 94). Esses professores estão cheios de boas intenções, querem até ser “bonzinhos” com a direção da escola, para, no final do ano, terem um grande número de alunos aprovados em suas disciplinas. Entretanto o que se defende, não é um resultado, em termos de números e sim um trabalho adequado aos que apresentam “diferenças” e aos “normais” em salas de aula do ensino regular.

Dessa forma, pode-se entender os resultados que aparecem no final do ano, no que tange à aprovação dos alunos, pois, mais do que uma aprovação, está o direito de ser tratado na igualdade, apesar das diferenças. E foi o conhecimento das diferenças que pareceu distante dos professores ao lidarem com os alunos com necessidades educativas especiais. São esses alunos os atores principais do cenário inclusivo, que, ao serem entendidos e trabalhados nas escolas, através dos professores, poderão viver como seres humanos participativos nas situações do cotidiano escolar e na vida em geral.

Sobre as diferenças, Aquino (2000, p. 3) oferece importantes contribuições ao lembrar que:

A escola é o espaço não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnados na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o locus a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões acerca do mundo já conhecido. Em outras palavras, a escola, é por excelência, a instituição de alteridade e do estranhamento, marcas indelévels da medida de transformabilidade da condição humana.

Comparadas as respostas dos professores das três escolas, através de uma análise das mesmas, principalmente aquelas que permitiram entrevistar os professores, pode-se compreender que essas escolas são “velhas”, com os projetos engavetados e que poderiam se transformar em escolas “novas”, com objetivos centrados nas diferenças, com novas demandas, como pontuou Aquino e que realmente possam trilhar os caminhos da transformabilidade da condição humana.

Ao concordar com as concepções de Aquino, está-se defendendo escolas inclusivas, com seus projetos, estratégias, mobiliário; enfim, todas as adequações que possam constituir uma revolução dos valores, com vistas a uma transformação dos destinos dos alunos que apresentam diferenças, inseridos em uma sala de aula do ensino regular.

Acreditar ou não acreditar na inclusão, eis a questão, plagiando Mantoan, em seu livro Ser ou estar eis a questão, explicando o déficit intelectual e ao fazer referência ao desenvolvimento mental e aos problemas decorrentes de situações em que estão presentes os

alunos com necessidades educativas especiais. Através de suas reflexões, pode-se entender tais alunos e, com isso, buscar conhecimentos, para que os mesmos sejam incluídos e nunca excluídos do cotidiano das salas de aula.

E por esse motivo que se defende a formação continuada dos professores, para que os mesmos possam compreender os sujeitos da educação, suas diferenças, a natureza de seus déficits e as diferenças que comprometem esses sujeitos no universo escolar, conforme as explicações no segundo capítulo desta dissertação.

Sobre os capítulos referentes à inclusão e suas questões epistemológicas, torna-se importante salientar que a base teórica, para a análise, são os modelos pedagógicos e epistemológicos de Becker. Suas contribuições serviram para nortear as concepções que fundamentaram a análise das respostas dos professores. Ao citar a pedagogia diretiva, não diretiva e relacional e seus pressupostos epistemológicos, o intuito foi perceber as nuances que se escondem atrás das teorias dos professores, relacionadas aos projetos coletivos acerca do processo de ensino-aprendizagem, sem, contudo, a pretensão de julgá-los.

Entretanto, acredita-se na pedagogia relacional, pois entende-se que, ao interagir com os alunos, os professores terão maiores oportunidades de conhecê-los e com isso verificar a necessidade de uma estratégia adequada as suas necessidades.

Nessa perspectiva, ao analisar as questões relativas à construção do conhecimento percebeu-se um distanciamento entre as concepções do autor Fernando Becker, escolhidas como parâmetros para as formulações das questões das entrevistas.

Antes de serem elaboradas as questões, considera-se relevante o que foi pontuado por Becker ao se referir às relações pedagógicas.

Sob o ponto de vista das relações pedagógicas que constituem na prática, podemos dizer que movimento de polarização “espontâneo” tende a valorizar ou (a) o professor, ou (b) o aluno, ou (c) as relações entre professor e aluno. Essa polarização, diga-se de passagem, é consequência e não causa do processo escolar. É a partir das polarizações que tentamos buscar algumas causas, mais próximas ou mais remotas. Por que isto? Porque este fenômeno, a nosso ver, denuncia determinadas concepções pedagógicas que, traduzidas didaticamente, fazem avançar, retardar ou até impedir o processo de construção do conhecimento. (BECKER, 1993, p. 8)

O que foi proposto por Becker serviu como eixo norteador para analisar as respostas dos professores, principalmente, para se entender como os professores se interagem com os alunos. É por isso que, no início deste estudo, ao ressaltar os modelos pedagógicos e epistemológicos de Becker, enfatizou-se o modelo relacional, que, ao processar uma

epistemologia também relacional, concebe o aluno com sua história de vida e, juntos, professores e alunos poderão trilhar os caminhos do entendimento rumo à construção dos conhecimentos e da cidadania.

Posto isso, analisar-se-ão as respostas referentes aos conflitos hipotéticos do cotidiano para examinar a teoria e a prática, no cotidiano das salas de aula.

Conflitos hipotéticos do cotidiano escolar.

De posse dos dados referentes à inclusão e às questões epistemológicas, parte-se para outra etapa deste estudo, a fim de verificar como os professores reagem diante dos conflitos hipotéticos do cotidiano. Para tanto, foram elaboradas sete histórias, vide anexo B, provenientes de experiências, da pesquisadora como profissional da educação, para a análise do discurso e a prática dos professores em salas de aula. Far-se-á referência às mesmas a partir de categorias temáticas como: História de um passeio no campo, história de um filme educativo, história de uma aula de ciências, história de uma aula de matemática, história de uma portadora de deficiência visual em sala de aula, história de um portador de deficiência mental em sala de aula e história de Thiago.

Fez-se referência à história de Thiago, pela constância de problemas comportamentais em sala de aula e em alguns recintos da escola, além da dificuldade da equipe escolar em compreender as atitudes desse aluno, que, apesar da idade, demonstrava um grande entendimento sobre sexo.

Fez-se referência à história de Thiago, pela constância de problemas comportamentais em sala de aula e em alguns recintos da escola, além da dificuldade da equipe escolar em compreender as atitudes desse aluno, que, apesar da idade, demonstrava um grande entendimento sobre sexo.

A primeira história é referente a um passeio no campo e um episódio entre uma professora e uma aluna hiperativa, interessada em fazer parte da organização do passeio sem a colaboração dos demais companheiros que iriam participar da atividade. A referida aluna, por ser hiperativa e não conhecer limites para entender tal situação, queria que prevalecesse sua opinião em detrimento das demais. Como não gostava de ser contrariada, discutiu e agrediu verbalmente a professora, que defendia a participação de todos os alunos. Por esse motivo, perguntou-se aos professores se, no lugar dessa professora, levariam essa aluna ao passeio que já estava programado.

Quadro 6 – Professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino diante de um conflito em sala de aula, com uma aluna hiperativa.

SITUAÇÕES	ESCOLA		
	P	M	E
Alunos hiperativos necessitam de um tratamento adequado.	1		
Crianças hiperativas não seguem regras e têm atitudes impulsivas.	1		
Crianças hiperativas necessitam de trabalho em grupo.	3		
Seriam mostrados os limites nas situações em que essa aluna estava inserida. Se não houvesse entendimento seriam impostas regras que deveriam ser obedecidas.	1		
A atividade seria interrompida e a professora faria questionamentos a essa aluna.	2		
A professora traria a aluna para perto dela, para valorizá-la e esquecer seus problemas.	1		
Uma criança hiperativa é de natureza individualista.	1		
Seria mostrado a essa aluna que, a partir do momento em que se inicia uma vida em comunidade, as regras deverão ser seguidas.	1		

	TOTAL	11	
Não levaria Renata ao passeio, mas crê na necessidade de diálogo entre a professora e a aluna.		1	
Levaria Renata ao passeio para que não fosse excluída, mas penso que a professora não estava preparada para conviver com alunos hiperativos.		1	
Sendo o espaço de todos, a aluna deveria concordar com a participação dos companheiros.		1	
Como estabelece regras no início do ano e uma regra foi quebrada, o aluno teria que passar por uma punição, ou seja, não participa de determinada atividade.		1	
A professora deveria explicar a essa aluna que não podemos fazer tudo que queremos .		1	
Como a rotina da aula foi alterada e não tendo como contorná-la, essa aluna deveria ser encaminhada a um psicólogo ou neurologista para tratamento.		1	
Seria rígida com essa aluna, pois o aluno individualista vê o mundo a partir dele.		1	
Tentaria conversar e me envolver com a situação, fazendo com que a aluna se envolvesse		1	
Essa aluna é imatura e egocêntrica e deverá aprender a trabalhar em grupo, pois; caso contrário, será geradora de problemas por não aceitar aos opiniões dos outros.		1	
Deixaria a aluna com as especialistas para que entendesse que a felicidade está na divisão de tarefas entre todos. Ninguém é melhor ou tem poderes maiores que o outro. O certo será: Nada é “meu”, nem “seu” e sim “nosso”.		1	
Essa aluna quer chamar a atenção, ser o centro das atenções e nesse caso, a atitude mais correta é perguntar se ela pode modificar seu pensamento, ou seja, fazer o contrário do que estava fazendo. Nesse caso, procura-se estimular a igualdade.		1	
	TOTAL		11
A aluna iria ao passeio, mas a professora não daria confiança para suas atitudes e pediria aos colegas para fazerem o mesmo.			1
Entre professor e aluno deve haver limite, quando se trata de discussão. Seria dada uma chance para a aluna reconhecer que foi explosiva e melhorar o relacionamento com as pessoas.			1
Se é uma aluna hiperativa tentaria resolver a situação, sem deixar transparecer que a vontade dessa aluna estava prevalecendo.			1
A professora perdeu a oportunidade de mostrar a aluna à importância do trabalho em grupo.			1
É uma aluna que quer chamar a atenção e mostrar que é capaz de resolver todas as questões .			2
Se é uma aluna acostumada a fazer tudo o quer, a professora não colocou limites e nem teve uma conversa franca com essa aluna.			1
Seria desenvolvido um trabalho relacionado à divisão de tarefas, para que essa aluna aprendesse a trabalhar em grupo.			2
Seria desenvolvido um trabalho sobre relacionamento nessa e demais turmas.			1
Essa aluna teria mais trabalhos durante as aulas, para se sentir útil: durante o passeio a atenção estaria voltada para ela e após o passeio seria desenvolvido um trabalho sobre a hiperatividade.			1
	TOTAL		11

Pelos conteúdos das respostas, é possível afirmar que há um pouco de autoritarismo com relação a essa aluna hiperativa. Isso, talvez, porque evidenciou-se que a maioria dos professores parece desconhecer as características dos alunos hiperativos e as escolas não dispõem de materiais pedagógicos adequados, para que esses alunos possam, de acordo com suas necessidades, ocupar-se de trabalhos que desenvolvem a criatividade e favorecem a construção dos conhecimentos.

Com, relação à hiperatividade, chamou atenção a opinião de um professor da rede particular que enfatizou uma orientação profissional para esses alunos. Ele diz o seguinte:

“Alunos hiperativos necessitam de tratamentos adequados. Aconselharia aos pais dessa menina uma orientação profissional”. (Professor João))

Até certo ponto, considera-se válida a resposta desse professor, no que tange à busca de um profissional para cuidar da hiperatividade dessa aluna. O que não ficou claro é se esse professor deixará de dar atenção a essa aluna, julgando suficientes os trabalhos dos profissionais, e contribuindo para que a aluna seja excluída.

