

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KARLA SUZANE DE OLIVEIRA

**CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR E LINGUAGEM: ESTUDO DE CASO DE
ALUNOS COM ALTERAÇÃO DE FALA E DE LINGUAGEM INCLUÍDOS NA
ESCOLA REGULAR**

GOIÂNIA

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

KARLA SUZANE DE OLIVEIRA

**CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR E LINGUAGEM: ESTUDO DE CASO DE
ALUNOS COM ALTERAÇÃO DE FALA E DE LINGUAGEM INCLUÍDOS NA
ESCOLA REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obter o título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação e Profissionalização Docente.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Dulce Barros de Almeida

GOIÂNIA

2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Oliveira, Karla Suzane de.
O49e Concepções de inclusão escolar e linguagem: estudo de caso de alunos com alteração de fala e de linguagem incluídos na escola regular / Karla Suzane de Oliveira. –2007.
140 f. :il., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Dulce Barros de Almeida.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás.
Faculdade de Educação, 2007.

Bibliografia: f. 111-118.

Inclui listas de ilustrações, anexos e de siglas.

1. Inclusão escolar – Goiânia (GO) 2. Crianças – Língua-
gem 3. Crianças – Distúrbio da fala I. Almeida, Dulce Barros de
II. Universidade Federal de Goiás. **Faculdade de Educação** III.
Título.

CDU: 376.36(817.3)

KARLA SUZANE DE OLIVEIRA

**Concepções de inclusão escolar e linguagem – estudo de caso de alunos
com alteração de fala e de linguagem incluídos na escola regular**

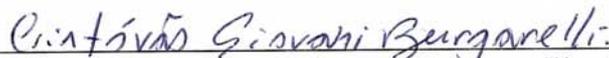
Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 04 de setembro de 2007, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profª Drª Dulce Barros de Almeida - UFG
Presidente da Banca



Profª Drª Raquel Marra M. Freitas – UCG



Prof. Dr. Cristóvão Giovanni Burgarelli – UFG

DEDICATÓRIA

À minha família: Gleison e Ana, meus pais; Gledson e Gleiton, meus irmãos; Cristiane, minha cunhada; Bárbara e Antônio, meus avós – todo conhecedores da minha luta e do meu esforço; Glenifer e Gleiciane, minhas sobrinhas, crianças amadas e compreensivas; Heloísa, minha filha, luz da minha vida, que me dá coragem e apoio, minha companheira, pois nasceu junto com este estudo.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Dulce Barros de Almeida, orientadora deste estudo, professora e pesquisadora competente que sabe conciliar profissionalismo e afeto para com seus alunos durante jornada densa de estudo, jamais os desacreditando e sempre os incentivando no decorrer de todo trabalho.

Ao Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli, pelo olhar, pela escuta dos questionamentos e das incertezas que surgiram durante a produção deste estudo.

À Prof.^a Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, pela colaboração, pelos apontamentos realizados e participação na Banca.

À Secretaria Estadual de Educação de Goiás e à Secretaria Estadual de Cidadania, pelo convênio de mútua colaboração. Este convênio contribui para a pesquisa na área da deficiência.

À Sandra, gerente do CEAD, e à Walkíria e Clarice, da direção técnica e administrativa, pela compreensão e atenção dispensada durante minha conciliação de trabalho no CEAD com a execução da pesquisa na EIR.

A todos os profissionais do CEAD pelo incentivo, e em especial à equipe de Estimulação, Rita, Regina, Luciana, Wanda Lúcia e Eides, pelo apoio e pela amizade durante os momentos difíceis desta pesquisa.

Aos profissionais da EIR, em especial à diretora, Normi, às coordenadoras, Luzimary e Celma, e principalmente aos professores e alunos que participaram desta pesquisa e que estão realizando um enfrentamento diante do Projeto Escola Inclusiva.

Às mães de RC e NK, pela disponibilidade e interesse e, especialmente, a essas crianças, pela simpatia e amor.

À Marta Isabel e Maria Anísia, pelo auxílio prestado.

À amiga Eliane Pelles, pela cumplicidade durante este processo.

À Professora Zelquis Helena, pelas correções e colaboração.

À Jordana, pela ajuda na formatação deste trabalho.

Aos meus amigos e familiares que estiveram próximos percebendo a minha luta. Obrigada pela compreensão nas minhas constantes ausências.

E, finalmente, à vida que me foi dada, à minha e da minha filha amada, que veio a este mundo para preenchê-la ainda mais. Obrigada, DEUS, por me amparar.

A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e, tampouco, arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós...

Hannah Arendt

OLIVEIRA, Karla Suzane de. **Concepções de inclusão escolar e linguagem: estudo de caso de alunos com alteração de fala e de linguagem incluídos na escola regular.** 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2007.

RESUMO

No presente estudo, abordamos a inclusão escolar e a linguagem por meio de uma investigação qualitativa, que se caracterizou como estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: entrevistas, observações sistematizadas em sala de aula e diálogos, e também se fez uso de pesquisas bibliográfica e documental. Escolhemos para a pesquisa de campo uma sala de aula no interior de uma escola regular denominada Escola Inclusiva de Referência (EIR), no município de Goiânia, na qual estavam matriculadas, junto com outros alunos, duas crianças que se constituíram em objeto de nossa pesquisa, uma delas com paralisia cerebral e outra com deficiência mental; ambas com alteração de fala e de linguagem. Esta escola faz parte do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva da Superintendência de Ensino Especial (PEEDI/SUEE/SEE). Foi delineado o seguinte problema a ser investigado: como professores e alunos com alteração de fala e de linguagem vivenciam a inclusão a partir das políticas inclusivas implantadas? Por estar vinculado à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente; o estudo em questão teve como objetivo lançar discussões e refletir sobre o processo de inclusão que vem sendo desenvolvido em uma escola de ensino regular a partir dos seus protagonistas, para que professores e especialistas possam realizar um trabalho mais articulado e integrado no que diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência, sobretudo aquelas com alteração de fala e de linguagem. Para o estudo de caso atribuiu-se um tratamento histórico à situação observada, com esforço de compreender a situação atual da inclusão escolar e toda a dinâmica que vem sendo engendrada desde as políticas implantadas até a possível repercussão destas em sala de aula. Quanto ao aspecto da linguagem, fizemos um percurso pela abordagem Sociohistórico-cultural e pela Psicanálise. Nosso referencial teórico em relação à inclusão perpassou pelas discussões de Marques/UFJF (1998, 2001, 2003); Freitas/UNICAMP (2000,2002); Mantoan/UNICAMP (2001, 2003, 2006); Napoleão Freitas/ UFSM (2006); Stainback e Stainback (1999) dos EUA e Mitller (2003) da Inglaterra. A investigação levou às seguintes categorias de análise: concepção de inclusão, serviços de apoio à inclusão, práticas pedagógicas e desenvolvimento de fala e de linguagem. Os resultados apontam para os efeitos práticos das políticas educacionais e para o modo como os agentes em educação envolvidos estão se posicionando frente à educação inclusiva. Os resultados também consideraram a importância de se incluir os alunos não somente na estrutura da escola inclusiva como também na estrutura discursiva de sala de aula. A nosso ver, este trabalho se constitui em um início promissor de algumas reflexões que se fazem urgentes e necessárias no que se refere à inclusão de alunos com alteração de fala e de linguagem nas escolas regulares.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Crianças – Linguagem; Crianças – Distúrbio da fala.

OLIVEIRA, Karla Suzane of. **Conceptions of scholar inclusion and language: study of case of pupils with alteration of speak and language enclosed in the regular school.** 2007. 140 f. Dissertation (Mastering in Brazilian Education) - College of Education, Federal University of Goiás, 2007.

SUMMARY

In the present study, we approach the scholar inclusion and language through a qualitative inquiry, characterized as a study of case. The instruments of collect of used data had been interviews, systematized observations in classroom and dialogues, and also bibliographical research and documents. We choose as the field of research a classroom in the interior of a regular school referred as Inclusive School of Reference (EIR), in the city of Goiânia, which there were registered, among other pupils, two children who had constituted the object of our research, one of them with cerebral paralysis and another one with mental deficiency, both with alteration of speak and language. This school is part of the State Program of Education for the Diversity in an Inclusive Perspective of the Superintendence of Especial Education (PEEDI/SUEE/SEE). The following problem was delineated to be investigated: how do teachers and pupils with alteration of speak and language deal with the inclusion from the implanted inclusive politics? For being tied with the research line Formation and Teaching Professionalization, the study in question had as objective to launch quarrels and to reflect about the inclusion process that is being developed in a school of regular education from its protagonists, so that teachers and specialists can do a work more articulated and integrated regarding to the inclusion of the people with deficiency, over all those with alteration of speak and language. For the study of case a historical treatment to the observed situation was attributed, with effort to understand the current situation of the scholar inclusion and all the dynamics that comes being produced since the politics implanted until the possible repercussion of these in classroom. About the aspect of the language, we performed a course by the socio-historical-cultural and by the psychoanalysis. Our theoretical referencial related to inclusion passed by the quarrels of Marques/UFJF (2000, 2001, 2003); Freitas/UNICAMP (2000,2002); Mantoan/UNICAMP (2001, 2003, 2006); Napoleão Freitas UFSM (2006); Stainback and Stainback (1999) of EUA and Mitller (2003) of England. The inquiry led to the following categories of analysis: conception of inclusion, services of support to the inclusion, pedagogical practice and development of speaks and language. The results pointed to the respect to the practical effects of the educational politics and to the way as the involved agents in education are dealing with the inclusive education. The results had also considered the importance of not only including the pupils in the structure of the inclusive school as well as in the discursive structure of classroom. As we think, this work constitutes a promising beginning of some reflections that are urgent and necessary for the pupils with alteration of speak and language inclusion in the regular schools.