A resposta de outro professor mostrou um pouco de conhecimento com relação à hiperatividade:

“A decisão da professora foi inadequada, não levando Renata ao passeio, pois é uma criança carente de afeto e atenção. Seu comportamento hiperativo faz com que seja distraída, não siga regras e tenha atitudes impulsivas. Seu emocional é instável e com isso a atenção da professora sobre a criança deveria ser maior. O sentimento da professora, naquele momento foi de raiva, pois não compreendeu que aquela aluna era diferente e que sua irritabilidade era consequência de seu problema. Ela deveria fazer com que o trabalho fosse coletivamente, conversar com os pais e orientá-los para que fosse encaminhada a um neurologista.” (Professor William)

O que foi dito por esse professor pareceu adequado aos alunos com necessidades educativas especiais, principalmente os alunos hiperativos. Isso demonstra que existe por parte de alguma equipe, um conhecimento ou estudo referente ao recebimento desses alunos, bem como o comportamento e a forma de agir diante de suas impulsividades. Além disso, demonstra o entendimento da importância da inclusão desse aluno, não só nas atividades, mas nos pensamentos dos professores, principalmente no momento em que fazem reflexões sobre seus projetos e estratégias centradas no desenvolvimento individual e global de todos os alunos.

Ao procurar desvendar os mistérios que envolvem as ações de uma criança hiperativa, estar-se-á trabalhando para que a mesma permaneça em sala de aula e tenha compreensão no momento em que necessita, sem, contudo, ser o centro das atenções. Nesse sentido, buscam-se explicações sobre a hiperatividade, para que os professores possam entender e preparar estratégias adequadas a esses alunos.

Mas, enfim, o que é hiperatividade? Segundo Ferreira (1986, p. 897) “hiperatividade significa atividade excessiva”. Goldstein (1994, p. 19) define a hiperatividade da seguinte forma:

[...] George, um menino de nove anos, está na terceira série do primeiro grau, tem uma energia ilimitada e sempre age sem pensar. Seu comportamento impulsivo e desatento leva-o a criar situações arriscadas

e resulta em múltiplos problemas em casa e na escola. Os irmãos e irmãs de George sofrem com o seu comportamento em relação a eles, suas coisas e seus amigos. Seus pais não são capazes de lidar com aquilo que lhes parece ser resistência ao comportamento responsável. Os professores de George também se sentem frustrados com seu estilo impulsivo e desatento, que muitas vezes resulta em mau comportamento e desempenho escolar insatisfatório. No recreio, embora George tenha alguns amigos, não consegue seguir as regras do jogo e tem pouca habilidade para resolver problemas. Seus companheiros sempre o procuram quando é preciso fazer alguma coisa perigosa como trepar num telhado ou atravessar uma rua movimentada para pegar a bola, pois sabem que ele vai fundo nesse tipo de atividade.

Segundo o autor, a criança hiperativa representa um enorme desafio para pais e professores, pois a hiperatividade é considerada um distúrbio de interação. Nesse sentido, se os professores se dispuserem a dialogar e entender essas crianças, dando-lhes oportunidades de serem monitores em salas de aula, de participação em teatros, festas e atividades compatíveis com suas impulsividades, os problemas podem ser minimizados. Ainda, segundo o autor, as pesquisas sugerem que a hiperatividade pode ser o problema mais persistente e comum na infância. É persistente ou crônico porque não há cura e muitos problemas que tais crianças apresentam, devem ser administrados, dia a dia, durante a infância e adolescência. Ainda, segundo o autor, é possível que os problemas resultantes da hiperatividade estejam entre as razões mais freqüentes que justificam o encaminhamento de crianças com problemas de comportamento a médicos, psicólogos, e outros especialistas da saúde mental.

Comparando o que foi sinalizado pelo autor e as respostas dos professores, pode-se perceber que os mesmos não têm grandes informações sobre a hiperatividade. Isso foi demonstrado através de suas respostas referentes a um caso de uma criança hiperativa, um passeio no campo e à exclusão da mesma na situação em que estava inserida.

Crê-se que, os problemas resultantes da hiperatividade, grosso modo, são confundidos com a indisciplina e desatenção que constituem razões mais freqüentes de encaminhamento aos especialistas. As informações referentes à hiperatividade deveriam ser transmitidas em reuniões ou palestras a fim de que os professores tenham condições de entender e interagir com esses alunos.

E, se o aluno é desatento, é emotivo e impulsivo, em sala de aula, por que não preparar trabalhos diferentes, centrados em suas habilidades? É, nesse momento, que se retoma à defesa da formação continuada de professores, para que possam lidar com todos os alunos, inclusive os hiperativos. O papel dos educadores na educação inclusiva é de suma

importância, pois só assim, estarão reconhecendo e aceitando os alunos de acordo com a individualidade deles.

Causaram surpresa as respostas de dois professores, principalmente, por se tratar de um aluno hiperativo.

“Eu não deixaria essa aluna tomar conta da situação, porque ao perceber que havia uma aluna hiperativa na sala de aula, faria um trabalho a longo prazo, para que pudesse participar de um trabalho em grupo. Mostraria limites nas situações em que estava inserida e, se a aluna não entendesse, iria impor regras a que deveria obedecer”. (Professora Cíntia)

“Uma criança hiperativa é de natureza individualista, vive no mundo dela e é muito egocêntrica, com atitudes inferiores à idade dela. Nesse caso, explicaria a essa aluna que também não gostaria de ser contrariada, pois somos seres humanos com os mesmos sentimentos.” (Professora Tatiana)

Tais professores, apesar de parecerem radicais, estavam tentando mostrar a essa aluna que nem tudo é do jeito que a pessoa quer, que existem limites para determinadas ações e que é comum respeitar as regras nos espaços em que as pessoas estão inseridas. Isso mostra que os professores estão preocupados com esses alunos, com a harmonia entre eles, com vistas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nessas situações, é conveniente a prática do diálogo, para que tais alunos possam entender que, em grupo, o que prevalece é a compreensão de todos.

As demais respostas parecem centradas na educação inclusiva, ou seja, dotadas de atitudes compreensivas, inclusive com trabalho em grupos, com diálogos e, principalmente, com ações voltadas para a valorização dos seres humanos.

Os professores da rede municipal, nesse sentido, demonstraram opiniões completamente diversificadas. Isso parece constituir uma falta de entrosamento, não só da diretoria da escola com os professores, mas também entre os professores, para que se desenvolvesse um projeto centrado nos alunos que apresentam diferenças. O que foi dito está relacionado aos alunos hiperativos, como: individualista, que vê o mundo a partir dele, egocêntrico, que quer chamar atenção. Porém, apesar de saber que tais atitudes são provenientes da hiperatividade, apenas um professor fez referência a uma possível solução para as atitudes dessa aluna. Eis a sua fala:

“Essa aluna quer chamar a atenção, ser o centro das atenções e, nesse caso, a atitude mais correta é perguntar se ela pode modificar seu pensamento, ou seja, fazer o contrário do que estava fazendo. Nesse caso, procuro estimular a igualdade, pois é, através da troca de

informações, que os conhecimentos vão aumentando. A professora não soube lidar com essa situação e a aluna, percebendo essa falha, agiu de forma agressiva”. (Professora Mariely)

A resposta desse professor demonstra um certo entendimento com um aluno hiperativo, através de uma disposição para o diálogo e para que a auto-estima não fosse afetada. Tal resposta confirmou um pouco de experiência com os alunos com necessidades educativas especiais, pois como razão precípua para lidar com os alunos, foi citado o estímulo à igualdade.

As respostas da maioria dos professores da rede pública estadual pareceram desprovidas dos conhecimentos relacionados à inclusão, apesar dos professores terem manifestado sua posição a favor e de credibilidade na mesma. Isso pareceu mais discurso do que prática, pois mostraram-se autoritários, sem diálogos e sem estratégias adequadas para os alunos que apresentavam dificuldades, não só no relacionamento, mas também na aquisição dos conhecimentos, além da incoerência entre o discurso e a prática.

A pedagogia relacional de Becker, base deste estudo, tornou-se distante da maioria dos professores, apesar de terem sido visualizadas algumas preocupações com a hiperatividade dos alunos, bem como alguns trabalhos em grupo. Entretanto, os procedimentos adotados pelos professores eram mais superficiais do que profundos, pois o aluno, razão primeira da elaboração dos projetos escolares, pareceu excluído da situação apresentada.

Na pedagogia relacional, seria diferente, pois os professores teriam o material necessário e os próprios alunos explorariam o mesmo. Senão veja-se:

[...] O professor e os alunos entram na sala de aula. O professor traz algum material – algo que presume, tem significado para os alunos. Propõe que eles explorem este material –cuja natureza depende do destinatário: crianças de pré-escola, de primeiro grau, de segundo grau, universitários, etc. Esgotada a exploração do material, o professor dirige um determinado número de perguntas, explorando, sistematicamente, diferentes aspectos problemáticos a que o material dá lugar. Pode solicitar, em seguida, que os alunos representem –desenhando, pintando, escrevendo, fazendo cartunismo, teatralizando, etc. – o que elaboraram. A partir daí, discute-se a direção, a problemática, o material da (s) próxima (s) aula (s). (BECKER, 1994, p. 92).

O que foi sinalizado por Becker (1994), é o que também deveria acontecer em sala de aula, ou seja, que as situações fossem problematizadas, que os alunos tivessem condições e liberdade de manifestar seus pensamentos, sem serem cerceados por pressões psicológicas, como a retirada dos mesmos da sala de aula e “zero” na atividade proposta ou punições, como

não participar de determinada atividade ou permanecer em casa, até que os pais compareçam à escola.

Acredita-se, também, que a pedagogia relacional, a que Becker se refere, é a que mais se aproxima da educação inclusiva, porque a interação entre professor e aluno é que propicia uma adaptação desse aluno em sala de aula do ensino regular, e, conseqüentemente, subsídios inerentes à construção dos conhecimentos e o desenvolvimento da cidadania.

Comparando as respostas dos professores das três escolas, pode-se perceber que muitas foram similares no que tange aos trabalhos em grupo. Isso mostra a existência de alguns indícios de socialização que requer um trabalho intenso com “todos” os alunos, para que os mesmos possam perceber a dificuldade do outro e para que não haja exclusão no cotidiano das salas de aula. Chamaram atenção as respostas referentes ao encaminhamento dos alunos hiperativos a um psicólogo ou neurologista, através de um diagnóstico feito pelo professor, sem conhecimento do perfil de cada aluno. Nesse sentido, defende-se a formação continuada e nela se acredita, para que os professores possam compreender os sujeitos da educação e promover, não só a socialização, mas também condições de aprendizagem e o desenvolvimento da cidadania.

É importante ressaltar que os psicólogos e os neurologistas têm papel preponderante na resolução dos conflitos dos alunos, para que os mesmos possam retornar às escolas e dar continuidade ao processo ensino/aprendizagem., pois o que não pode acontecer é um distanciamento desses especialistas com os envolvidos no processo educativo. Esses especialistas têm uma colaboração decisiva. Através de seus pareceres, favorecem uma melhor compreensão do desenvolvimento individual e global das crianças.

Posto isso, analisar-se-ão as respostas da segunda história.

A segunda história foi sobre um filme educativo e um conflito com um aluno que não queria assistir a ele, alegando que não lhe interessava. Como a professora continuou passando o filme, o aluno começou a fazer brincadeiras inadequadas, tirando a atenção dos outros alunos, culminando com a exigência de sua saída da sala de aula, por parte desses mesmos alunos. Nesse caso, os professores foram inquiridos não só no que se refere à forma de resolver tal situação, mas também sobre os sentimentos da professora diante da idéia contrária desse aluno.

Quadro 7 –Reações dos Professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino, diante de um conflito relacionado a um filme educativo.

SITUAÇÕES	ESCOLA		
	P	M	E
Os professores estabeleceriam um diálogo com esse aluno.	2		
Pediriam que esse aluno se retirasse da sala de aula.	3		
Permaneceria em sala de aula, mesmo que não estivesse gostando do filme.	1		
Conversariam com o grupo para que o mesmo decidisse o que fazer com esse aluno.	2		
Continuaria passando o filme e, posteriormente, faria um trabalho em grupo, envolvendo as diferenças individuais.	1		
Se o aluno não entendesse a explicação sobre a importância do filme, seria encaminhado ao serviço de orientação escolar.	1		
Se esse aluno não explicasse os motivos pelos quais não queria assistir ao filme, sairia da sala de aula e faria um trabalho relacionado ao tema que estava sendo estudado.	1		
TOTAL	11		
Levaria para o serviço de orientação, pois estava atrapalhando a aula.		1	
Como esse aluno não tinha maturidade deveria sair da sala de aula, para não prejudicar os outros que queriam aprender.		1	
Esse aluno deveria ser retirado da sala de aula, porque estava atrapalhando o grupo.		4	
Tentaria contornar a situação, pois o aluno “gosta” de permanecer do lado de fora, sem compromisso com a aprendizagem.		1	
Tirariam esse aluno da sala de aula com uma atividade relacionada ao tema proposto.		2	
Não tiraria esse aluno da sala de aula e explicaria a importância de sua permanência para sua aprendizagem.		1	
Seria estabelecido um diálogo com todos os alunos e o filme seria passado em outra oportunidade.		1	
TOTAL		11	
Os professores estabeleceriam um diálogo com esse aluno.			3
Pediriam para que esse aluno se retirasse da sala de aula.			2
Continuaria passando o filme e, após o término do mesmo, conversaria com esse aluno, para que juntos encontrassem uma solução.			1
Pediria que alguém ficasse na sala de aula com a turma, dando continuidade ao filme e sairia com esse aluno, para conversarem.			1
Esse aluno deveria ser retirado da sala de aula com uma atividade.			1
Tentaria estimular, anteriormente, não só esse aluno, mas toda a turma.			1
Tentaria fazer uma relação do filme apresentado com o conteúdo que estava sendo desenvolvido.			1
Esse aluno deveria ser retirado da sala de aula com uma atividade, que, posteriormente, seria cobrada.			1
TOTAL			11

Pela análise do quadro 7, pode-se afirmar que as respostas de alguns professores da rede particular não demonstraram um entendimento relacionado à inclusão do aluno em uma sala de aula do ensino regular. Suas posições insinuaram atitudes autoritárias, demonstrando o cumprimento de um programa pré-estabelecido e relacionado aos conteúdos programáticos.

Entretanto, para a surpresa da pesquisadora, há a resposta de um professor que fez referência à falta de maturidade dos alunos, com relação ao filme que estava passando. Eis a resposta:

“Eu conversaria com esse aluno e com os companheiros para verificar o que estava acontecendo, pois entendo que esses companheiros não tinham maturidade para pedir a esse aluno que se retirasse da sala de aula. A “bagunça” estava acontecendo porque a turma não estava preparada para assistir ao filme”. (Professora Cidália)

A resposta desse professor demonstrou um cuidado na apresentação de uma estratégia adequada aos alunos, para que os mesmos tivessem condições não só de assimilar os conhecimentos, mas também demonstrar, um certo respeito à professora e aos demais colegas. Entende-se que a atitude do professor foi correta, pois é, através do diálogo, que se podem encontrar saídas para a resolução dos conflitos em sala de aula; portanto, uma relação saudável entre professor e aluno, com vistas à construção dos conhecimentos e ao desenvolvimento da cidadania. A “bagunça”, citada pelo professor, supõe-se acontecer justamente porque os alunos sentem-se muito distantes dos professores, sem entusiasmo ou comprometimento com a aprendizagem. A formação continuada, a que sempre há referência, daria condições para que esses professores pudessem olhar as peculiaridades dos alunos, desenvolver aulas condizentes com suas dificuldades e diferenças e, finalmente buscar unir o “pensar” e o “fazer”, para que todos tivessem condições de desenvolver seus conhecimentos.

A maioria dos professores da rede municipal pareceu ter a convicção de que a melhor forma de continuar a aula seria com a saída desse aluno da sala de aula, para não prejudicar os demais alunos. Percebe-se que uma preocupação com o conteúdo se sobrepôs à interação com o aluno, que deveria ser visto como a principal das questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Há um certo autoritarismo no sentido de ver o aluno como um “empecilho” para uma convivência saudável entre professor e aluno.

Chamou atenção apenas a resposta de um professor que demonstrou ter um papel preponderante na educação inclusiva. Veja-se:

“A professora deveria parar e conversar não só com esse aluno, mas com todos. Nesse caso, tentaria ver o que estava afligindo esse aluno e, se percebesse alguma coisa diferente, deixaria o filme para outra oportunidade e aproveitaria o tempo para que todos expusessem suas angústias”. (Professora Mariely)

Se, por um lado, encontram-se respostas relacionadas à compreensão e abertura ao diálogo, há também respostas autoritárias que não combinam com a inserção dos alunos que

apresentam diferenças em uma sala de aula do ensino regular. Chamou atenção a resposta de um professor que assim se posicionou:

“Levaria para o serviço de orientação, porque estava atrapalhando a aula. Se a aula estava planejada, é porque o conteúdo era importante e fazia parte do planejamento do professor. O aluno é obrigado a respeitar a decisão da professora”. (Professora Silvana)

Como são aqui tomados como referência teórica os modelos pedagógicos e epistemológicos de Becker, assustam as respostas tão autoritárias. Isso mostra que o professor ainda está distante da educação inclusiva, apesar de fazer referência à mesma, como uma forma de inserção nas salas de aula do ensino regular.

Nesse sentido, é que se defende a formação continuada, para que os professores possam ler, pesquisar e verificar que existem escolas, conforme exposto na parte teórica deste trabalho, em que é fundamental seu empenho no desenvolvimento pessoal e grupal dos alunos, para que os mesmos possam criar situações de acordo com a criatividade de cada um, conviver com os outros alunos e professores, de forma benéfica e desenvolver a cidadania.

A maioria dos professores da rede estadual se posicionou a favor da retirada dos alunos da sala de aula. Isso demonstrou uma relação professor/aluno pautada por atritos, falta de entendimento e paciência para que se chegasse a um acordo, com relação à permanência do aluno em sala de aula. Nesse momento, seria importante a motivação e o diálogo, para que se encontrasse a resposta necessária a um aluno que parece ter se posicionado, com rebeldia, diante de toda turma. As respostas dos professores pareceram “impor” sua autoridade diante de uma estratégia planejada, mesmo sem a participação daquele aluno. Alguns professores pediriam o aluno para se retirar, mas com um trabalho para fazer. Senão, veja-se:

“No momento em que Carlos disse que não estava interessando pelo filme eu o colocaria em outro lugar, com algum livro ou texto sobre o mesmo tema, para que ficasse a par da aula e também não atrapalhasse os colegas. Penso que desde que esteja causando indisciplina, o aluno deverá ser retirado da sala de aula, pois estamos trabalhando com o “todo” e não com um aluno. Se um aluno não está gostando da aula, a tendência é atrapalhar, tornando-se o centro das atenções. Nesse momento, sinto tristeza e incapacidade diante dessa situação. A melhor coisa a ser feita é retirar esse aluno da sala de aula com alguma atividade, que seria cobrada posteriormente”. (Professora Sandra)

Entende-se que tais professores não fizeram opção por uma pedagogia relacional e sim por uma pedagogia diretiva em que “o professor fala e o aluno escuta (BECKER, 1994, p. 89). Esses professores parecem planejar suas aulas sem uma consulta prévia aos seus alunos,

ou sem uma motivação que os fizessem estar atentos diante do filme, que era a continuidade de um conteúdo explicado em sala de aula. Isso ocorre, na maioria das vezes, porque os professores também parecem cansados da rebeldia dos alunos, ou das brincadeiras inadequadas nas aulas expositivas. A escolha do filme poderia aumentar os conhecimentos dos alunos, porém foi entendida como uma opção desnecessária para aquele aluno.

Chamou atenção a resposta de um professor que fez referência a uma motivação prévia, para que os alunos estivessem atentos ao filme: a resposta foi a seguinte:

“A professora não preparou os alunos para essa aula. faltou motivação para que os mesmos entendessem a importância do filme. Se estivesse no lugar da professora faria uma relação do tema estudado anteriormente com o filme que estava sendo apresentado, que era um complemento da explicação.” (Professora Valquíria)

Como se pode ver, esse professor fez uma análise mais profunda do conflito existente em sala de aula. Isso mostra que ainda existe professor com o pensamento voltado para os alunos e não para o conteúdo ou o cumprimento do programa, além de uma forma saudável de se relacionar com os alunos. Acredita-se que para chegar a esse ponto, desde os primeiros contatos, professores e alunos devem expor suas idéias, para que, ao longo do ano, revejam suas opiniões e com isso cheguem a um acordo sobre as ações dos professores e dos alunos.

Outra resposta que pareceu relevante foi a seguinte:

“É muito difícil, pois o erro está na professora que não conseguiu fazer com que esse aluno tivesse pré-disposição para assistir ao filme. Se estivesse motivado, não provocaria tal situação. Nesse caso, tentaria estimular não só esse aluno, mas toda a turma, para que os mesmos tivessem vontade de analisar e problematizar a situação”. (Professora Mariléa)

Com relação à resposta desse professor, entende-se que faltou uma compreensão mútua, para que se chegasse a um acordo, no que concerne à presença do aluno em sala de aula. Acredita-se na importância da motivação, do diálogo, de estratégias diferentes para que haja entendimentos entre professor e aluno. Nesse caso, não só o diálogo, com a turma, mas também com esse aluno, poderia constituir a base para o início de uma amizade e para novas aprendizagens. Dessa forma, é possível, uma mudança, como lembra Becker (1994, p. 93) em seus modelos pedagógicos e epistemológicos:

Os professores e alunos avançam no tempo. As relações em sala de aula são cristalizadas – com toda dose de monotonia que as caracteriza – passam a ser fluídas. O professor construirá, a cada dia, a sua docência dinamizando seu

processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua discência, ensinando aos colegas e ao professor novas coisas.

Para Becker (1994) , a tendência de um professor que age dessa forma não é a de uma figura autoritária ou polialesca; não ultrapassa ele o dogmatismo do conteúdo ou instala um regime de ausência de regras, ou *laissez-faire*, nem esvazia o conteúdo curricular, mas encontra uma forma de recriar um ambiente fecundo de aprendizagem.

É esse modelo que deveria se buscar para lidar com os alunos no cotidiano das salas de aulas e, principalmente, nos projetos em que estão incluídos os objetivos da educação inclusiva, que é, não só a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais ou dos que apresentam problemas cognitivos e comportamentais em sala de aula do ensino regular, mas também uma ação conjunta, no sentido devolver a esses alunos a auto-estima e as oportunidades inerentes às diferenças de cada aluno.

Os aspectos comuns verificados nos depoimentos dos professores, das três escolas, estão relacionados ao diálogo com os alunos. Isso mostra uma preocupação por parte dos professores, no sentido de viabilizar situações em que os alunos possam manifestar seus pensamentos e interagir, não só com os professores, mas também com todos os alunos.

A terceira história foi relacionada a uma aula de Ciências, cujo tema era doenças transmissíveis e um conflito relacionado ao uso correto da camisinha.

Ao se deparar com uma pergunta referente ao uso correto da “camisinha”, a professora Cássia, personagem da história, não soube resolver tal situação, pois não estava preparada para responder perguntas que considerava distante do que havia planejado. Além do mais, não compreendeu os motivos pelos quais esse aluno estava fazendo tal pergunta. Ao pensar que o aluno estava “brincando” com um tema considerado “sério”, deixou o aluno mais ansioso, pois a pergunta ficou sem resposta.

Mediante a atitude da professora, perguntou-se, aos professores participantes da pesquisa, o que fariam nessa situação. A professora, naquele momento, tinha necessidade de cumprir aquele conteúdo, naquela determinada aula e não apresentava condições de lidar com problematização que pudesse suscitar outros questionamentos e, conseqüentemente uma aula interativa, com vistas à melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

Perguntou-se, também sobre os desejos, sentimentos e pensamentos dessa professora em relação à dúvida proposta pelo aluno.