Word-key: scholar inclusion; children – language; children – alteration of speak.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	10
LISTA DE ANEXOS	11
LISTA DE SIGLAS	12
INTRODUÇÃO.....	13
1 EDUCAÇÃO, CONTEXTO NEOLIBERAL E POLÍTICAS INCLUSIVAS.....	19
1.1 Educação e Neoliberalismo	19
1.2 Programas Internacionais de Referência para a Implementação de Políticas de Educação Inclusiva no Brasil.....	23
1.3 As Políticas de Educação Inclusiva no Brasil	27
1.4 A Educação Especial em Goiás na Perspectiva da Inclusão	36
1.5 Educação Inclusiva e Formação de Professores	40
2 LINGUAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR.....	48
2.1 Linguagem e o Estudo Sociohistórico-Cultural.....	49
2.2 Linguagem e Psicanálise	56
2.3 Educação e Psicanálise	62
3 A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA: ORGANIZAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	67
3.1 Conhecendo a Escola Inclusiva de Referência (EIR).....	67
3.2 Os Sujeitos participantes da Pesquisa.....	71
3.3 As Categorias de Análise.....	75
3.3.1 Concepção de Inclusão	75
3.3.2 Serviços de Apoio à Inclusão	81
3.3.3 Práticas Pedagógicas.....	83
3.3.4 O Desenvolvimento de Fala e de Linguagem.....	96
FOMOS INCLUÍDOS?.....	106
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS.....	119

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 – Escola Inclusiva de Referência – EIR	67
2 – Organograma da EIR	69
3 – Entrada da Escola	70
4 – Salas: direção, coordenação, informática, professores, etc	70
5 – Sala dos professores junto com biblioteca fg.1	70
6 – Sala dos professores junto com biblioteca fg2	70
7 – Sala de informática	70
8 – Salas de aula	70
9 – Sala aberta do <i>Projeto Aprender</i>	70
10 – Pátio da escola	70
11 – Fundo da escola	70
12 – Gráfico de Observação das Práticas dos Professores da EIR	91

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Resumo das Fichas de Evolução da aluna RC

Anexo A1 – (Relatório Final)

Anexo A2 – (Plano Individualizado de Educação – PIE)

Anexo A3 – (Relatório Final)

Anexo A4 – (Plano Individualizado de Educação – PIE)

Anexo A5 – (Plano Individualizado de Educação – PIE)

Anexo A6 – (Plano Individualizado de Educação – PIE)

Anexo B – Resumo das Fichas de Evolução da aluna NK

Anexo B1 – (Ficha do Desenvolvimento Sócio–afetivo–cognitivo)

Anexo B2 – (Relatório Final)

Anexo B3 – (Relatório Final)

Anexo B4 – (Avaliação Psicopedagógica)

Anexo C – Transcrição de alguns depoimentos dos alunos que estudam com RC e NK

Anexo D – Observação: 14^a nota

Anexo E – Observação: 19^a nota

Anexo F – Observação: 20^a nota

Anexo G – Estrutura da REAI/ SUEE

LISTA DE SIGLAS

AAMD – Associação Americana de Deficiência Mental
ABEDEV – Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais
APAE – Associação de Pais e Amigos do Excepcional
API – Atualização do Potencial Intelectual
AVD – Atividades de Vida Diária
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CEAD – Centro Estadual de Apoio ao Deficiente
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CMAI – Centro Municipal de Apoio à Inclusão
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CS – Consciente
EAM – Experiências de Aprendizagem Mediatizadas
ECNE – Encefalopatia Crônica Não Evolutiva
EIR – Escola Inclusiva de Referência
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EUA – Estados Unidos da América
FBASD – Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down
FENASP – Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi
ICS – Inconsciente
LDB/LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização Não Governamental
OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
PEEDI – Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva
PIE – Plano Individualizado de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político-Pedagógico
REAI – Rede de Apoio à Inclusão
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SES – Secretaria Estadual de Saúde
SUEE – Superintendência de Ensino Especial
SULEIDE – Superintendência Leide das Neves
SUPEE – Superintendência de Ensino Especial
TCE – Traumatismo crânio-encefálico
UEE – Unidade de Ensino Especial
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

Sem um toque de paixão pode não se ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal. (Roberto C. Bogdan & Sari K. Biklen)

A realidade da escola brasileira está pautada por constantes fracassos dos alunos, visto que muitos deles não concluem ou concluem mal seus estudos. Além disso, deve ser citado também o fenômeno da “exclusão branda”,¹ que ocorre no interior da escola.

Entendemos que a proposta de inclusão escolar é bastante válida, porque não se trata de incluir apenas as pessoas com deficiência, mas de envolver todos os alunos que por algum motivo têm fracassado na escola. Embora a exclusão escolar esteja também associada à exclusão social, a escola pode e deve rever seu papel e tentar deixar de reproduzir o que a sociedade, por meio do sistema capitalista, vem estipulando.

O nosso interesse pela inclusão das crianças com necessidades educativas especiais² (NEE) surgiu quando se propagou em Goiás, por meio da Superintendência de Ensino Especial (SUEE/SEE), a discussão sobre educação inclusiva em 1999 e 2000. Nessa época, sabia-se muito pouco sobre o que se passava na SUEE/SEE.³

A inclusão tem sido muito contestada e ainda não assimilada por muitos profissionais da educação e até por outros que trabalham com esses profissionais. Percebemos que as discussões sobre inclusão têm sido incertas, pautadas por dúvidas e receios tanto nas

¹ Os termos “exclusão branda” e “eliminação adiada” são usados por Freitas (2002), por Bordieu & Passeron (1982) e por Bordieu & Champagne (1998).

² Nesta pesquisa utilizaremos os termos pessoas com deficiência, pessoas com necessidades educativas especiais, excepcionais ou deficientes como sinônimos, não com o sentido discriminatório, mas para explicitação do grupo que tomamos como objeto de investigação.

³ No período em questão a autora deste trabalho – graduada em Letras e em Fonoaudiologia – trabalhava como professora no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e como fonoaudióloga nas unidades da saúde, o que permitia observar as dúvidas e incertezas sobre inclusão tanto na educação como na saúde. Em 2000, foi convidada a trabalhar no Centro Estadual de Apoio ao Deficiente (CEAD), ficando à disposição deste.

escolas como nos centros de apoio à inclusão. Isso era constante também no Centro Estadual de Apoio ao Deficiente – CEAD – onde trabalhávamos. De modo que, quando encaminhávamos nossos pacientes às Escolas Inclusivas de Referência (EIR), ouvíamos, da parte dos professores, perguntas como esta: como trabalhar com tais crianças?

Tal como esses professores, nós ficávamos sem muitas respostas. Isso foi se acentuando mais em 2004 e 2005, quando passamos a receber alguns professores das escolas no CEAD. Como professora, entendia os argumentos dos professores, pois conhecia a realidade de sala de aula e da escola: salas cheias; projetos que chegavam para execução sem antes serem compreendidos; cursos oferecidos pela SUEE/SEE que acrescentavam muito pouco à formação docente; excesso de trabalho cotidianamente; vínculo trabalhista do docente em duas e até três escolas para garantir sustento etc. Mas, como fonoaudióloga, percebia o quanto algumas crianças iriam desenvolver mais na escola regular do que na especial, pois percebia avanços e acreditava que elas mereciam oportunidades. Por meio de estudos e embates teóricos com alguns colegas que tinham interesse pela educação inclusiva, fomos em busca de mais conhecimento.

Assim, com este estudo propomos discussões e reflexões sobre o processo de inclusão desenvolvido em uma EIR, para que professores e especialistas possam realizar um trabalho mais integrado para a inclusão das pessoas com deficiência. Além disso, ressaltamos a importância do conhecimento que foi produzido aqui, o qual poderá trazer contribuições ao trabalho que estamos desenvolvendo no CEAD. Para tanto, delineamos o seguinte problema na nossa investigação: como os professores, cercados por situações tão adversas, e os alunos, com alteração de fala e de linguagem, vivenciam a inclusão em sala de aula a partir das políticas inclusivas implantadas? Tínhamos como pressuposto que o processo de comunicação ocorresse com maior facilidade para aquelas crianças com alteração de fala e de linguagem associada à deficiência mental ou à paralisia cerebral, porque a audição estava preservada, o que poderia facilitar a inclusão escolar. Algumas questões foram norteando este estudo:

- a) Como o professor concebe a inclusão?
- b) Qual tem sido a prática pedagógica inclusiva utilizada pelo professor?
- c) Até que ponto a dificuldade de comunicação com os alunos com deficiência associada à alteração de fala e de linguagem tem sido obstáculo para o convívio e estabelecimento das relações sociais para o processo de ensino-aprendizagem?

d) Como esses alunos, enquanto sujeitos que se constituem pela linguagem, estão se relacionando e participando dos grupos de sala de aula?

e) A partir do convívio entre o professor e todos os alunos, como tem sido construída, no coletivo de sala de aula, a singularidade dos alunos com deficiência?

Buscamos, então, aprofundar nosso estudo. Para isso, propusemo-nos adentrar em uma EIR, aqui denominada Caminhando Juntos.⁴ A escolha dessa escola levou em conta os seguintes fatores: a) é uma escola pioneira em matricular pessoas com deficiência; b) é bem localizada em Goiânia, o que permite um número razoável de alunos com deficiência freqüentar a escola; c) ela possui professores do ensino regular e do ensino especial trabalhando nela; d) é uma escola apoiada pela Rede de Apoio à Inclusão (REAI), carro-chefe do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI) da SUEE/SEE; e) conta com um Centro de Apoio ao Deficiente, localizado ao seu lado, em que a maioria dos alunos recebe atendimento especializado em Pedagogia, Braille, Libras, Sorobã, Orientação e Mobilidade, Atividades de Vida Diária (AVD), Natação, Psicologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Assistência Social. Outro pressuposto era o de que, como a escola é dotada de todos esses recursos, ela teria as condições devidas para uma Educação Inclusiva.

Escolhemos, para este estudo, a abordagem qualitativa, visando contribuir para a compreensão mais ampla do fenômeno, das suas histórias e gêneses. Para Bogdan & Biklen (1994, p. 48), “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre [...]”. Associada a esta abordagem, escolhemos o estudo de caso do tipo etnográfico, pela “possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (André, 2005, p.33). O estudo de caso tem como característica contribuir para a reflexão dos problemas educacionais, mediante informações valiosas que dizem respeito a medidas de natureza prática e a decisões políticas. Embora tivéssemos optado por pesquisar uma sala de aula de uma Escola Inclusiva de Referência (EIR), não deixamos de considerar todo o contexto da escola e da educação, pois esta unidade é representativa de muitas outras.