Quadro 8 – Professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino, diante de um conflito relacionado ao uso da “camisinha”.

SITUAÇÕES	ESCOLA		
	P	M	E
Convidariam um especialista para falar sobre o uso correto da camisinha.	2		
Explicariam o uso correto da camisinha e, em seguida, convidariam um especialista.	3		
Explicariam com naturalidade.	6		
TOTAL	11		
Explicariam o uso correto da camisinha.		8	
Perguntaria se algum aluno tinha experiência e, juntos, resolveriam a questão.		1	
Explicaria o uso correto da camisinha e, posteriormente, convidaria um especialista.		1	
A professora pensou que, se explicasse o uso da camisinha, estaria fugindo do tema proposto.		1	
TOTAL		11	
Explicariam o uso correto da camisinha.			5
Convidariam um especialista para fazer uma palestra sobre o uso correto da camisinha.			5
Incentivaria uma pesquisa.			1
TOTAL			11

Verificando os dados do quadro 8, pode-se perceber que a maioria foi a favor de explicar o uso correto da camisinha, com naturalidade. Isso mostra que o professor é pesquisador, é aberto a todos os tipos de pergunta e dá oportunidade para que os alunos tenham confiança no mesmo e não procurem outros meios de informação que podem ser desastrosos e até comprometer a saúde e a sexualidade. Nesse sentido, exemplificar-se-á com uma resposta de um professor:

“A professora estava errada porque deveria agir com naturalidade, para que o tema sexualidade não fosse visto como um tabu ou preconceito. Nessa oportunidade demonstraria como se usa o preservativo e para que serve, lembrando ser a única maneira de evitar doenças sexualmente transmissíveis, bem como uma gravidez indesejável”. (Professor William)

Os demais professores explicariam e, em seguida, convidariam um especialista. Essa atitude atende às necessidades dos alunos, porque, através de informações adequadas, os alunos terão maior segurança, não só no que concerne ao tema sexualidade, mas também às situações relacionadas às doenças transmissíveis.

Acredita-se que os alunos, apesar das oportunidades que os especialistas lhes oferecem, sentem uma necessidade maior da atenção dos pais e professores, para que possam dissipar suas dúvidas. Em função disso, torna-se relevante um convívio que requer confiança e disponibilidade para ouvir os alunos e entender que os mesmos, às vezes estão presentes fisicamente em sala de aula, mas seus pensamentos estão voltados para os problemas pessoais

que os fazem permanecer distraídos diante de determinadas aulas e de determinados professores.

A maioria dos professores da rede pública municipal demonstrou que é a favor de uma explicação sobre o uso correto da camisinha. Esses professores pareceram mediadores do conhecimento e são educadores, no sentido de ver o aluno como razão primeira no processo de ensino-aprendizagem. De forma similar, convidariam um especialista, como opinaram os professores da rede particular, pois dessa forma, teriam condições não só de dissipar suas dúvidas, mas também de terem novas aprendizagens. Chamou atenção a resposta de um professor que assim se posicionou:

“A professora ficou constrangida porque não estava preparada para essa situação. Acredito que perdeu uma grande oportunidade de explicar ao aluno como usar e para que usar a camisinha. A professora pensou que estaria fugindo do tema proposto”. (Professor Breno)

A resposta desse professor faz refletir sobre uma postura coerente do mesmo, no sentido de abordar o tema sobre doenças transmissíveis e explicar o uso correto da camisinha, dando oportunidade para outras perguntas, pois, às vezes, os alunos não têm diálogo com seus pais e procuram se informar com os colegas que, por sua vez, também podem ter aprendido com outros, correndo, assim, o risco de ou não usar a camisinha, ou usá-la de forma incorreta e serem portadores de doenças transmissíveis.

Já as respostas dos professores da rede pública estadual demonstram um certo equilíbrio entre a explicação do uso correto da camisinha e a presença do especialista, em sala de aula, para que os alunos pudessem assimilar novos conhecimentos. Isso mostra um pouco de cuidado ao transmitir os conhecimentos, pois entende-se que, se os professores não estão preparados, outras alternativas deverão ser colocadas, para que os alunos não fiquem sem uma resposta e busquem, de forma errônea, a aprendizagem sobre o uso correto da camisinha. Deve-se destacar aqui a resposta de um professor que fez referência à aprendizagem, através de pesquisas:

“Incentivaria uma pesquisa sobre os métodos anticoncepcionais a toda a turma. E, em outra aula, discutiríamos o assunto, sem deixar que a turma percebesse que eu estava despreparada”. (Professora Helen)

A resposta desse professor leva a crer que ainda existe uma necessidade de mostrar ao professor os recursos existentes, que são as pesquisas, não só através do acervo da biblioteca, mas também dos meios de comunicação, como os jornais, televisões, computadores e

Internet. Às vezes, os professores, preocupados com o cumprimento do programa, fazem opções por aulas expositivas, dificultando a ampliação dos conhecimentos por outros meios que não seja o próprio conhecimento do professor, que acredita na suficiência de seus conhecimentos.

Na educação inclusiva os espaços destinados às pesquisas e às novas metodologias constituem situações relevantes para os alunos diferentes, porque ao pesquisar e ao ter acesso às novas metodologias, tais alunos estarão, não só buscando outros conhecimentos, mas também se colocando em um mundo atual, um mundo gerador de conhecimentos.

Ao analisar as respostas dos professores das três escolas, pode-se afirmar que a porcentagem de frequência maior foi a relacionada a uma explicação diante da dúvida do aluno, demonstrando que muitos deles estão propensos a participar da melhoria do processo de ensino aprendizagem, seja através do diálogo, seja através de oportunidades e de recursos pedagógicos e humanos, para que o alunos possam ter uma educação de qualidade.

Uma educação de qualidade não se faz através de ações isoladas de um ou outro professor. São necessárias ações e reflexões conjuntas, centradas no desenvolvimento de todos alunos, além das não menos importantes políticas públicas para o setor. Elas exercem grande influência na educação, seja no referente ao estabelecimento de diretrizes e à disponibilização de recursos financeiros, seja através de oportunidades inerentes à participação dos profissionais em conferências, fóruns, em outras ou situações que envolvam a discussão de temas ligados à educação inclusiva e à relação professor/aluno, em sala de aula do ensino regular.

As políticas educacionais, no que se refere aos portadores de necessidades educativas especiais, estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases, mas é importante ressaltar que suas contribuições ainda estão distantes das práticas no cotidiano das salas de aula, porque os professores não se mostram preparados para receber e trabalhar estratégias centradas nas dificuldades desses alunos.

Buscando compreender a relação professor/aluno, em salas de aula do ensino regular outro conflito, em forma de história, foi apresentado aos professores, para que os mesmos se posicionassem diante de tal situação. Eis a história:

A quarta história foi relacionada a uma aula de Matemática, cujo objetivo foi mostrar a relação professor/aluno diante dos conflitos. Nesse contexto, um aluno não tinha assiduidade e não ficava atento às explicações do professor e fazia suas perguntas em outro momento, afirmando que não havia entendido nada.

Quadro 9 – Professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino diante de uma discussão em uma aula de Matemática.

SITUAÇÕES	ESCOLA		
	P	M	
Dariam aulas de reforço para esse aluno	2		
Buscaria, através de novas estratégias, uma forma de ministrar os conhecimentos.	1		
Se os motivos referentes ao não entendimento do conteúdo apresentado convencessem os professores eles explicariam novamente ao aluno.	3		
Seria questionado sobre os motivos das faltas, para que tivesse uma explicação do conteúdo.	2		
Explicaria se fosse dificuldade; mas, se fosse indisciplina, não explicaria.	1		
Seria questionado sobre as faltas e ficaria à disposição desse aluno para as explicações e, se continuasse desinteressado pela aula, aconselharia a sair da escola.	1		
Explicaria e pediria a esse aluno para que não faltasse, ficasse atento às aulas.	1		
TOTAL	11		
Não explicaria novamente o conteúdo para esse aluno.		1	
Explicariam o conteúdo para esse aluno.		7	

Programaria outras atividades para esse aluno fora da sala de aula.		1	
Estabeleceria um diálogo com esse aluno para verificar o que estava acontecendo.		1	
Chamaria os pais desse aluno, para que tivessem uma conversa sobre seu comportamento.		1	
TOTAL		11	
Não explicariam novamente o conteúdo para esse aluno			2
Estabeleceriam um diálogo com esse aluno para descobrir as causas do problema			3
Procuraria ver o motivo de tanta dificuldade e mudaria a forma de explicar o conteúdo			1
Chamaria os pais para conversar a respeito do comportamento desse aluno em sala de aula.			1
Faria uma sondagem para verificar o porquê da aversão à matemática			1
A explicação sobre o conteúdo seria dada nos intervalos das aulas e em outra oportunidade			2
Chamaria esse aluno em particular para explicar seus direitos e deveres.			1
TOTAL			11

A análise dos dados do quadro 9 demonstra que os professores da rede particular, apesar de estratégias diferenciadas, dariam explicações a esse aluno sobre o conteúdo que havia perdido, desde que os motivos apresentados pelo aluno os convencessem. Percebem-se no quadro, respostas relacionadas a novas explicações, apenas pelas dificuldades e não por indisciplina. Isso parece demonstrar uma relação difícil entre professor e aluno, pois, se o fato era referente às ações desse aluno, que caracterizava indisciplina, tal aluno, então não receberia os ensinamentos novamente. É por isso que se reafirma a importância da relação professor/aluno em sala de aula, pois sabe-se que os conflitos aparecem e, se os mesmos não forem resolvidos, de forma adequada, a construção dos conhecimentos, será prejudicada. Há indicadores nas respostas dos demais professores, com referência à explicação do conteúdo, assim como os professores da rede particular, através de novas estratégias, para que esse aluno não fosse prejudicado. Nessa situação, verificou-se um indício de exclusão, quando um professor fez referência à saída desse aluno da escola, por apresentar-se como desinteressado das atividades.

Até certo ponto, os professores tentaram interagir com esse aluno. Isso mostra que a pedagogia relacional, embora de forma inconsciente, é adotada por alguns professores no cotidiano das salas de aulas. Entretanto, a análise dos resultados demonstra a existência da preocupação com o conteúdo e não com o aluno, principalmente se o mesmo apresenta necessidades educativas especiais.

Nessa situação, verificando os dados do quadro, pode-se afirmar que a maioria dos professores da rede pública municipal explicaria o conteúdo ao aluno. Isso sugere a aplicação da pedagogia relacional pautada pela compreensão na construção dos conhecimentos. Os

demais professores fizeram opção por verificar o que estava acontecendo, ou pediriam a presença dos pais para conversarem sobre o comportamento desse aluno, em sala de aula. Chamou atenção o que foi sinalizado pelo professor, que não explicaria novamente o conteúdo a esse aluno. Eis a resposta:

“Não explicaria novamente, porque, no momento em que estava explicando, Eduardo estava atrapalhando a aula. Entendo que é um aluno que não se interessa pela aula”. (Professora Silvana)

Esse professor parece precipitado em suas conclusões em relação ao comportamento desse aluno. Isso demonstra falta de diálogo, de interação e, sobretudo, uma preocupação com os seres humanos que apresentam diferenças.

Vale lembrar que isso não representa uma crítica a esse professor, mas, apenas uma análise de sua resposta, no que diz respeito à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula do ensino regular.

Observando os dados do quadro, pode-se afirmar que, de forma similar à resposta desse professor da rede pública municipal e dos dois professores da rede pública estadual, também não explicariam o conteúdo aos alunos. Eis as respostas dos professores da rede pública estadual:

“Além de não ser um aluno assíduo, chamava a atenção da professora e de todos os alunos através de suas atitudes imaturas. Nesse caso, não explicaria novamente, pois esse aluno não estava querendo aprender”. (Professora Elza)

“Eu explico a matéria duas ou até três vezes se o aluno estiver interessado. Se o aluno não estiver interessado, tento dar as explicações em outra oportunidade”. (Professora Cristiana)

Com relação à primeira resposta, as observações desse professor parecem centradas apenas na exposição dos conteúdos, sem, contudo, uma forma de interagir com o aluno, que apresentava um comportamento diferenciado dos demais alunos. Parece que tal professor, assim como o professor da rede municipal, também precipitou-se em suas conclusões, ao afirmar seu entendimento com relação ao desinteresse pelo estudo. É, nesse momento, que o diálogo, seguido de informações dos problemas dos alunos pode nortear os caminhos referentes à assimilação dos conteúdos em salas de aula. Parece que tal professor não procurou saber os motivos pelos quais esse aluno estava se comportando de forma diferente. Percebe-se um indício de autoritarismo, sem perspectivas para o diálogo, com disposição apenas para ministrar os conhecimentos.

Quanto à segunda resposta, também percebem-se indícios de autoritarismo e a falta de diálogo entre professor e aluno. Isso mostra que esse professor também está preocupado com o conteúdo e com a aprendizagem dos alunos considerados “normais”. Acredita-se que esse aluno, em outra oportunidade, talvez nem procure esse professor para resolver suas dúvidas. Dessa forma, o professor ensina, o aluno não aprende, mas não se sabe quem é o culpado dessa situação. Nesse caso, pensa-se na viabilidade de uma reflexão sobre as estratégias referentes aos conteúdos apresentados e se a escola está se adequando às necessidades dos alunos.

Após se fazer referência aos problemas cognitivos e comportamentais e relação professor/aluno, em salas de aula do ensino regular, outras situações serão apresentadas, porém, com alunos que apresentam problemas visuais, mentais, sendo que, por último, será abordado um problema relacionado a Thiago, um aluno com comportamento diferenciado dos demais, no que se refere à sexualidade.

Tal aluno, com comportamentos sexuais tidos como diferentes da maioria, intrigava a professora de uma determinada escola. Não se sentindo preparada para lidar com tal situação, fazia um prejulgamento das atitudes e comportamentos desse aluno, excluindo-o de todas as atividades, e, principalmente do relacionamento com os demais alunos, pois temia que os outros, considerados “normais”, aprendessem o considerado diferente e fossem prejudicados. Eis as histórias:

A quinta história foi relacionada a uma portadora de deficiência visual em sala de aula e os conflitos causados pela permanência da mesma. Tal aluna não conseguia acompanhar as aulas e seus companheiros entendiam que as mesmas se tornavam monótonas, diante das dúvidas dessa aluna. Inquiridos sobre esse conflito, os professores das redes particular e pública responderam da seguinte forma:

Quadro 10 – Professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino diante de um deficiente visual em sala de aula.

SITUAÇÕES	ESCOLA		
	P	M	E
Ficariam à disposição para que, em aulas extras, tentassem recuperar essa aluna.	2		
Essa aluna deveria ser encaminhada a uma sala especial.	3		
Questionaria o cumprimento do programa para ver a questão da flexibilidade.	1		
Daria uma assistência individual a essa aluna.	1		
Ajudaria e chamaria os alunos para que fizessem o mesmo.	1		
Seria atendida de acordo com o seu limite de aprendizagem e o limite da turma.	1		

Aprenderia o método braille para que essa aluna não fosse prejudicada.	1		
Buscaria estratégias adequadas para que essa aluna não fosse prejudicada.	1		
TOTAL	11		
Essa aluna deveria ser encaminhada a uma sala especial.		2	
Ministrariam aulas individuais para essa aluna.		1	
Tentariam elaborar atividades em braille.		2	
Conversariam com os alunos para que os companheiros fossem compreensivos e não houvesse exclusão.		2	
Pediria o auxílio dos colegas para que ajudassem essa colega.		2	
Atenderia essa aluna nos intervalos.		1	
Forneceria um gravador para que essa aluna gravasse a aula.		1	
TOTAL		11	
Conversaria com os outros professores, para que encontrem uma forma de solucionar o problema.			1
Procurariam novas estratégias para atender às dificuldades dessa aluna.			2
Colocaria essa aluna perto de dele e, sempre que possível, atenderia às dificuldades.			1
Pediria ajuda a um especialista em deficiência visual.			1
Tentaria ministrar aulas de acordo com a necessidade de todos.			1
Essa aluna deveria ser encaminhada a uma escola especializada.			2
Procuraria materiais em braille para atender às necessidades dessa aluna.			1
Pediria ajuda aos pedagogos para solucionar essa questão e não prejudicar os demais companheiros.			1
Conversaria com os alunos, apontando as dificuldades de um deficiente visual e pediria para que eles se colocassem no lugar dela			1
TOTAL			11

A análise dos dados do quadro 10 demonstra que a maioria dos professores da rede particular enviaria essa aluna a uma sala especial, para que, de forma adequada, recebesse os conhecimentos. Nesse sentido, percebe-se uma incoerência com as respostas desses professores no que concerne a inclusão dos alunos que apresentam diferenças em salas de aula do ensino regular. Os professores dessa rede, ao responder sobre a inclusão, fizeram referência à aceitação do outro, independente de classe social, cor e raça, quebra de preconceito, aceitação das limitações do outro; enfim, oportunidades, em salas de aula do ensino regular, para que os alunos construíssem seus conhecimentos. Entretanto, na prática, o discurso mudou, pois a realidade mostrou-se diferente de seus entendimentos. Se, por um lado, a maioria acreditava na inclusão, com estratégias diferentes; por outro, não viram outra sugestão, a não ser enviar a aluna com deficiência visual para uma escola especializada. Isso mostra a falta de firmeza em seus entendimentos, ou mesmo de um trabalho da equipe escolar, com referência às necessidades dos alunos.

Os demais professores fizeram referência a estratégias adequadas como: aprender o método braille, apostilas em braille, ajuda dos próprios colegas, para que esse aluna não fosse

prejudicada. Tais respostas levam a crer que essa aluna poderá ter oportunidades de aprender os conteúdos apresentados. Já o comparecimento dessa aluna, em aulas extras, para a recuperação da matéria, conforme a resposta de um professor, parece caracterizar uma inclusão parcial.

A maioria dos professores da rede pública municipal de ensino também enviaria essa aluna a uma escola especial para não atrapalhar a aprendizagem dos outros alunos. Os demais professores, embora de forma diversificada, tentariam encontrar uma forma de valorizar essa aluna, através de estratégias adequadas como: aulas direcionadas a todos, apostilas centradas em suas dificuldades, diálogo com os demais companheiros, para que os mesmos recebessem essa aluna com respeito e compreensão para que tivesse prazer em estudar; fornecimento de um gravador para que as aulas fossem gravadas e, em seguida, fossem passadas para o método braile e aulas de reforço, para que essa aluna não fosse prejudicada.

Assim como os professores da rede particular, o discurso também se diferenciou da prática, pois a maioria professores também se posicionou a favor da inclusão e da credibilidade na mesma e os demais buscariam estratégias adequadas para essa aluna. Chamou atenção a inclusão parcial proposta por um professor, manifestada da seguinte forma:

“Margareth estava na sala errada, pois, sentiu-se prejudicada por não acompanhar os ensinamentos ministrados, bem como participar de um convívio social.. Penso em outra alternativa, como uma aula individual para essa aluna”. (Professora Tatiana)

A resposta desse professor parece distante da educação inclusiva, pois, se a aluna não pode permanecer em sala de aula do ensino regular e juntamente com os demais, receber os ensinamentos, caracteriza a exclusão e não a inclusão defendida por esse mesmo professor, inclusive, com estratégias adequadas aos alunos. De forma contrária à posição desse professor, sente-se que essa aluna será socializada, através de sua permanência em todos os espaços escolares e na convivência com os demais alunos.

A análise dos dados do quadro demonstra, por um lado, compreensão por parte da maioria dos professores da rede estadual, mesmo que de forma diversificada, para que essa aluna fosse recebida e permanecesse em salas de aula, juntamente com os demais alunos. Isso demonstra uma preocupação com os alunos com necessidades educativas especiais, no sentido de serem valorizados em suas diferenças. Apenas um professor se manifestou de forma contrária, pois acredita que, em uma escola “normal”, torna-se difícil o relacionamento entre professor e aluno que apresenta diferenças.

Entretanto, verificou-se que dois professores também enviariam essa aluna às escolas especializadas. Tal como os professores da rede particular e pública municipal, esses professores parecem precipitados em demonstrar opiniões dessa forma, demonstrando que os alunos que apresentam diferenças não estão incluídos em seus projetos.

A manifestação de um professor com referência à dificuldade de se relacionar com o aluno, que apresenta diferenças, difere dos propósitos da pesquisadora, apesar desta respeitar as idéias dos professores. Entende-se que a garantia da permanência de um aluno com necessidades educativas especiais, em sala de aula do ensino regular, advém de uma compreensão prévia do professor sobre as dificuldades dos alunos e a vontade de receber e dar condições a esses alunos, para que possam construir seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, ter contato com outras pessoas.

Para que isso aconteça é necessário que o professor esteja habilitado, ou seja, que saiba conviver e trabalhar com os alunos que precisam ser incluídos em salas de aula do ensino regular. Para isso, o estudo e a adoção de novas metodologias darão condições para que esse professor possa atuar junto aos portadores de necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases fornecerá subsídios para que o professor possa, com base no que a lei prevê, se orientar, para não só compreender tais alunos, mas também lhes dar condições de se desenvolver como pessoas.

A sexta história referiu-se a um portador de deficiência mental em sala de aula, com a coordenação motora comprometida e com dificuldade em se comunicar com seus colegas durante as aulas. Inquiridos sobre os conflitos advindos dessa situação, os professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino se manifestaram, de maneira diversa, embora a maioria tenha se mostrado com tendência favorável ao encaminhamento do portador de deficiência mental para uma escola especializada, conforme a análise dos dados apresentados no quadro 11.

Esses dados sugerem a forte dificuldade dos professores pesquisados em receber e trabalhar com as diferenças em sala de aula do ensino regular. A inclusão, para eles, apesar de teoricamente ser defendida e aceita, no cotidiano escolar, acaba sendo uma possibilidade remota.

Quadro 11 – Professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino diante de um deficiente mental em sala de aula.

SITUAÇÕES	ESCOLA		
	P	M	E
Questionaria o tipo de terapia que esse aluno estava recebendo e se estava adequada às suas necessidades.	1		
Criaria alternativas para que esse aluno participasse das atividades, fora da sala de aula, com outros alunos, ou com os próprios colegas da turma.	1		
Encaminharia esse aluno a uma escola especial, para que o mesmo tivesse um acompanhamento contínuo.	1		
Resolveria essa questão, através de estratégias que possam atender suas necessidades.	1		
Colocaria esse aluno ao meu lado e lhe entregaria atividades diferenciadas e convocaria os pais para que dessem explicações sobre o comportamento desse aluno.	1		
Pediria auxílio à coordenação para conversar com esse aluno e convocaria os pais de todos os alunos, para encontrarmos soluções para esse problema.	1		
Primeiro tentaria verificar a possibilidade de encaminhar esse aluno a uma sala especial. Não sendo possível, conversaria com os alunos, para que entendesse a situação e conversaria com os pais para que o ajudasse nas tarefas de casa.	1		
Consultaria um especialista, para verificar a possibilidade desse aluno permanecer em sala de aula.	1		
Pediria ajuda a um psicólogo para que orientasse esse aluno e se não melhorasse seria encaminhado a uma escola especial.	1		
Procurariam uma ajuda de um profissional da área da psicologia, para tentar entender e resolver essa situação.	2		
TOTAL	11		
Encaminhariam esse aluno a uma escola especial		3	
Seria encaminhado a um psicólogo		2	
Teria um atendimento diferenciado		1	
Levariam estratégias adequadas e pediria a assistência dos pais		3	
Pediria ajuda ao serviço de orientação e supervisão.		1	
Incentivaria os ensinamentos para a vida prática		1	
TOTAL		11	
Encaminhariam esse aluno a uma escola especial			3
Conscientizariam os pais e buscariam estratégias adequadas			3
Encaminhariam ao serviço de orientação			2
Buscaria estratégias adequadas			1
Daria um atendimento individual			1
Seria encaminhado a um psicólogo.			1
TOTAL			11

Observando o quadro 11, pode-se verificar a existência de respostas diversificadas, para os professores da rede particular, com referência à aceitação desse aluno em sala de aula do ensino regular, para que o mesmo pudesse construir seus conhecimentos. Se, por um lado, os professores buscariam, através de estratégias e diálogos, a permanência desse aluno em sala de aula do ensino regular; por outro, verificou-se uma opinião referente ao envio do mesmo às classes especiais, para que tivesse o atendimento necessário.