Como sujeitos participantes da pesquisa, contamos com duas professoras (uma titular e outra de apoio dessa sala de aula); com a professora/coordenadora de recursos; com

⁴ O nome da escola foi modificado, a fim de preservar o compromisso ético com os sujeitos envolvidos.

duas alunas “incluídas” na sala (uma com paralisia cerebral e outra com deficiência mental), as quais se constituíram em nosso objeto de pesquisa; as mães dessas duas alunas; e seis alunos, escolhidos aleatoriamente, que estudam na mesma sala.

Utilizamos as pesquisas bibliográfica e documental neste estudo. Em relação aos instrumentos metodológicos para coleta dos dados, realizamos entrevistas, colhemos alguns depoimentos dos alunos, bem como procedemos a observações e diálogos. Além disso, verificamos documentos tais como o Plano Individualizado de Educação (PIE), a Ficha de Aproveitamento Individual do Aluno e relatórios dos professores. As entrevistas foram gravadas com consentimento dos colaboradores e realizadas separadamente no ambiente escolar.

Vale acrescentar que submetemos esta pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Superintendência Leide das Neves (SULEIDE/SES), da unidade da Secretaria Estadual de Saúde (SES), tendo sido aprovada sob o código/número CAAE-0006.0.177.000-06 e acompanhada durante todo o seu processo.

A análise de dados qualitativos, uma tarefa que envolve um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação por meio de uma sistematização e coerência, resulta de leituras sucessivas do material, para identificação do sentido da comunicação em análise. Ela busca regularidades e diferenças no material, a formulação de hipóteses do que apreender, a revisão constante da literatura, a checagem dos dados e confronto dos dados, enfim, a formulação de questões para o momento da redação final do trabalho (Magalhães, 2004).

Muitos são os estudiosos que vêm discutindo a questão da inclusão escolar. Carlos Alberto Marques/UFJF (1998, 2001, 2003); Luiz Carlos de Freitas/UNICAMP (2002); Maria Teresa Eglér Mantoan/UNICAMP (2001, 2003, 2006); Soraia Napoleão Freitas/ UFSM (2006); Susan Stainback e William Stainback dos EUA (1999) e Peter Mitller da Inglaterra (2003). Trata-se de autores que trazem questões importantes relacionadas às concepções, às práticas pedagógicas, à formação docente e à transformação do espaço escolar. Como refere Marques (2003, p. 223),

[...] por detrás de cada manifestação de aceitação ou de rejeição da diferença de outrem, subjazem determinadas concepções de mundo, de sociedade e de homem, as quais caracterizam, muitas vezes, o discurso hegemônico de uma sociedade, num determinado momento de sua história.

Assim, por meio das concepções e das práticas pedagógicas dos professores da EIR, buscamos compreender como estes, junto aos seus alunos, e, em especial, os alunos com alteração de fala e de linguagem, estão vivenciando a inclusão, já que trazem, reiterando Marques (2003), “concepções arraigadas por um tipo de sociedade” que é excludente. Vale lembrar, trata-se uma temática que, portanto, está relacionada à nossa experiência profissional.

Para Mantoan (2003, p.15), a “inclusão [...] implica mudança desse atual paradigma educacional [...]” de exclusão, mudança essa que, pressupomos, inicialmente resultasse de uma formação política do professor como forma de se armar e de se opor à lógica das políticas neoliberais.

Na medida em que avançávamos em nosso estudo, porém, percebíamos que não abordávamos um assunto tão simples, pois, além da formação política docente, é preciso considerar o engendramento simbólico que permeia as ações humanas.

Não deixando de lado essa formação, procuramos considerar também os apontamentos da Psicanálise, diante da afirmação de Rinaldi (1996, p. 146), de que a “ética da psicanálise representa um questionamento da ação humana, [...] diz respeito não só ao âmbito privado de uma análise pessoal, mas também à inserção do sujeito no mundo”. Ao discutir determinadas ações humanas, mudanças atitudinais (como requer a inclusão), a Psicanálise propõe que elas não sejam da ordem somente da consciência, mas do inconsciente também. Nesse sentido, Freud e Lacan têm papel fundamental em nossa análise, pois com eles poderemos pensar a inclusão não somente pelo imaginário do real (conscientização, formação, disponibilização de recursos), mas pela dimensão do real e do simbólico.

No campo da linguagem, buscamos os pressupostos teóricos de Vygotsky que fundamentam a Proposta de Inclusão da SUEE. Vygotsky (1999) traz como contribuição o conceito de mediação,⁵ o qual é compreendido e explicado pela fórmula $S \rightarrow X \rightarrow R$, em que um elemento intermediário X constitui o elo mediador da relação entre um estímulo (S) e uma resposta (R). De acordo com Góes (1997, p. 11), “a abordagem histórico-cultural em psicologia [...] requer que se conceba o conhecer como processo que se realiza na relação entre Sujeito Cognoscente, Sujeito Mediador e Objeto de conhecimento”, esquema por ela denominado SSO. Quando empregado nas relações de ensino-aprendizagem, esse esquema relaciona um sujeito de aprendizagem (o aluno, o aprendiz), o objeto do conhecimento (os

⁵ Conferir Vygotsky, L. S. (1999).

conteúdos específicos) e um sujeito ou instrumento mediador (cujas funções podem ser desempenhadas por um professor ou alguém que desempenhe papel equivalente).

No estudo da linguagem, o referencial da Psicanálise com Freud e Lacan veio contribuir também. Discorremos sobre as contribuições da Psicanálise para a educação e além do entendimento de linguagem como comunicação, passamos a utilizar a conceituação dada por Lacan (1964, p.28) – “o inconsciente é estruturado como linguagem”.

Vale ressaltar que esta pesquisa se justifica essencialmente pela necessidade de se buscar dados que ensejem novas críticas, novas discussões e reflexões acerca da educação inclusiva, proporcionando um novo olhar também sobre a questão da linguagem da criança com deficiência. No intuito de desenvolver uma investigação que ao invés de neutra, assuma seu papel crítico e reflexivo para que seja possível colaborar para as futuras ações no campo educacional, lembramos de Gatti (2002, p.35)⁶ que cita Franco: “... não se pode perder de vista a dimensão política da pesquisa e o caráter histórico de nossa responsabilidade social”

⁶ Conferir GATTI, A. B. (2002).

1 EDUCAÇÃO, CONTEXTO NEOLIBERAL E POLÍTICAS INCLUSIVAS

Nenhuma análise da educação pode ser realmente séria, se não colocar em seu próprio âmbito a sensibilidade em relação às lutas do momento que modelam constantemente o terreno no qual a educação opera. (Apple)

Compreender a educação inclusiva impõe, primeiramente, compreender também o contexto educacional mais amplo que está intrinsecamente ligado às políticas educacionais, das quais dependem as definições e soluções dos problemas educacionais. A educação não pode se desvencilhar do contexto econômico porque importantes ementas e documentos educacionais originam-se de acordos e preocupações mundiais quanto ao seu desenvolvimento. Desse modo, a educação é vista como um importante recurso econômico de nossa época, ainda que não se reduza a apenas isso.

1.1 Educação e Neoliberalismo

O fenômeno educativo, engendrado num processo social, econômico e político que faz parte de um contexto histórico, produz e reproduz valores sociais cada vez mais contraditórios. O século XX e o início do século XXI constituem um período de grandes transformações econômicas e concomitantemente um período de transformações das políticas educacionais, enfim, um período marcado pela visão neoliberal de mundo, em que práticas e idéias neoliberais foram difundidas, apesar das realidades distintas vividas em muitos dos países.

A política neoliberal foi colocada em prática na Inglaterra, com Margareth Thatcher, e nos Estados Unidos da América (EUA), com Ronald Reagan. Trata-se de uma política adotada na década de 1980, por meio do que se denominou Consenso de Washington, elaborado entre países centrais, para diminuir a crise econômica da periferia capitalista. A proposta era de desregulação dos mercados financeiros, de privatização das empresas e dos serviços públicos, de abertura comercial e de garantia do direito de propriedade dos

estrangeiros, sobretudo nas zonas de fronteira tecnológica (Fiori, 2005). Por neoliberalismo, compreende-se a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, aí incluídas a produção, a distribuição, a troca e o consumo, segundo assinala Ianni (2004).

A globalização não passou de uma visão neoliberal de mundo. Foi entendida como expansão do livre comércio e dos mercados, com base nas teorias de Adam Smith e David Ricardo, os quais profetizaram que essa expansão promoveria uma progressiva homogeneização da riqueza entre as nações. A globalização, porém, não trouxe nada mais do que graves conseqüências sociais, como a concentração de renda nas mãos de poucos e o aumento considerável da miséria nos países subdesenvolvidos, isso sem contar o desmonte das economias nacionais.

A globalização foi associada à revolução tecnológica e informacional, com aumento constante da produtividade, na perspectiva de que o capitalismo alcançaria uma etapa em que desapareceriam seus ciclos e suas crises. Para Fiori (2005), a idéia de que o fim das fronteiras econômicas permitiria um aumento do comércio e uma melhor distribuição dos investimentos e da riqueza mundial foi uma ingenuidade. A bem dizer, a globalização não passou de um fenômeno que deixou marcada e mais acentuada a diferença econômica, cultural e social entre os países.

O neoliberalismo, fundamentado na liberdade das atividades econômicas, difundiu em seu ideário palavras que até hoje são comumente empregadas para sua manutenção e contínua propagação, tais como “democracia, liberdade, equidade, eficiência, competitividade, sintetizadas no *slogan* ‘mais mercado e menos Estado’”, conforme aponta Milano (2004). Essa ideologia, para Milano, começou a ser desenvolvida durante o auge do Estado do bem-estar social, ou Welfare State, embora ressalte que se discute muito se houve um Estado de bem-estar-social no Brasil. Essa autora lembra que essa ideologia foi criada pelos países de Primeiro Mundo, com o intuito de reconstrução pós-guerra, fortalecendo-se muito. A política neoliberal propõe o *laissez-faire*, ou seja, o Estado mínimo. O poder estatal é liberado de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado nacional e transnacional. O Estado mínimo apenas estabelece as regras do jogo econômico, mas não joga, nas palavras de Ianni (2004), porque tem-se a idéia de que a gestão pública é pouco eficaz. Essa idéia ganhou muitos adeptos na população, mediante a crença de que, havendo maior concorrência entre as empresas que prestam determinados serviços e que foram privatizadas, haveria menor custo a ser repassado à população.