Verificou-se, também, a necessidade de uma consulta a um psicólogo para orientar os professores, capacitando-os no acompanhamento desse aluno, e a presença dos pais para

explicar os motivos do comportamento do mesmo. Isso demonstra uma preocupação com os alunos que apresentam diferenças, para que possam participar das atividades no cotidiano das salas de aula.

A maioria dos professores da rede pública municipal de ensino parece estar preocupada com a construção dos conhecimentos desse aluno, com necessidades educativas especiais. Isso porque, também buscaria estratégias adequadas ao mesmo, bem como pediria a presença dos pais, para que pudessem auxiliá-los, relatando os motivos relacionados à deficiência desse aluno.

Chamou atenção a opinião de um professor que assim se manifestou com relação à vida prática desse aluno. Eis a resposta:

“A primeira coisa que eu faria era conversar com os pais desse aluno, juntamente com a direção supervisão e orientação. Com o apoio dessa equipe, faria uma pesquisa para verificar até que ponto os conteúdos seriam importantes para esse aluno, para sua vida prática. Dessa forma, não só cobraria o mínimo, para que ele terminasse o ensino fundamental mas, motivaria e daria todo o apoio para que ele pudesse aproveitar os ensinamentos em sua vida prática”. (Professor João)

Na opinião desse professor, tal aluno não seria prejudicado, pois se dispôs a ajudá-lo em suas necessidades. Dessa forma, buscaria oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades, no sentido de serem aproveitadas em sua vida prática. Nessa perspectiva, esse aluno teria condições não só de demonstrar sua criatividade, mas também de sentir-se valorizado no desenvolvimento de suas idéias.

Os demais professores procurariam ajuda de um profissional, dariam atenção especial a esse aluno, fariam estratégias diferentes e apenas dois professores enviariam esse aluno a uma escola especial, sendo que um, ao verificar a impossibilidade do envio desse aluno a uma sala especial, conversaria com os alunos, para que entendessem o mesmo e, em seguida, pediria o apoio dos pais, para que os mesmos orientassem esse aluno no que se refere às tarefas.

A maioria dos professores da rede pública estadual de ensino demonstrou que, por um lado encaminharia esse aluno a uma escola especial e, por outro, conscientizaria os pais sobre o que estava acontecendo na escola com esse aluno, para depois buscar estratégias adequadas à construção dos conhecimentos e à socialização do mesmo. Isso demonstra que a disposição dos professores é tentar dar a esse aluno uma forma de receber os ensinamentos, apesar da tendência de exclusão por parte de alguns. Tais professores alegam não ter condições adequadas para receber um aluno com deficiência e entendem que seria a melhor solução, a

escola especial para o mesmo. Os demais professores fizeram referência à participação dos especialistas, bem como a estratégias adequadas a esse tipo de aluno.

A análise das respostas da maioria dos professores, tanto da rede particular como pública, parece demonstrar uma certa incoerência entre o “pensar” e o “fazer” no cotidiano das escolas. Isso porque houve divergências no que tange aos conceitos de inclusão e suas questões epistemológicas e a prática nas salas de aula. Nota-se que os professores vêm a inclusão de forma abstrata e não concreta, para que se efetive a permanência de alunos que apresentam diferenças em salas de aula do ensino regular.

Finalmente, falar-se-á sobre a história de Thiago, um aluno que apresentava um comportamento diferenciado dos demais, com atitudes relacionadas à masturbação em sala de aula e um certo conhecimento sobre relacionamento sexual. Tal história foi colocada, por se tratar de uma situação comum nas escolas, principalmente nas periferias, onde os pais geralmente não têm conhecimento da puberdade e nem a cultura necessária para ensinar seus filhos a identificar as mudanças sexuais que aparecem, à medida que passam para a adolescência.

Esse acontecimento, em um momento de grande angústia do professor, foi relatado à pesquisadora que contou com a mesma em sua pesquisa, para verificar a opinião dos professores e com isso contribuir para que os mesmos fiquem atentos no que se refere às ações dos alunos em salas de aula.

Tal aluno, com experiências relacionadas à sexualidade, intrigava a professora que não conseguia resolver essa situação. Como não se sentia preparada para compreender esse aluno, fazia um prejulgamento das suas ações, excluindo-o de todas as atividades da escola. A ação da professora sugere um despreparo profissional e um desconhecimento da Lei de Diretrizes e Bases que defende uma educação de qualidade para todos.

Em relação à situação de Thiago e o que isso despertava na sua professora, a pesquisa apontou para as seguintes tendências de comportamento, como pode-se verificar no quadro 12, que mostra de maneira geral que a inclusão ainda para muitos é uma idéia e não uma prática educacional corrente.

Quadro 12 – Professores das redes particular e pública, municipal e estadual de ensino diante da história de Thiago.

SITUAÇÕES	ESCOLA		
	P	M	E
Os pais seriam comunicados para que esse aluno recebesse uma terapia adequada.	1		
Esse aluno deveria receber mais atividades para canalizar suas energias e os pais deveriam comparecer mais na escola.	1		
Solicitaria a presença dos pais na escola, para que pudessem conversar sobre o comportamento desse aluno.	1		
Pediriam a presença dos pais e, em seguida encaminhariam esse aluno a um psicólogo.	3		
Pediriam auxílio ao serviço de orientação e supervisão. Se o comportamento continuasse o mesmo, esse aluno seria encaminhado a um psicólogo.	3		
Esse aluno ficaria suspenso até o comparecimento dos pais na escola.	1		
Tentaria ser solidária com esse aluno, sem recriminá-lo, apenas mostraria que, na escola, seu tempo deveria ser ocupado com as atividades escolares.	1		
TOTAL	11		
Os pais seriam comunicados para que esse aluno recebesse uma terapia adequada.		1	
Conversariam com os pais do aluno, para compreenderem as atitudes dele.		2	
Encaminhariam esse aluno a um psicólogo.		3	
Esse aluno seria encaminhado à direção, orientadora e psicólogo.		1	
Buscariam apoio de pessoas capacitadas.		2	
Chamariam os outros pais para explicar-lhes o que estava acontecendo.		2	
TOTAL		11	
Seria encaminhado ao serviço de orientação.			1
Encaminhariam a um psicólogo.			3
Estabeleceriam um diálogo com esse aluno e pediriam auxílio a um psicólogo.			2
Esse aluno seria encaminhado à direção e ao serviço de orientação.			4
Compareceria a casa dos pais para conversarem sobre as atitudes desse aluno.			1
TOTAL			11

A maioria dos professores da rede particular encaminharia esse aluno a um psicólogo e os demais pediriam auxílio dos pais, dos especialistas das escolas e chamariam os pais dos outros alunos para lhes explicar o que estava acontecendo. Isso mostra um certo desconhecimento sobre a puberdade, momento em que (Kanner apud IÇAMI, 1986, p. 8-9) considera a socialização do ser humano de grande importância. Segundo o autor, a socialização do ser humano compreende basicamente três períodos: socialização elementar, familiar e comunitária. E, nesse sentido, pontua que:

[...] o bebê, quando nasce, não tem conhecimento de nada. Até os seus dois anos de idade, a criança aprende a identificar, controlar e satisfazer suas funções fisiológicas mais elementares, principalmente alimentação, defecação e micção. Este é o período de socialização elementar. No período de socialização familiar a criança aprende as normas de comportamento familiar. Ela deixa de ser o centro de seu universo para ser membro da unidade familiar. Tal socialização é transmitida pela família. Costuma ocorrer até 4 a 5

anos de idade. Pela socialização comunitária a criança adquire consciência comunitária, e a escola é muito importante para a sua vida. As normas sociais são diferentes das familiares. Uma criança que tenha boa socialização familiar geralmente é facilmente socializável pela comunidade. Não existe limite nítido entre estas socializações. Antes de findar uma, já se inicia a comunitária, principalmente nas crianças que freqüentam escolas e creches já aos 2 e 3 anos de idade

Recorre-se a esse autor, para entender as respostas dos professores que demonstram opiniões diversificadas, com referência às atitudes do aluno Thiago. Nesse sentido, verificando o quadro, pode-se afirmar que, nas respostas dos professores da rede particular, ainda que minimamente, estava presente uma certa indignação no que tange às idéias desse aluno. Ainda, nesse sentido, a maioria dos professores, ao responder que esse aluno seria encaminhado a um psicólogo, para que fosse orientado e tivesse condição de permanecer em sala de aula, deixou transparecer que não estava em condições de dialogar com esse aluno, para que o mesmo pudesse entender o que estava acontecendo com ele. Chamou atenção a resposta de um professor, relacionada à suspensão de aula desse aluno, pelo não-comparecimento dos pais à escola, para uma reunião, cujo objetivo era participar aos pais as atitudes desse aluno. Eis a resposta:

“Se os pais não compareceram à reunião, eu exigiria a presença deles, em outra oportunidade; caso contrário, estaria suspenso até o comparecimento deles. Penso que o professor não tem condição de resolver tal situação, necessitando do apoio da direção, supervisão e orientação”. (Professora Verônica)

Essa resposta vem corroborar as idéias da necessidade de palestras, encontros, cursos sobre a atuação dos professores frente às situações diferentes que surgem nas salas de aula. Entende-se que, através da interação entre professor e aluno, poderá existir uma continuidade entre a socialização do ser humano, desde a elementar até à comunitária, conforme o que foi citado anteriormente por Kanner (1986). Através da confiança que se estabelece entre professor e aluno, tal situação poderá tomar outros rumos, diferentes da suspensão ou exclusão desse aluno.

Ainda com relação às respostas dos professores da rede particular, pode-se perceber que eles pediriam auxílio aos pais, outros dariam mais atividades para canalizar as energias do aluno e apenas um professor tentaria ser solidário, sem recriminações, mostrando que seu tempo deveria ser ocupado com as atividades escolares. Eis a resposta:

“Conversaria com ele para entender o que estava acontecendo. Explicaria que não era proibido o que estava fazendo, mas o local era inadequado. Tentaria ser solidária com esse aluno, sem recriminá-lo, apenas mostrando que, no recinto escolar, o seu tempo deveria ser ocupado com as atividades escolares”. (Professora Salma)

A resposta desse professor deixou transparecer um certo cuidado com relação às ações desse aluno. Percebe-se a presença do diálogo e uma relação saudável entre professor e aluno, para que se estabelecesse uma confiança entre ambos e, posteriormente, houvesse oportunidade desse aluno narrar seus conflitos. Tal iniciativa parece ir ao encontro da resolução dos conflitos apresentados pelo aluno, sem, contudo, a presença de pais e especialistas.

A maioria dos professores da rede pública municipal de ensino, de forma similar aos da rede particular, também enviaria esse aluno a um psicólogo, à direção, supervisão e orientação, ou pediria presença dos pais na escola para que os mesmos fossem cientificados do comportamento desse aluno em sala de aula. Chamou atenção a resposta de um professor, relacionada ao envio desse aluno a um médico ou a um especialista: Eis a resposta:

“Como os pais não compareceram à reunião, chamaria a diretora e faria uma visita aos pais desse aluno, relatando os fatos, para que o mesmo fosse encaminhado a um médico ou especialista. Com essa atitude verificaria se era doença, se existia cura, ou se era falta de diálogo entre os pais e filhos, ou entre professor e aluno. Meu desejo é que esse aluno melhore sua atitude através da atenção, carinho, diálogo e compreensão de todos. Penso que talvez ele tenha presenciado alguma cena entre adultos e esteja tentando imitá-los”. (Professora Cidália)

A opinião desse professor parece demonstrar, por um lado, uma preocupação com esse aluno, no sentido de estabelecer compreensão entre ambos e, por outro lado, um certo desconhecimento do que se refere à puberdade, para que esse mesmo professor pudesse orientar esse aluno, sem constrangimentos. Outra resposta que chamou a atenção foi a de um professor que demonstrou um certo preconceito com relação à história de Thiago. Eis a resposta:

“Teria que procurar um atendimento individual para saber o porquê desse comportamento. Se não resolvesse a questão, penso que esse aluno deveria ser encaminhado a um psicólogo, para que o mesmo o acompanhasse e atendessem as suas necessidades, sem que o mesmo se sentisse traumatizado. Esse caso não deveria ser solucionado apenas pelo professor, pois fere os princípios morais de nossa cultura”. (Professora Silvana)

A resposta desse professor parece fazer referência não só aos preconceitos no que tange às ações desse aluno, mas também aos mitos quando se fala em sexo. Nesse sentido,

para esse professor, o sexo é proibido e as ações desse aluno se sobrepõem aos primeiros ensinamentos relacionados ao sexo.

E por esse motivo que se recorre, mais uma vez, à formação continuada, para que os professores possam se inteirar das diversas possibilidades de informação aos alunos, pois os professores são vistos por eles como pessoas confiáveis e, por isso, às vezes, tentam uma aproximação, no sentido de colocar seus problemas, para algumas orientações. Se os professores demonstram preconceitos ou tabus, os alunos tentam outras fontes, às vezes, inadequadas para suas dúvidas.

Assim como os professores da rede particular e pública municipal, a maioria dos professores da rede pública estadual manifestou pensamentos similares, ou seja: encaminhamento aos especialistas, no sentido de receber a orientação necessária, apoio da equipe escolar e o comparecimento dos pais à escola, para que pudessem resolver as questões relacionadas ao comportamento de Thiago. Isso parece demonstrar uma falta de união de pensamentos no que diz respeito à preparação dos professores para lidar com os alunos com necessidades educativas especiais, já que as três escolas não apontaram uma solução para as ações desse aluno. Nesse sentido, mais uma vez, considera-se que a educação continuada pode ajudar os professores não só a entender esses alunos, mas também mostrar caminhos relacionados ao crescimento individual e global dos mesmos.

Vale ressaltar que é preciso considerar as condições pessoais e socioeconômicas desse aluno e, principalmente, a não-participação dos pais nas reuniões programadas pelo professor, para que fosse colocado em pauta o que estava acontecendo com esse aluno. Nessa perspectiva, a maioria dos professores considerou que talvez algumas conversas inadequadas dos pais despertaram o interesse desse aluno sobre sexo, apesar dele se encontrar em uma das fases de escolarização, que é a da educação básica e ainda não estar alfabetizado. De modo geral pode-se dizer que os envolvidos no processo educativo necessitam de informações referentes aos problemas comportamentais, com vistas à interação em sala de aula e em todos os espaços escolares.

Através dos dados do quadro, verificou-se que os professores, tanto da rede particular, como os da rede pública, municipal e estadual, estavam tão frágeis diante da história de Thiago como a professora que relatou essa história à pesquisadora. Isso mostra a importância de uma relação saudável entre professor e aluno em sala de aula e de projetos centrados nos alunos que apresentam diferenças, para que tais conflitos possam ser resolvidos na medida em que os alunos sentem necessidade de diálogo com os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De início, as respostas da maioria dos professores da rede particular e pública, municipal e estadual, relacionadas à inclusão e suas questões epistemológicas, tinham como princípio básico a união, socialização, presença de todos os alunos, em todas as situações, principalmente as escolares, e condições adequadas para que todos os alunos tivessem oportunidades iguais e não sofressem discriminações.

As respostas da maioria dos professores das três escolas, seja na temática inclusão e suas questões epistemológicas ou sobre os conflitos hipotéticos do cotidiano escolar, além de serem análogas, no que tange aos conceitos e à credibilidade na inclusão, não se distanciaram da forma de atuar, diante dos conflitos hipotéticos, ou seja, teriam condições de resolver os problemas advindos de discussões entre professores e alunos, entre alunos e alunos, entenderiam um aluno com hiperatividade e não viram nenhuma dificuldade em receber os alunos com deficiência, seja visual, auditiva ou mental.

Nessa perspectiva, alguns professores demonstraram iniciativas referentes ao diálogo, à inserção dos alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula do ensino regular, para que os mesmos pudessem ter contato com os demais alunos e, com isso, maiores possibilidades de desenvolver suas habilidades.

Ainda, nessa perspectiva, outros professores aprenderiam o método braille, para que a aluna com deficiência visual não fosse prejudicada, fariam apostilas em braille, trariam um gravador, para que essa aluna gravasse as aulas e, em casa, pudesse dar continuidade aos ensinamentos ministrados na escola, sem a interferência dos pais e outros alunos que estavam se sentindo prejudicados. Para os deficientes mentais chamariam uma pessoa especializada para fazer palestras, não só para a equipe escolar mas também para todos os pais e comunidade e, com isso, demonstrar um efetivo trabalho referente ao desenvolvimento da cidadania.

Já, em relação às condutas dos alunos, seja por distúrbios familiares e emocionais ou sexuais, a minoria buscaria, através de palestras, filmes educativos, leituras adequadas, oportunidades referentes à assimilação dos conhecimentos, para que, em salas de aula, pudessem fazer algum debate que trouxesse maiores esclarecimentos a todos os alunos. Tais iniciativas significam uma mudança de postura diante do quadro apresentado pelas escolas da rede particular e pública de ensino.

Entretanto, a análise das respostas referentes às histórias permitiu verificar que o discurso se distanciou da prática, através de situações relacionadas à discriminação, ao envio dos alunos ao serviço de orientação e supervisão, ao psicólogo e às classes especiais, seja por indisciplina, por problemas cognitivos ou deficiências.

Nessa perspectiva, verificou-se, por um lado, um mínimo conhecimento da inclusão, e por outro, resquícios da educação especial e da integração, que parecem nortear a forma como alguns professores reagem diante dos conflitos hipotéticos do cotidiano escolar, pois os

projetos e as estratégias não estavam adequados às dificuldades do aluno, para que o mesmo permanecesse em sala de aula.

Diante dessa situação, o aluno se tornava um “empecilho”, o professor se irritava e a medida mais próxima para a resolução daquele conflito era a busca de outras alternativas que fossem distantes das salas de aula, mas sem um compromisso em dar continuidade ao trabalho realizado pelos especialistas.

Entende-se a viabilidade do serviço de apoio especializado, na escola regular, conforme está previsto na Lei de Diretrizes e Bases, para atender às peculiaridades dos alunos com necessidades educativas especiais, porém vinculadas ao processo educativo sem rotulações e sem interferência na auto-estima, demonstrando situações de interação entre professor e aluno.

Através de elaboração de estratégias adequadas, como: trabalhos em braille, intérpretes, diálogos, instrumentos musicais, matéria prima para produção artística, os professores abririam um espaço, para que os alunos permanecessem em salas de aula do ensino regular, construíssem seus conhecimentos e desenvolvessem sua cidadania.

Foi possível, através da análise dos dados, detectar o despreparo de alguns professores, ou informações inadequadas, quer dos órgãos governamentais, quer da equipe escolar, com relação aos deficientes auditivos, visuais, mentais, problemas cognitivos e comportamentais; visto que, na prática, sentem grande dificuldade em atender tais alunos, dando preferência ao envio deles às escolas especializadas.

É por isso que se considera importante um estudo sobre os déficits, para que os professores, ao receberem os alunos, possam estar atentos as suas dificuldades, buscando formas de inserir tais alunos em salas de aula do ensino regular, sem a exclusão dos mesmos e com projetos relacionados ao desenvolvimento de suas habilidades.

Nesse sentido, é que se crê em discriminações, pois, a retirada dos alunos que apresentam diferenças, das salas de aula do ensino regular, significa exclusão e não uma escola aberta às diferenças. Tais ações dos professores foram permeadas por respostas relacionadas às condições precárias oferecidas pelas escolas, no que concerne ao mobiliário, à arquitetura dos prédios, ao número excessivo de alunos em salas de aula e às políticas públicas, consideradas distantes de uma “Educação para Todos” e, principalmente, da inclusão dos alunos nas escolas.

Entretanto, parece que as questões relacionadas a tais alunos, muitas vezes, não são resolvidas, porque, na verdade, a preocupação da maioria dos professores é com os alunos

considerados “normais”, esquecendo-se de que os déficits impedem a construção dos conhecimentos, quando não trabalhados com estratégias adequadas.

Os alunos que apresentam déficits reais ou circunstanciais necessitam de estratégias direcionadas ao desenvolvimento de suas habilidades, para que possam se tornar cidadãos atuantes frente às vicissitudes que permeiam suas vidas. E é, em sala de aula, na relação professor/aluno que se inicia um elo entre ambos, pontuado pela confiança e valorização da auto-estima.

É, na mudança de postura, que os professores irão ao encontro de novos saberes, para que esses mesmos saberes possam abrir caminhos suscetíveis às novas construções. É a relação professor/aluno que vai nortear os caminhos da permanência do aluno que apresenta diferenças nas escolas, para que os conflitos possam diminuir e uma “nova escola” possa surgir ladeada pela compreensão, pelos estudos relacionados à educação inclusiva e à melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

É essa a escola ideal para os alunos. É um ambiente repleto de adequações tanto pedagógicas quanto arquitetônicas, com vistas à participação efetiva da equipe escolar em que todos possam ver que a educação e a construção da cidadania vão além das salas de aula e dos muros escolares.

Nesse sentido, somente os professores poderão visualizar novos caminhos, tendo como referência a pedagogia relacional, para que, através da interação, possam conviver, respeitando opiniões e divergências e, sobretudo, buscando condições para que esses alunos possam manifestar seus pensamentos. Segundo Pinski (1999, p. 114), “a mudança de atitude das pessoas com relação à escola, baseada num sentimento de responsabilidade mútua, poderia constituir o ponto de partida para uma importante virada”. E essa virada possibilita, ainda que minimamente, o início de uma educação inclusiva e de uma reflexão sobre as diferenças, com vistas à construção de uma “nova escola”.

Do que foi exposto e remetendo-nos às questões que envolvem a educação inclusiva e a relação professor/aluno, acredita-se que as contribuições de Becker serão valiosas, para que possa ser redimensionado o papel do professor no processo de construção dos conhecimentos. Acredita-se, também que, ao apresentar materiais diferentes aos alunos, deixando que os mesmos explorem tais materiais ou façam representações, usando a criatividade, com vistas à problematização dos mesmos, alunos e professores estarão buscando novas alternativas para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem

É essa proposta pedagógica relacional que, segundo Becker (1994, p.95) “visa a sugar o mundo do educando para dentro do mundo conceitual do educador. Esse mundo conceitual do educador sofre perturbações, mais ou menos profundas, com assimilação deste conteúdo novo”. E, é, nesse momento, que os professores se encontram com os alunos; é nesse momento, que eles descobrem que esses alunos são muito mais do que presença física em salas de aula - são seres dotados de sentimentos que, ao longo da história, não foram vistos em suas essências, pois eram conduzidos às escolas especiais. A inclusão constitui, portanto, o início de uma nova época, em que os valores são resgatados, através da permanência de todos os alunos em salas de aula do ensino regular.