No entanto, o que se viu foram verdadeiros oligopólios e megacorporações, ou como Ianni (2004, p. 314) refere, há “impressão de que o mundo se transforma em uma vasta e complexa fábrica global, ao mesmo tempo que *shopping center* global e disneylândia global”. Essa idéia de que o Estado mínimo estabelece as regras, mas não joga, oculta o que os estudiosos de Marx e Gramsci vêm defendendo. Gramsci (2000, 2004) propõe um estado ampliado (sociedade civil + sociedade política), não como uma mera estrutura administrativa, representativa e repressiva do sistema de partidos e da opinião pública. Marx (1977), por sua vez, lembra que a ciência burguesa percebe os problemas que são concretos, a desigualdade, por exemplo, mas ela ataca as conseqüências e não o que historicamente a produziu, ou seja, as determinações, as relações capitalistas em jogo. Nesse sentido, a “inclusão” estaria agindo mais sobre as conseqüências ou sobre o que vem produzindo a exclusão, que nesse caso é o sistema?

O neoliberalismo é uma reestrutura que o capitalismo experimentou, na visão de Boron (2000). Para Frigotto (1999; 2001), a investida neoliberal buscou criar a crença de que a crise do capitalismo é passageira e de que as únicas relações sociais possíveis são as relações capitalistas. Esse último autor acrescenta ainda que todos os referenciais teóricos estão em crise, tanto a ciência burguesa, que retorna com o nome neoliberalismo, quanto o materialismo histórico, quando seu objeto de crítica, o capitalismo, sofreu mudanças bruscas. Mesmo assim, considera o projeto marxista o instrumento mais radical para compreender o capitalismo ilimitado e entender a natureza e o alcance dessas mudanças.

O papel que o Estado brasileiro vem assumindo, no decorrer do processo de globalização, abandona o pacto social desenvolvido no período pós-guerra. Ele visava à reconstrução, ao planejamento e à orientação dos recursos econômicos para um Estado de bem-estar social em que educação, saúde, seguridade social, salário, moradia e outros são direitos do cidadão. Na visão neoliberal, o Estado deve reduzir seus gastos sociais com esses itens mencionados.⁷

Desde a educação à religião, desde a informação ao entretenimento, desde as questões étnicas e de gênero às ecológicas, generalizam-se e intensificam-se as forças sociais, e por meio da mídia essas questões são transnacionalizadas em escala mundial. Como diz Ianni (2004, p. 108),

⁷ Anderson (1995), Fiori (2005), Frigotto (1999; 2001), Frigotto & Ciavata (2003), Gentili (2000; 2004), Ianni (2004), Silva (2002), Shiroma (2000) entre outros discutem essa corrente de pensamento, tecendo críticas ao neoliberalismo.

aos poucos se forma uma surpreendente sociedade civil mundial. [...] Globalizam-se processos de integração e fragmentação, produzindo alianças e acomodações, bem como tensões e conflitos, guerras e revoluções, xenofobia, e etnicismos, racismos e fundamentalismos, terrorismos e salvacionismos.

O ideário que se tem formado é de que estamos iniciando um novo tempo, o tempo da globalização, ao qual devemos nos ajustar. E como consequência e reforço, afirma-se, com uma força extraordinária, “a ética individualista que no campo pedagógico se manifesta sob as noções de competências, competitividade, habilidades, qualidade total, empregabilidade [...] constitutivas de um suposto ‘novo paradigma’”(Frigotto, 2001, p. 27). E no campo das Ciências Sociais no Brasil dos anos 90 tomam conta posturas pós-modernas que:

Em nome da diversidade, da diferença e da alteridade reforçam, na maioria das vezes, o individualismo, o particularismo, a fragmentação, a descontinuidade e o evento, negando as dimensões estruturais e a continuidade histórica. O resultado no plano epistemológico é, em grande parte, um retorno ao relativismo [...]. (Frigotto, 2001, p.28)

E, contrariamente ao que alguns⁸ pensam, o fermento da esperança não está na juventude do mundo, mas na classe que deveria ser o “arauto da revolta”, segundo expressão de Anderson (apud Frigotto, 2001). É desafio da ciência e da educação “transcender o mundo fenomênico imediatamente perceptível” (Frigotto, 2001, p. 29).

A educação, a religião, a família, a política e o trabalho são, nesse contexto, pensados e simultaneamente influenciados pelas corporações da mídia, poderosos agentes culturais, para atender aos requisitos da lógica do mercado. Ajustes são feitos, e

[...] os sistemas de ensino estão sendo modificados radicalmente, desde que o Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, Bird) inicia e desenvolve um programa de alcance mundial, propondo, induzindo e orientando a reforma dos sistemas de ensino de primeiro, segundo e terceiro níveis em cada um e em todos os países do mundo [...], desde os anos de 50 do século XX e entrando pelo século XXI. Reduzem-se ou mesmo abandonam-se os valores e os ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se implementam diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais, mercantis. Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado como uma esfera altamente lucrativa e de aplicação do capital [...]. (Ianni, 2004, p.112)

⁸ Frigotto refere-se a alguns, indicando aqueles marxistas que, segundo Anderson, no início dos anos 60, acreditaram que a classe operária estava essencialmente integrada ao capitalismo, o que levou alguns marxistas radicais a uma postura conservadora, ou seja, migraram para outras perspectivas, cuja idéia não estava mais centrada na classe, mas na juventude.

Com essa concepção sendo propagada, percebemos a instituição de ensino, não só a privada como também a pública, cada vez mais sendo tratada com uma lógica tal qual a da empresa e da corporação, esquecendo-se, contudo, dos ideais humanísticos. Observamos que a educação tem sido alterada em sua importância primeira, que é de formar cidadãos críticos capazes de se responsabilizarem pelo mundo de que fazem parte. Pessoas estão sendo conduzidas para se formar o “cidadão do mundo”,⁹ infelizmente, do mundo globalizado.

1.2 Programas Internacionais de Referência para a Implementação de Políticas de Educação Inclusiva no Brasil

Nos últimos anos, novas idéias e intenções atingem a educação brasileira, particularmente a educação de crianças com deficiências. Anuncia-se que é hora de incluir essas crianças no sistema de ensino em escolas regulares.

Em 1990 foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia. Proclamada a Declaração de Jomtien, essa Conferência contou com o financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, da Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial (BM). Esse evento constituiu-se no marco das ações e definições políticas, de que participaram os nove países¹⁰ com as maiores taxas de analfabetismo do mundo, os quais se comprometeram em impulsionar políticas para erradicar a taxa de analfabetismo.

A Conferência de Nova Delhi, realizada em 1993, deu continuidade ao debate sobre a proposta de Educação para Todos. Mas a orientação para uma estrutura inclusiva vai aparecer na Conferência Mundial Sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, na cidade de Salamanca, em 1994, dando origem à Declaração de Salamanca, documento que constitui um avanço, porque incorpora às críticas, a rigidez histórica dos sistemas de ensino e as exigências tradicionais de que os indivíduos se adaptem a eles. Mas é preciso estar alerta, porque, embora as críticas sejam verdadeiras, o que se pretende não é uma revisão dos princípios educacionais, mas um ajuste aos princípios neoliberais. Segundo a declaração, os

⁹ Expressão cunhada por Ianni, (2004, p. 11), em que “o cidadão do mundo não se define apenas pelo trabalho, mercado de força de trabalho, profissão e remuneração, emprego e desemprego. Define-se também pela sua participação em partido político, sindicato, movimento social, corrente de pensamento. E ressalta a importância que a educação formal desempenha na profissionalização e na cultura.

¹⁰ Chamados de E9, esses países são os seguintes: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

alunos têm direitos iguais, independentemente das características, interesses e necessidades individuais, que são diferentes. E menciona:

As escolas integradoras constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito, requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não só é uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade. (Brasil, 1994a, p. 23)

Nessa citação, percebemos haver uma contradição do sistema capitalista, de um lado utiliza um discurso da inclusão, da educação para todos, e de outro um discurso cujo contexto é o da globalização, que exclui. Laplane (2004) chama a atenção para as orientações da Declaração de Salamanca, que, utilizando expressões como compromisso e boa vontade dos indivíduos, oculta as relações de poder e as desigualdades econômicas e sociais. Laplane (2006) faz uma análise do contexto da dinâmica social em relação à inclusão e à exclusão nos países desenvolvidos. Ela diz que, numa perspectiva histórica e sociológica, a incorporação da classe trabalhadora à cidadania e a entrada das mulheres na vida pública e no mercado de trabalho no período pós-guerra – além da revolução cultural do final da década de 1960 – contribuíram para o crescimento do individualismo. No entanto, acarretaram um aumento da diversidade, da desconstrução dos valores tradicionais e da pluralidade cultural, caracterizando uma sociedade excludente. Quanto às políticas inclusivas de educação elaboradas para integrar alunos que apresentam dificuldades ou deficiências, Laplane (2006, p. 692) não hesita em mencionar que, “de certa forma, esses alunos também ameaçam e podem ser demonizados por romper a ordem, atentar contra a tão buscada homogeneidade e impedir, assim, uma maior competitividade do sistema”.

A educação foi considerada, desde as décadas de 1960 e 1970, fator para o desenvolvimento econômico e mobilidade social, assim como importante recurso econômico com o advento das políticas neoliberais nos anos seguintes. Para Laplane (2006, p. 691), se “as décadas de 1960 e 1970 vêm aumentar o individualismo, as décadas de 1980 e 1990 trazem a marca da exclusão social, gerada pela transformação e separação dos mercados de trabalho e pelo aumento do desemprego estrutural”. Em “contrapartida”, surgem conferências promovendo a inclusão educacional e social para a construção de uma sociedade integradora. Concordamos com Laplane (2004, p. 15) quando afirma:

A construção de uma sociedade integradora, por sua vez, somente será possível se a integração se efetivar em todos os âmbitos da vida social. Isto quer dizer que a sociedade será integradora na medida em que a educação, a economia, a cultura, a saúde integrem as classes, camadas de grupos hoje excluídos.

Segundo a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994 a, p.23), para que as escolas integradoras tenham êxito, é necessário um “esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários”. Dupas (2003), lembra que, contemporaneamente, nos espaços públicos, surgiram organizações não-governamentais (ONGs), associações a partir de bairros, com iniciativas culturais, ambientais e de lazer locais, pequenas associações de solidariedade, reivindicações ou defesa dos direitos humanos, que têm a capacidade, antes de tudo, de influenciar a mídia e a sensibilidade social com suas causas. No entanto, ressalva que esses novos atores, embora introduzam mudanças substanciais na cultura política e sirvam para refrearem ou intimidarem algumas ações políticas contrárias aos interesses sociais, não ultrapassam a isso.

Em virtude das tensões de interesses entre esses movimentos e os outros segmentos corporativos representantes dos governos, as ações desses atores limitam-se mais à boa vontade e à utilidade, não alcançando um campo de política superior, desvinculado da política atual neoliberal. Citando David Herderson, principal economista da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Dupas (2003) diz que ele ataca a questão por outro ângulo. Ele afirma que esse compromisso com a responsabilidade social defendido nos documentos e incentivado para que voluntários e outras organizações pratiquem é mero pretexto para encobrir o legítimo e crescente interesse pelo lucro.

Laplane (2006, p. 693) faz uma importante observação sobre o esforço individual formulado pela sociedade moderna a partir do princípio da desigualdade dos indivíduos. Para ela, sob a forma de igualdade de oportunidades, em que “o fracasso é imputável ao próprio indivíduo [...], as desigualdades são vividas não apenas como injustiças, senão, mais dolorosamente, como situações traumatizantes que questionam a própria pessoa”.

Entre 1993 e 1996, a UNESCO e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas. A UNESCO¹¹ reafirma: “a educação inclusiva é uma abordagem desenvolvimental que procura responder às

¹¹ Disponível em: <http://portal.unesco.org/education.en>.

necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão”.¹²

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, composta por especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o que denominou Relatório Delors, após a realização de um diagnóstico de desemprego e exclusão social, mesmo em países ricos. Para tanto, propuseram recomendações de conciliação, de consenso, de cooperação, de solidariedade para enfrentar as tensões tanto da mundialização quanto da perda das referências e das raízes, além do atendimento das demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. Nesse contexto, a educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios. O Relatório Delors sugere ainda a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos. Entre os seus desafios, constam os seguintes: 1) o ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; 2) a adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; 3) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. Também alguns princípios regem esse documento, como “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto” (Frigotto & Ciavata, 2003; Milano, 2004). O Brasil assumiu esses princípios na elaboração de seus documentos, particularmente no que diz respeito à educação inclusiva.

Em 1999, foi realizada a Convenção da Guatemala, a partir da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Nessa Convenção, os Estados que fizeram parte dela reafirmaram o entendimento de que as pessoas deficientes devem ter os mesmos direitos humanos e liberdades que outras pessoas, não devendo sofrer qualquer tipo de discriminação com base na sua deficiência. Além disso, enfatizaram que dignidade e igualdade são inerentes a todo ser humano.

Diante de tais documentos, percebe-se uma chamada para que cada país, e seus respectivos Estados, convoquem prioritariamente as entidades públicas não-governamentais e a iniciativa privada, além da sociedade civil, a assumir responsabilidade de toda ordem, inclusive as educacionais, orientados, vale dizer, pelos interesses capitalistas.

¹² Ferreira (2006, p. 218) explica que o termo “desenvolvimental” refere-se ao desenvolvimento de sistemas educacionais que adotam os princípios da inclusão, e o termo “marginalização”, às pessoas em desvantagem social e econômica, colocadas à margem das oportunidades.

Esse panorama nos leva a ter ciência do que realmente acontece, mas é preciso ir além, considerando a dialética entre as forças econômicas e as forças sociais.

1.3 As Políticas de Educação Inclusiva no Brasil

A década de 1990 é marcada pela presença dos organismos internacionais, nos projetos pedagógicos e na organização educacional brasileira, período de farta produção documental, assessorias técnicas e eventos. O Brasil foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década. Segundo Frigotto & Ciavata (2003), a interferência dos organismos internacionais na educação brasileira teve início com o governo de Collor (de 1990 a 1992), cujas bases para as mudanças, no entanto, foram lançadas no governo de Itamar Franco (em 1992 a 1995). O movimento internacional avançou ainda mais as reformas no Governo de FHC (de 1995 a 2003) e foi ganhando expressão. Havia a urgência de uma ampla reforma dos sistemas de educação para a capacitação profissional e para o aproveitamento da produção científico-tecnológica (Frigotto & Ciavata, 2003).¹³

A implementação do programa Educação para Todos, no Brasil, teve início com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – PNE (Brasil, MEC1993, apud Silva, 2002), em consonância com as bases política e ideológica delineadas na Conferência de Jomtien. É importante ressaltar que o grande orientador e articulador da tese Educação para Todos é o Banco Mundial (BM), tradicional agência internacional de financiamento que tem efetivado reformas nas políticas públicas sociais em diferentes governos ao redor do mundo. O que isso significa? Como a função social dessa agência é defender os interesses dos países centrais do capitalismo, em especial dos Estados Unidos, podemos inferir que a concepção de educação do BM tem como objetivo a adequação de indivíduos e culturas à lógica da globalização do capital. Como argumenta Silva (2002, p. 95),

[...] a capacidade de o Banco Mundial intervir simultaneamente em vários países, e no caso o Brasil, alcança as escolas públicas mais recônditas. Nessas escolas, sua presença está demonstrada sob a forma de prescrições e de regulamentações publicadas no *Diário Oficial* para serem executadas, uma vez que essas ordens não diferem muito daquelas dirigidas às escolas bem localizadas [...]. O que ocorre é que os professores não têm acesso aos documentos que antecedem às portarias, resoluções e deliberações publicadas no *Diário Oficial* determinando alguma reforma, projeto ou

¹³ Conferir Frigotto & Ciavata (2003), bem como Silva (2002), para mais informações.

programa. Quanto aos diretores, supervisores e delegados de ensino (com raras exceções, burocratas do ensino) são especialistas em fazer cumprir as decisões já publicadas no *Diário Oficial* [...] O secretário de Educação não atua diferentemente, é apenas um condutor da ideologia dominante e do aparato jurídico institucional para enquadrar toda a comunidade escolar nos moldes desejados. Quanto ao Conselho Estadual de Ensino, acha-se dividido entre os interesses das elites conservadoras [...] e as demandas da maioria da população.

Durante a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, instituições de educação especial receberam auxílio financeiro para participar de sua discussão e elaborar propostas. Consta nesse movimento a participação da Federação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp). Em 1997, passam a fazer parte também a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (Abedev), a Federação das Associações de Síndrome de Down (FBASD), a Federação das Associações de Pais e Amigos dos Surdos, a Fundação Catarinense de Educação Especial e o Instituto Benjamin Constant (Milano, 2004). A prioridade, para o Plano Nacional de Educação, era a formação de recursos humanos. O objetivo era oferecer o atendimento aos educandos com NEE nas creches, nas pré-escolas, nos centros de educação infantil, nas escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como nas instituições especializadas e em outras instituições.

Subseqüentes a esse Plano Decenal de Educação para Todos, influenciado pelo programa de Educação para Todos, surgiram alguns anteprojetos, os quais, mais tarde, foram utilizados para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996. Shiroma (2000, p. 62) ressalta:

As recomendações de Jomtien e de outros fóruns promovidos por organismos multilaterais podiam ser claramente identificadas em alguns dos anteprojetos de LDBEN que tramitaram durante oito anos no Congresso Nacional, prenunciando os cortes de verbas e a privatização que assombrariam a educação nos anos subseqüentes. A histórica disputa entre correntes privatistas e publicistas se repetiu. Como assinalamos, o Fórum Nacional realizou árduo trabalho junto aos parlamentares e em eventos que eclodiram por todo país. Entretanto, à medida que a lei da educação nacional era debatida, o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe).

A nova LDB Lei nº 9.394 (1996) trata a educação especial no Brasil em seu título V, como uma modalidade de educação escolar voltada para a formação do indivíduo no exercício da cidadania e o direito à educação comum, como assinalam os artigos que se seguem:

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

Art.59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir, em menor tempo, o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidades de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentarem uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular. (Brasil, 1996)

A LDB não contemplou o que educadores vinham defendendo há oito anos durante sua tramitação no Congresso. Quanto à educação especial, em face de sua implementação, muito se questionou, e inúmeras interpretações foram possíveis perante os interesses vigentes na época. Termos como “preferencialmente” geraram polêmica. Para

Minto, citado por Denari (2006, p. 47): “*preferencialmente* pode ser o termo-chave para o não-cumprimento do artigo, pois quem *dá a primazia a* já tem arbitrado legalmente a porta da exceção”. Mantoan (2003, p.37), em inúmeros artigos, tentando explicar o que se passava, retomou a lei maior, a Constituição Federal de 1988, artigo 208, que explicita:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos o que a ele não tiverem acesso na idade própria;

II- progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III- *atendimento educacional especializado* aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino (grifos da pesquisadora)

IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...]

Mantoan (2003, p. 37) faz o seguinte comentário: “o termo ‘*preferencialmente*’ refere-se ao ‘*atendimento educacional especializado*’, ou seja: o que é necessariamente diferente do ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência [...]”. Esse atendimento especializado é necessário à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para se relacionar com o ambiente externo. Para tanto, menciona o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o código Braille, o uso de recursos de informática e outras ferramentas e linguagens, que devem estar à disposição para o aluno na escola regular. Esse atendimento, portanto, não deve ser confundido com atendimento clínico especializado, como, de fato, está na Constituição. A LDB, em sua interpretação, causou confusões ou incorreu em deturpações. Ou, ainda, em virtude de interesses vigentes, deixou margem para que a educação às pessoas com deficiência fosse oferecida no âmbito da escola regular ou na escola especial, favorecendo algumas instituições especiais. A LDB é uma lei complementar¹⁴ à Constituição Federal e, por vezes, diante de interesses políticos, relativiza o direito. Com tais facetas, as estratégias ideológicas passam a substituir o jurídico, de modo que a política se afasta deste, comprometendo o constitucionalismo e a democracia fundada na vontade popular.

¹⁴ Segundo Vieira (2001, p. 26), “leis complementares, como a LDBEN, não podem ser transgredidas porque infrações a essas leis querem dizer, simultaneamente, infrações às normas constitucionais, isso é explícito na Constituição de 1988: artigo 22, XXIV, quanto à LDB”.