A inclusão, segundo Forest; Lusthus (1987 apud MANTOAN (1998, p. 6), foi denominada como “Sistema Caleidoscópio”, interpretado como a necessidade da presença de todos os alunos, para que se concretize seus objetivos, assim como a necessidade de todas as peças do caleidoscópio, para, em sua totalidade, compor sua beleza. E, assim como o caleidoscópio, todos alunos, com ou sem diferenças, estarão fazendo parte de um mesmo todo para se compor uma nova escola.

O entendimento das concepções epistemológicas e modelos pedagógicos trazidos por Becker, para que se possa visualizar o professor frente aos conflitos, bem como a forma de resolvê-los, parece que, diante de situações do cotidiano, desaparece, dando lugar a uma relação conflitante entre professor e aluno. Entende-se que os professores agem de forma inconsciente, pois essas situações acontecem porque tais professores ainda estão centrados na imagem de um “aluno ideal”, ou seja, aquele que tem um bom comportamento e apresenta facilidade na construção dos conhecimentos, sem, contudo, refletir acerca da ética docente, como forma de desafiar as situações consideradas difíceis.

As discussões propostas no início deste trabalho, que foram alguns princípios relacionados à inclusão e suas questões epistemológicas e à forma pela qual os professores reagem diante dos conflitos do cotidiano escolar permitem confirmar a idéia de que é possível uma mudança, através de um trabalho contínuo em torno das diferenças e do conhecimento dos déficits cognitivos dos alunos.

Em síntese, é importante retomar uma das primeiras idéias concernentes à inclusão, que é a formação continuada dos professores, para que tenham acesso às informações relacionadas aos conteúdos, currículos, Lei de Diretrizes e Bases, ética na educação e, principalmente, um entendimento no que diz respeito aos alunos que apresentam diferenças.

Nesse sentido, é importante reafirmar que, mais que uma formação continuada, espaço físico adequado, computadores ou material pedagógico centrado nas dificuldades dos alunos, o professor precisa se disponibilizar para reaprender o que se esquece diante de uma sala de aula, que é a dedicação ao alunos “diferentes.” Os desafios da educação inclusiva remetem ao aprender a aprender no cotidiano escolar, porque é, através de suas concepções e práticas, que o professor vai compreendendo o mundo que envolve tais alunos.

Ainda nesse sentido, comungando o pensamento de Becker (2001, p. 1), pode-se dizer que “o professor ensina porque aprende. A partir do momento em que deixa de aprender, perde a legitimidade para ensinar”. E, ao ensinar, estará colocando um pouco de si, principalmente na educação inclusiva, para que os alunos possam, não só construir seus conhecimentos, mas também serem capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um conteúdo que se pretende aprender, pois aprender é construir. Isso sugere, segundo Becker (1993, p.332). “um caminho didático para a formação de professores: refletir, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual o docente é sujeito. Apenas, então, apropriar-se de teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar para as construções futuras”.

Dessa forma, dada a importância e a viabilização da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, em salas de aula do ensino regular, é possível contribuir com um ensino de qualidade, através de uma política educacional voltada para esses alunos, de uma formação continuada dos professores, tendo em vista a dificuldade dos mesmos, na execução de seus projetos e na aplicação de seus conhecimentos. Enfim, de uma reflexão sobre suas práticas, com modificações acessíveis aos alunos que apresentam diferenças, como por exemplo: estratégias adequadas que despertem a construção dos conhecimentos, relacionamento saudável entre professor e aluno e condições viáveis para a manifestação de seus pensamentos, para que esses alunos, nossos atores, sejam os verdadeiros autores/atores que, se entendidos e adequadamente trabalhados, poderão estar prontos, para viver, como cidadãos participativos, nas situações do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de. Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão da rede estadual de educação de Goiás, no município de Goiânia. 2001. 86 f. Projeto de Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

AMARAL, Lígia Assunção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

AQUINO, Julio Groppa. “Alunos-problema” versus alunos diferentes: avesso e direito da escola democrática. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 91-108, jul-nov. 2001.

AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

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

ARAUJO, Ulisses F. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. P. 31-47.

ARAUJO, Ulisses F. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 19, p. 89-96, jan./jun. 1994.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. **Psicopedagogia On Line**. Jun. 2001. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br>. Acesso em: 05/10/2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos de ensino fundamental**: educação especial. Brasília, 1998.

BUENO, José Geraldo Silveira. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: **EDUCAÇÃO** especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 37-54.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, 7-10.

DE LA TAILLE, Yves. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, 1997, 25-44.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Brasília: MEC: UNESCO, 1999.

CASTRO, Maria Antonieta Brito. **Integração escolar: das intenções à prática: um estudo da implantação da proposta do ensino especial da rede municipal de Natal/ RN**. 1996, 70fls. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOSNOT, Catherine Twomey. **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Art Med., 1998.

GOLDSTEIN, Sam. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e praticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 199-134.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MACEDO, Lino de. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997, 73-90.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão: a formação do professor tal como a concebemos e realizamos**. Campinas: LEPED/FE/UNICAMP, 2001a.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração x inclusão: escola (de qualidade para todos)**. Campinas: LEPED/UNICAMP, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Campinas LEPED/FE/UNICAMP, 2001b.

NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Construindo um novo tempo de prática pedagógica. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001. cap. 3, p. 71-90.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 2. ed.. São Paulo: Cortez, 1998.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

REGO, Teresa Cristina R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e praticas. São Paulo: Summus, 1998, 49-71.

RIBAS, João Batista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

SÁ, Elizabete Dias de; RAHME, Mônica Maria Farid. Escola plural: um projeto político de gestão pedagógica. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001. cap. 3, p. 71-90.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas – fronteiras em educação. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 11-21. Jul./nov. 2001.

SNYDERS, G. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: AQUINO, Julio Groppa. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000. p. 35-55.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução M. F. Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TIBA, Içami. **Puberdade e adolescência; desenvolvimento biopsicossocial**. São Paulo: Ágera, 1986.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

APÊNDICE A

Educação inclusiva e suas concepções epistemológicas

1. Qual o seu conceito de inclusão?
2. Em quais situações você acredita na inclusão e por quê?
3. Na relação professor/aluno, como você vê o processo de construção do conhecimento?
4. Você entende que os filhos de pais analfabetos aprenderão a ler, da mesma forma que os filhos de pais letrados?
5. Quando uma criança não aprende, quais são as principais razões, de acordo com a sua opinião? Explique detalhadamente.

APÊNDICE B

Histórias sobre situações hipotéticas

1 - História de um passeio no campo:

Marlene, professora da segunda série, planejou fazer um passeio pelo campo, para comemorar o dia da criança.

Renata, aluna hiperativa, durante os preparativos desse passeio, por diversas vezes, discutiu com a professora Marlene e a agrediu verbalmente, causando um grande constrangimento entre as duas. Esse constrangimento piorou quando Renata impediu que os alunos ornamentassem as cestas que iriam levar, pois, ao trazer um ramallete, pensou que ela mesma iria fazer esse trabalho.

A professora Marlene indagou o motivo de tanta irritação e Renata, com a voz bastante alterada, respondeu que não gostava de ser contrariada

Qual a sua opinião sobre a atitude de Renata? E o que você pensa sobre os sentimentos da professora Marlene, nesse momento? O que você faria nessa situação?

2 - História de um filme educativo.

Em uma sala de aula da quinta série, a professora Rosana estava passando um filme sobre “como nascem os bebês”, para que os alunos tivessem uma noção mais clara a respeito do tema. Assim que o filme começou, Carlos perguntou à professora se não havia outro filme, pois aquele não estava lhe interessando. Como Rosana havia planejado a aula daquela forma, continuou atenta ao filme. Nesse momento, Carlos começou a fazer brincadeiras inadequadas, tirando toda a atenção dos outros alunos, que exigiram a saída desse aluno da sala de aula.

O que você faria no lugar de Rosana? O que você pensa que seria correto fazer? Por quê? Descreva detalhadamente suas razões, inclusive seus sentimentos, desejos e pensamentos.

3 - História de uma aula de ciências

A professora Cássia, na aula de Ciências, em uma turma da terceira série, estava explicando um tema referente às doenças transmissíveis e percebeu que seu aluno Marcelo apresentava uma grande ansiedade.

No momento em que estava mostrando alguns cartazes e explicando sobre a importância dos cuidados referentes à prevenção, Marcelo tirou do bolso uma “camisinha” e pediu para que a professora Cássia lhe ensinasse a forma correta de usá-la, suscitando, assim, o interesse dos outros alunos. A professora Cássia não sabia lidar com aquela situação; a única coisa que ela tinha clara era a necessidade de cumprir aquele conteúdo, naquela determinada aula. O que você faria no lugar da professora Cássia? O que você pensa sobre a forma da professora Cássia agir? Por quê? Explique detalhadamente também seus sentimentos, desejos e pensamentos.

4 - História de uma aula de Matemática:

Em todas as aulas de Matemática, Telma, professora da sexta série, discutia com Eduardo, que, além de apresentar problemas referentes à aprendizagem, não tinha a mesma assiduidade que os outros alunos.

À medida que as questões de Matemática tornavam-se mais difíceis, maior era o desentendimento e não entravam em um acordo, pois, enquanto a professora Telma explicava o conteúdo planejado para aquela aula, Eduardo conversava e brincava, sem dar a mínima atenção às explicações.

Assim que a professora acabava de explicar Eduardo fazia uma série de perguntas referentes àquele conteúdo, afirmando que não havia entendido nada.

Diante dessa situação, qual seria sua atitude? Justifique.

5 - História de uma portadora de deficiência visual em sala de aula.

Margareth, aluna da quarta série, deficiente visual, não conseguia acompanhar as aulas da professora Mariana, porque estava sempre copiando, em braille a matéria anterior, com ajuda de uma companheira, que lhe emprestava o caderno. Mesmo com essa ajuda, Margareth sentia-se prejudicada, pois perdia os intervalos e a convivência com os demais alunos.

A professora, apesar de todos os esforços para ajudar essa aluna, vivia em conflito, pois os alunos reclamavam do ritmo lento das aulas e, além do mais, tinha o compromisso de cumprir o programa, conforme exigência da escola.

Estando no lugar da professora Mariana qual seria sua atitude? Justifique.

6 - História de um portador de deficiência mental em sala de aula.

Marcone, aluno da segunda série, portador de deficiência mental, com a coordenação motora comprometida e com dificuldade em se comunicar com seus colegas, durante as aulas, em determinado período, gritava vários minutos, sem que ninguém conseguisse fazer com que ele parasse.

Virgínia, professora dessa turma, apesar de saber dos problemas de Marcone, pois estava sempre conversando com os pais dele, não conseguia resolver essa questão e, além do mais, os pais dos outros alunos exigiam uma resposta referente ao encaminhamento do mesmo para uma sala especial. Eles alegavam que a atitude de Marcone poderia comprometer o aprendizado de seus colegas, que constituíam a maioria.

Diante dessa situação, qual seria sua atitude? Justifique.

7 - História de Thiago – problema comportamental.

Stela, professora da primeira série, deparou com seu aluno Thiago, chupando o dedo polegar e se masturbando, durante o período em que ministrava suas aulas.

Após alguns dias, encontrou esse mesmo aluno, com os órgãos sexuais expostos e, ao mesmo tempo em que pedia para segurá-los, tentava tirar a calcinha de sua colega que estava ao seu lado. Depois da constatação desses fatos, ao entrar no banheiro para verificar o motivo da demora de Thiago, notou que o mesmo estava, novamente, masturbando-se e fazendo um monólogo sobre sexo.

Pelos motivos mencionados, Stela convocou uma reunião com os pais desse aluno, para que, juntos, buscassem uma resposta; o que não aconteceu, pois os pais não compareceram.

Assim, pressionada pelos pais dos alunos, que queriam a expulsão de Thiago da escola, a professora Stela vivia um grande conflito, pois teria que dar uma resposta a esses pais.

Se você fosse Stela, o que faria? Por quê? Explique detalhadamente.