Outros termos, como “se possível”, “quando necessário”, e a falta de delimitação por parte de quem e a quem proceder para buscar os serviços disponíveis têm gerado inúmeras insatisfações pelos profissionais da escola regular, que contestam o excesso de burocracia e a longa espera para atendimento no serviço de saúde. Outra dificuldade que a LDB apresenta, segundo Denari (2006), é o que nos leva a tomar o termo educação especial como sinônimo de educação básica (primeira etapa). Com isso, deixa-se de considerar as possibilidades de estender seus serviços ao ensino médio e superior, como se nesses níveis não houvesse alunos com necessidades especiais. Segundo ainda Denari, uma leitura do artigo 59 sugere currículo específico, o que contraria os fins primeiros da filosofia de inclusão, além de propor uma terminalidade flexível, o que pode resultar em um entendimento equivocado sobre a definição do alunado. Diante do que se nos apresenta, caso não haja uma compreensão dos fatos e uma postura comprometida do professor, incorre-se no risco de uma “exclusão adiada”. Ademais, deve-se atentar para a ênfase na educação para o trabalho. No item IV desse mesmo artigo, enfatiza-se a “inserção no trabalho competitivo”, ligado aos princípios neoliberais, sem estipular parcerias com outras instituições públicas e privadas, para garantia do ingresso e da capacitação ao trabalho. As indústrias querem o funcionário apto, mas não se dispõem a oferecer-lhe capacitação para o exercício da função. Sendo assim, muitos dos deficientes que não atingem o ensino superior continuariam excluídos como o restante de desempregados de nosso país.

Além desses documentos citados, que delimitam as políticas para a educação inclusiva no Brasil, assinalemos a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, mediante o Decreto nº 3.298, de 1999, que adota princípios para a pessoa exercer seus direitos básicos, evocando o respeito às pessoas com deficiência. Quanto à educação, o referido decreto estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência em cursos regulares entre outras medidas.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 2001, dá outras providências. Ele destaca o desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, visando à ampliação de oferta de atendimento da educação infantil, com padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, destaca também a formação inicial e continuada dos professores e a disponibilidade de recursos didáticos especializados, entre outros. Segundo Laplane (2006), trata-se de documento que tem sido criticado por pesquisadores e profissionais da área, por retirar a ênfase da provisão de educação preferencial em classe comum, e ampliar a possibilidade de atendimento em classe ou escola especial.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do MEC, entraram em vigor em janeiro de 2002. Em resumo e também em conformidade com as leis maiores, prevê a oferta de serviços de apoio e professores especializados para atuar nesses serviços. Há o reconhecimento da necessidade de uma educação de qualidade, para o atendimento não ao mínimo, mas ao máximo possível das necessidades educacionais especiais dos alunos, o que dependeria da oferta de suportes e acesso à classe comum. O artigo 18, § 1º, dessa Resolução, estabelece as exigências, no que diz respeito à capacitação dos professores, para atuar em classes comuns com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. Eles deverão comprovar que, em sua formação – nível médio ou superior –, incluíram-se conteúdos sobre educação especial e que esses conteúdos foram suficientes no sentido de fornecer competências para a percepção das necessidades educacionais especiais dos alunos. Além disso, os professores devem estar aptos a valorizar a educação inclusiva, como também a flexibilizar a ação pedagógica, além de ser capaz de avaliar o processo educativo e atuar em equipe.

Aqui cabe a observação de que foi no bojo dessas novas medidas, oriundas de legislações, que houve o crescimento de cursos de formação de professor em educação especial em instituições particulares, cuja qualidade de ensino nem sempre é satisfatória e cujos fins estão geralmente voltados para o lucro.

O que se pode destacar nessas Diretrizes é o seu enfoque na Declaração de Salamanca (1994), mencionando, pela primeira vez, a inclusão. A idéia norteadora da Declaração é a de que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças e encontrar uma maneira de educá-las com êxito. Nesse aspecto, a Declaração (Brasil, 1994a, p.5) diz o seguinte:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades.

Como se nota, o termo “inclusão” enfatiza a noção de que todas as crianças devam ser educadas no mesmo ambiente, de modo que houve uma impulsão de sua difusão. Sobre isso Laplane (2006, p. 705) comenta:

[...] a nossa análise de alguns aspectos da Declaração, realizada em um texto anterior (Laplane, 2004a), revelou o apagamento da dimensão política, a persistência da visão ingênua que atribui à educação o poder de mudar, sozinha, a sociedade e uma certa tendência à prescrição. A leitura das Diretrizes permite identificar, em alguns momentos, a persistência dessas características. Vejamos a sua primeira definição de inclusão [...] a garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Segundo Laplane (2004; 2006), para definir inclusão, é preciso compreender que a sociedade não se caracteriza por relações de acolhimento. Caso isso não seja considerado, as pessoas estariam atuando segundo uma prescrição ingênua, que simplifica o complexo conjunto de relações as quais pressupõem observar fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, étnicos, religiosos, entre outros.

Quanto a esses fatores, abriremos um parêntese para falar da perspectiva sociológica de Bourdieu, que enfoca a exclusão ligando-a às condições sociais e culturais de base e aos “capitais” (cultural e social) para explicar os recursos de que o indivíduo dispõe para se sobressair no âmbito escolar e do trabalho. Na perspectiva desse autor, as escolas, como instituições excludentes, como no passado, continuam sendo assim, sob o pretexto de democratização do ensino e aparência de ensino aberto. No entanto, alerta, elas continuam assim, ou seja, reservadas a apenas alguns, como sempre foram. É o fenômeno que se pode chamar de “exclusão branda” ou “eliminação adiada” (Bourdieu & Passeron, 1982; Bourdieu & Champagne, 1998; Freitas, L.C., 2002). Sob essa ótica, o sistema de ensino tem como função a ordem e a manutenção de princípios da relação entre grupos e classes (reprodução social e cultural), perpetuando as desigualdades, por meio da “inculcação” e da formação de *habitus* tão homogêneo e tão durável quanto possível. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico “contribui para produzir e reproduzir a integração intelectual e integração moral do grupo ou da classe em nome dos quais ele se exerce” (Bourdieu & Passeron, 1982, p. 45). Os docentes constituem os produtos mais acabados dos sistemas de produção que, entre outras coisas, são encarregados de reproduzir, uma vez que a eles é atribuída a tarefa de exercer uma ação transformadora-reprodutora da formação que os próprios professores receberam. Freitas, L.C. (2002, p. 311), leitor de Bourdieu, assim analisa esse aspecto:

Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma sutil, ou seja, “internalizada” (inclusive com menores custos políticos, sociais, e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já *construída fora da escola* [...]. (Grifos do autor)

A importância de se reconhecer esse contexto está no fato de se poder pensar se há formas de driblar a realidade. Questionamentos como os seguintes são apropriados para levarmos adiante nossa discussão sobre o assunto que estamos tratando aqui: Será que os profissionais que trabalham na área educacional têm amplo conhecimento da interferência dos organismos internacionais e das políticas que se apropriam da educação como mercadoria? Estão sabendo como realizar um trabalho na contramão ou driblar parte desse mecanismo? E como vêm percebendo a educação e em que acreditam? (Oliveira, 2007 p.145). Mas, o mais importante, eles percebem que o que gera as desigualdades sociais são as relações de produção e que o fermento da esperança não está na juventude do mundo, mas na classe que deveria ser o “arauto da revolta”?

Com Laplane (2006, p. 707), vamos retomar a definição de escola inclusiva contida nos documentos oficiais:

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. [...] Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

Para Laplane, a definição de escola inclusiva contida nos documentos oficiais remete não apenas às necessidades especiais, mas a toda variedade e diversidade da população escolar. Por isso diz que a definição ampla de inclusão desconsidera as desigualdades econômicas e sociais, mas recorre às potencialidades do indivíduo. Desse modo, ao afirmar que todos possuem as mesmas oportunidades, o fato de alguns não se sobressaírem leva a acreditar no fracasso, restritamente de natureza individual, o que é imputado pela sociedade moderna, a despeito das desigualdades econômicas e do sistema capitalista vigente.

Sob a perspectiva da Psicanálise, o fracasso escolar pode ser originário de uma resposta ao outro, uma resposta a um discurso dominante. O não-querer aprender algo pode fazer parte de um desejo “inconsciente” do sujeito, pode estar relacionado a um conflito psíquico do sujeito ou ser uma resposta à demanda escolar, familiar ou social. Diante disso, podemos afirmar que, a partir de como a inclusão é concebida nos documentos descritos, ainda persiste a figura do aluno ideal. Vale dizer, infelizmente não há uma preocupação ou enfoque na possibilidade de o fracasso ser de outra ordem, não relacionado a recursos materiais, à falta de especialistas ou aos problemas na elaboração de projetos escolares.

Além das leis, resoluções, decretos e portarias; devemos mencionar ainda a publicação de outros documentos, em forma de cartilhas, as quais foram distribuídas às escolas e à comunidade, que foi feito na região Centro-Oeste. No início de 2004, a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação lançou a série Educação Inclusiva, com o intuito de promover a implementação da política de inclusão escolar. A série aborda os aspectos filosóficos da inclusão, bem como o papel dos municípios, da escola e da família. A série desses documentos enfatiza o projeto pedagógico como instrumento de mudança, já que é por meio deste que a escola se organizará. Trata-se de documentos que revelam também uma preocupação com os problemas práticos e com as medidas pontuais contidas na legislação e nos documentos oficiais, o que, segundo Laplane (2006), se aproxima das políticas educativas do Reino Unido.¹⁵

Tendo em vista os documentos citados/analizados; é possível afirmar que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas, transgredidas, desativadas e reativadas de acordo com o que o Estado tem a cumprir diante do que é imposto pelos organismos internacionais, em detrimento, muitas vezes, daquilo pelo qual os movimentos sociais vêm lutando, ainda que atuem como forças de resistência. Como podemos ver, as políticas públicas, principalmente as educacionais, estão articuladas a um projeto de sociedade a ser implantado ou que está em curso.

Em suma, as propostas de inclusão, enquanto direito a ser garantido, remonta à Declaração dos Direitos Humanos de 1948, depois, em 1971, proclamada pela ONU, também à Declaração dos Direitos dos Retardados Mentais, e mais tarde, em 1975, à Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Em seguida, remontam aos programas mundiais, que

¹⁵ Não nos deteremos na análise/discussão desses documentos, por entendermos que estão em consonância com as leis anteriormente citadas e que ora avançam, ora se atrapalham. Nosso objetivo aqui é de tratar do conceito de inclusão.

tomam força a partir da década de 1990. Não nos esqueçamos ainda da Constituição Brasileira de 1988, que já representa um grande avanço em termos legais, mas parece não ser suficiente. Novas leis são criadas a partir dos movimentos e dos planos de ação para erradicação do analfabetismo previsto antes do ano de 2000, ações essas que até hoje estão sendo reavaliadas e reafirmadas entre os países envolvidos, no intuito de fortalecer a política neoliberal vigente. Diante disso tudo, pensar na formação política dos profissionais da educação é tarefa assaz importante.

1.4 A Educação Especial em Goiás¹⁶ na Perspectiva da Inclusão

A história da educação especial em Goiás data da década de 1950, quando foram criadas, na rede estadual, o Instituto Pestalozzi de Goiânia, inaugurado em 25 de janeiro de 1955, no governo de Pedro Ludovico Teixeira, e, pela iniciativa privada, a Vila São Cotelengo, em Trindade, GO, em 1952. Dentre as ações políticas, em 1973 foi implantada a Seção de Ensino Especial na Secretaria Estadual de Educação, funcionando posteriormente em 1976 como Divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º grau (Almeida, 2003). O fato de a educação inclusiva estar sendo confundida com educação básica, como referimos, é compreendido melhor quando nos remetemos à história, justificando muitas vezes certas ações no momento presente. Ainda hoje permanece a preocupação prioritariamente com a educação básica e a inclusão nesta fase.

Na década de 1970, teve início em Goiás o processo de adoção do modelo de integração, este processo não estava dissociado dos acontecimentos mundiais. A defesa do modelo de integração pelos movimentos sociais em regiões do país, e até mesmo na Europa, era de uma educação que integrasse as crianças com deficiência. Foi um período em que proliferaram as classes especiais na rede regular de ensino, como escreve Almeida (2003, p. 19):

A estrutura de ensino especial em Goiás, definida em 1976, permaneceu até 1982, quando foi extinta a Divisão de Ensino Especial e criada pela Portaria n.1.674, a Unidade de Ensino Especial – UEE, vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação. [...] A criação da UEE deu-se em razão das reivindicações das próprias pessoas com deficiência, que começaram a se organizar como movimento social, além dos especialistas de educação que já vislumbravam a importância do órgão para o Estado.

¹⁶ Este item, assim como os anteriores, tem como objetivo uma explanação breve e contextualizada da educação especial inserida no contexto mais amplo de educação, tendo em vista que, para tratarmos de educação inclusiva, é imprescindível um entendimento desse contexto. Nesse ponto sobre a Educação Especial em Goiás, o estudo mais completo e atualizado é o de Almeida (2003), intitulado *Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás no município de Goiânia*.

Se naquela época os movimentos sociais dispunham de centralidade e organização com mais participação política, hoje esses movimentos estão cada vez mais se fragmentando, a despeito de pensarem que estão atuando no sentido de convencerem a população para alianças e de conquistarem espaço para suas causas. Muitos líderes representantes de determinados grupos estão até se aliando a partidos políticos difusos, que apresentam interesses diversos, abandonando a causa maior, por outras causas e interesses pessoais. Quanto à pessoa deficiente negra, idosa e pobre, para defender seus interesses, já há grupos representantes específicos, fragmentados. Proclama-se a inclusão social, mas ainda persistem a fragmentação dos grupos e os interesses partidários, sem que nenhum consiga avançar no confronto do sistema.

Voltando ao tema, a Unidade de Ensino Especial foi extinta em 1987, tendo sido criada a Superintendência de Ensino Especial (SUPEE), ainda vigente. A importância dessa Superintendência se deve ao fato de que ocuparia um lugar de destaque na estrutura organizacional do Estado, ficando ligada diretamente à Secretaria de Educação, sem intermediários, favorecendo, assim, a idéia de que os programas especiais seriam desenvolvidos de forma mais ágil e seriam menos burocráticos, pois teriam autonomia financeira e administrativa. Nesse período abriram-se mais escolas especiais na rede estadual, classes especiais e salas de recursos e de apoio tanto na capital como no interior. Segundo Almeida (2003), esse processo tinha como objetivo, naquele período, a integração das crianças com necessidades educativas especiais. Avalia essa autora, que os trabalhos desenvolvidos não trouxeram avanços na elaboração de uma política transformadora inclusiva de forma a construir escolas democráticas, fraternas e igualitárias.

Em tal período histórico, ainda não se falava da educação inclusiva. O objetivo, como já mencionamos, era a integração e essa integração não trouxe de fato um convívio entre todos, de forma a propiciar um novo olhar para os alunos com necessidades educativas especiais. O olhar ainda era de que eles eram diferentes e de que precisavam de apoio específico. Essa visão reforçou um ensino paralelo, fragmentado, com os alunos em classes especiais, em franca contraposição quando surge o movimento da inclusão. Trata-se de momento na história em que havia a dificuldade de se compreender o que é inclusão e como colocá-la em prática por parte dos profissionais da educação, vigorando por muito tempo a divisão dos alunos em classes especiais.

A Superintendência de Ensino Especial (SUPEE), em 1999, passou a adotar a sigla SUEE – Superintendência de Ensino Especial –, mostrando um redimensionamento dessa

unidade, ao serem lançadas as bases de uma proposta de educação inclusiva. Inicialmente houve a extinção do setor da Divisão de Triagem e Diagnóstico, responsável, como o nome já enseja, pelo diagnóstico e encaminhamento dos alunos às escolas especiais e às escolas regulares com salas especiais, salas de recursos, entre outras. Além dessa iniciativa importante, outras foram tomadas, tais como o estabelecimento de parceria com a Superintendência de Ensino Profissional da SEE/GO e com a Secretaria de Cidadania e Trabalho do Estado; a parceria com a Superintendência de Ensino a Distância e Continuada da SEE/GO para jovens e adultos com deficiência; a criação de classes hospitalares para aquelas crianças que, por motivo de saúde, estavam impedidas de frequentar a escola; a reestruturação de todas as escolas especiais estaduais e conveniadas da capital e do interior passando a integrar o Projeto Unidades de Referência; a criação do Setor de Apoio à Inclusão, com equipes compostas por psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais; a implantação do atendimento às pessoas autistas nas escolas especiais públicas ou privadas do Estado; a extinção de todas as classes especiais do Estado na capital, fato que foi concretizado em 2001, além da redução das salas de recursos com apoio pedagógico, principalmente para os alunos matriculados nas Escolas Inclusivas de Referência; encaminhamento/transferência das crianças das escolas especiais para a escola regular, resultando numa diminuição acentuada do número de alunos no ensino especial (Almeida, 2003).

Almeida (2003) ressalta os sinais concretos, importantes, de mudanças que a SUEE realizou. Conquanto, constata em seu estudo que ainda persiste a dicotomia entre ensino especial e regular e que, mesmo em um contexto de educação favorável, o qual seria a inclusão, a SEE não adotou um sistema único de ensino. Assim, apesar das iniciativas positivas da SUEE, o ensino regular continuou sem alterações. Por isso, questiona se é possível uma proposta de inclusão que provenha de uma Superintendência de Ensino Especial, a ponto de ser capaz de transformar as práticas do ensino regular, quando essa proposta se encontra desvinculada da organização e da estrutura de ensino regular.

Vale assinalar que a educação inclusiva voltada para pessoas com deficiência está historicamente ligada à educação especial. O movimento da educação inclusiva tem crescido mundialmente e se distanciado dos princípios da educação especial. O princípio da educação especial é a integração. Já os princípios orientadores da prática de ensino inclusiva, conforme documento elaborado pelo MEC/SEESP (2005), citado por Ferreira (2006, p. 320) são os seguintes:

• **Aprendizagem ativa e significativa** – Constituída por abordagens didáticas que encorajam a participação dos estudantes em atividades escolares cooperativas, durante as quais os estudantes se agrupam e resolvem tarefas ou constroem conhecimentos juntos; as aulas são organizadas de forma que os estudantes em grupo realizam tarefas diferenciadas sobre um mesmo conteúdo curricular, que se complementam e que dão base à construção do conhecimento coletivo.¹⁷

• **Negociação de objetivos** – As atividades propostas em sala de aula consideram a motivação e o interesse de cada estudante. Para isso, o docente deve conhecer a cada aluno individualmente (experiências, história de vida, habilidades, necessidades etc.), e o plano de aula deve prever e incentivar a participação dos estudantes tanto nas tomadas de decisão acerca das atividades realizadas na classe como no enriquecimento e flexibilização do currículo. Por exemplo, os alunos podem fazer escolhas de conteúdos, estabelecer prioridades de aprendizagem, sugerir atividades e formas de agrupamento ou conteúdos para serem abordados.

• **Demonstração, prática e *feedback*** – A aula planejada pelo docente oferece modelos práticos aos estudantes sobre como as atividades devem ser realizadas ou o professor demonstra sua aplicação em situações variadas na classe e na vida real, de forma que promova uma reflexão conjunta sobre as atividades e o processo de aprendizagem. “Ver” na prática o que se espera que seja realizado pelos alunos aumenta as chances de participação de todos os alunos e o sucesso da aprendizagem de cada um.

• **Avaliação contínua** – Na prática de ensino inclusiva, o processo de avaliação é contínuo, no qual os estudantes estabelecem seus objetivos de aprendizagem e formas de avaliar seu progresso em termos da própria aprendizagem. A avaliação tem um papel fundamental na revisão contínua da prática pedagógica e, conseqüentemente, na melhoria (desenvolvimento) do trabalho docente, porque oferece ao professor dados sobre como usar as metodologias de ensino dinâmicas para abordar conteúdos curriculares de forma diversificada e acessível a todos os educandos.

• **Apoio e colaboração** – Esse princípio contribui para romper com as práticas de ensino individualizadas que não favorecem a cooperação entre os estudantes de forma que atinjam resultados de aprendizagem satisfatórios para todos. Juntos – em equipe – os alunos se sentem fortalecidos para correrem riscos e tentarem caminhos alternativos (inovadores) para resolver problemas e aprender. Obviamente, não se exclui nas atividades de sala de aula a realização de tarefas individuais, contudo, essa forma de trabalho não é preponderante numa sala de aula inclusiva.

¹⁷ Para reflexão a pesquisadora traz: Postman e Weingartner (1969), em seu livro *Teaching as a subversive activity*, influenciaram idéias de uma aprendizagem, além de crítica, também subversiva. Para Moreira (2000), nesses tempos de mudanças rápidas e drásticas, a aprendizagem deve ser não só significativa mas também subversiva, argumentando que a *aprendizagem significativa subversiva* é uma estratégia necessária para sobreviver na sociedade contemporânea. Chama a atenção, no entanto, para a possibilidade de o termo *aprendizagem significativa crítica* ser um rótulo mais adequado para a subversão. Esse apontamento conduz a uma preocupação quanto ao que está sendo proposto pela inclusão, uma aprendizagem significativa voltada para questões didáticas, esquecendo-se do conhecimento que propicia realizar uma contestação da sociedade, por meio de atitudes crítico-subversivas, diante da realidade.

Em 9 de outubro de 2000, foi lançado o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI). No documento do Programa consta:

Escolas Inclusivas são espaços didáticos recreativos e informacionais e se destinam a promover o desenvolvimento humano em seus diversos níveis e modalidades, tendo o ser humano como fim e a diversidade humana como meio. (SEE/SUEE, 1999, apud Almeida, 2003, p. 46)

Dentre as ações para operacionalizar a proposta pedagógica do Programa/Projeto Escola Inclusiva¹⁸ constam: (a) eliminar barreiras físicas que impedem a acessibilidade às salas de aula; (b) eliminar barreiras atitudinais de toda comunidade escolar mediante palestras, seminários e encontros; (c) eliminar as barreiras funcionais pela utilização de materiais didáticos pedagógicos e equipamentos específicos; (d) elaborar o Projeto Político Pedagógico de forma participativa com escola/comunidade/técnicos da SUEE e preparar a equipe (diretores, coordenadores, professores e auxiliares administrativos) por meio de uma capacitação contínua. Essas ações estão documentadas, como demonstra o estudo de Almeida (2003), porém não há registro de a SUEE estar revendo, após a implementação, expansão e consolidação do Programa/Projeto Escola Inclusiva, sua atuação como órgão gerenciador, junto às EIR.

Assim, diante do que se abordou até o momento, confrontamo-nos com mais uma questão: O contexto global das políticas inclusivas associado ao fator econômico interfere nas ações escolares, principalmente no contexto de sala de aula?

1.5 Educação Inclusiva e Formação de Professores

Grande parte dos professores enfrenta dificuldades de colocar em prática os princípios da educação inclusiva, por desconhecimento ou pelo modo como receberam sua formação, almejando o aluno ideal. Mas também pela sua própria resistência. Vale ressaltar as críticas dirigidas aos professores-palestrantes, quando o lema é educação inclusiva. Nesse sentido cabe uma discussão sobre a forma como ocorreu a formação. Ferreira (2006, p. 235), em sua análise, comenta: “enquanto alguns ‘rebeldes’ teimam em lutar pela defesa e promoção

¹⁸ Do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI) constam hoje doze projetos, dentre os quais o Projeto Escola Inclusiva, que se confunde com o Programa, nos documentos elaborados, segundo observa Almeida (2003).

da educação inclusiva, as universidades formam anualmente ‘exércitos’ de docentes preparados e prontos para excluir”. Assim fica claro que há uma distância entre o que se espera do professor enquanto exercício de sua prática e a sua formação. No que se refere à resistência humana em lidar com situações aparentemente novas, seria importante levar em consideração a contribuição da Psicanálise, com a suposição do inconsciente e de suas lacunas.

Para Freud (1974), o conteúdo da consciência é muito pequeno e o conhecimento permanece num estado de latência psiquicamente inconsciente. De modo que, considerar os estudos de Freud para pensar a formação do professor implica ir ao cerne em questões e conflitos vividos pelos professores, os quais sequer são abordados por eles próprios. Se o professor tivesse a possibilidade, durante sua formação ou aperfeiçoamento, de ter contato com algumas questões pelo viés da Psicanálise – de fazer uma escuta das angústias e dos desejos –, provavelmente ele também reconheceria em seu aluno um sujeito de desejo, um sujeito dividido (pelo recalçamento, um sujeito do inconsciente).

Com a propagação de uma educação que seja inclusiva, percebemos que há uma forte preocupação com a formação docente, porém o que mencionamos há pouco não tem feito parte das discussões nesse âmbito. Percebe-se, nesses quatro últimos anos, um crescimento acelerado de cursos de formação para trabalhar com a diversidade de alunos, um mercado privado para quem dispõe de condições financeiras para adquirir tal formação. Prepondera uma exploração capitalista da situação criada, que coloca o professor como quem precisa de mais formação e especializações para atender à demanda e à diversidade de alunos. Do outro lado existe uma preocupação direta com os cursos de formação que já existem, com a formação em serviço ou com o sujeito que traz um saber permeado por um determinado discurso.

A formação docente tem sido abordada com mais interesse a partir da década de 1970, período de grande preocupação com a formação docente da educação e conseqüentemente da educação especial também. Foi no final da década de 1970 e início de 1980 que houve intensa preocupação com as relações de determinação existentes entre educação e sociedade, entre a estreita forma de organização da sociedade e os objetivos da educação, além da forma como a escola se organiza. Segundo Helena Freitas (2002), os educadores alcançaram concepções avançadas sobre sua formação nesse período da década de 1970, destacando-se o caráter sócio-histórico dessa formação, além da necessidade de um

profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo. Isso exige desenvolvimento da consciência crítica, que permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. No entanto, tal concepção não foi mantida nos anos seguintes.

Os anos de 1980 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na década de 1960 e início de 1970. Com uma concepção emancipadora de educação e formação, o movimento avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Se a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos de 1990, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes, presentes no debate dos anos 80.

Freitas (2000, 2002) enumera alguns aspectos, centrados na ação educativa do professor e da sala de aula, presentes na forma histórica que ela tem, que se tornaram alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral. São os seguintes: (a) a ênfase excessiva do que acontece em sala de aula, em detrimento da escola como um todo; (b) o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho. Vale assinalar, trata-se de um momento histórico da abertura política e da democratização da escola, uma instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos, historicamente e socialmente construídos.

A educação e a formação de professores ganham, nessa década de 1990, importância estratégica para a realização das reformas educativas, em que a escola desempenhou importante papel. Vale lembrar que isso estava em consonância com as estratégias neoliberais. Em um dado momento histórico, houve a perda da dimensão da educação, em favor de práticas educativas essencialmente voltadas para a sala de aula, cujas políticas de educação inclusiva têm sua origem nessa época.

Nesse percurso histórico da educação, algo que nos inquieta pode ser formulado da seguinte maneira: a educação inclusiva, voltada principalmente para ações práticas de ensino,

não estaria reforçando ainda mais a perda da dimensão geral de educação em favor das práticas, caso deixe de considerar a categoria trabalho?

Em 1998 houve uma expansão desordenada de Instituições de Ensino Superior e cursos de formação, cuja qualidade é questionada. Não sabemos até que ponto podemos dizer que se trata de cursos que estão voltados para a Ciência da Educação ou, essencialmente, para a epistemologia da prática. Segundo afirma Freitas (2002), com base em vários estudos (Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier e Perrenoud, dentre outros), vêm-se firmando essa perspectiva prática. Alguns desses autores, como por exemplo Nóvoa (1997), propõe pensar a formação do professor a partir de uma reflexão: (a) sobre a profissão docente/desenvolvimento profissional, que compreende valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, para que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas; (b) sobre o desenvolvimento pessoal que visa à (re)construção permanente de uma identidade pessoal e (c) sobre o desenvolvimento organizacional dos profissionais da escola, cuja formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais.

Compartilhamos com Nóvoa sobre pensar a formação docente em relação ao desenvolvimento pessoal e também organizacional desses profissionais, contudo, isso pressupõe tratar o assunto sob o ponto de vista da teoria marxista, dentro da categoria trabalho, tendo em vista as contradições existentes nesse âmbito. Schön (1997), assim como Nóvoa, fala do professor reflexivo, o que requer certo cuidado no tratamento, uma vez que, com tal denominação, poderíamos desconsiderar a característica intelectual que é própria do trabalho docente. Para nos auxiliar nesse ponto, recorremos a Gramsci (2004, p. 93; 2000, p. 18, respectivamente), que diz:

É preciso lembrar que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo mundo”, isto é da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir [...]

[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais [...]. Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual.

No campo da educação inclusiva, muito tem sido discutido sobre a formação do professor. Soraia Freitas (2006), por exemplo, considera que a formação de que os professores dispõem hoje no Brasil não contribui para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens e ainda participem como cidadãos na sociedade do conhecimento. Em seu ponto de vista, na formação do professor de modo geral, seja educador especial ou de classe comum, devem estar incluídos programas, conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual, para ser capaz de atuar em situações singulares. Adverte ainda que os cursos de formação trazem consigo uma idéia preconcebida de aluno, reforçando a idealização do professor ao tomar um “aluno-padrão” como ideal. Agindo dessa forma, ele contribui para uma prática excludente na escola. Como dimensões essenciais a serem garantidas na formação do professor rompem com essas representações, é importante discutir questões relativas à função social da escola e à importância de seu trabalho, considerando-se, para isso, tanto a diversidade quanto a heterogeneidade dos alunos, além da complexidade da prática escolar.

Freitas (2006), ao pensar em uma política educacional, atém-se a dois questionamentos. Um deles refere-se ao modo como se dá o conhecimento humano. E, numa perspectiva socioconstrutivista, baseada em Vygotsky, acredita que a transformação do indivíduo se processa por intermédio das relações inter e intrapessoais que se estabelecem reciprocamente mediadas pela linguagem, cujas interações dialógicas constituem espaço privilegiado para se processar o conhecimento. O outro questionamento refere-se às estratégias a serem adotadas pela escola inclusiva. Para tanto, adota uma linha de pensamento na qual o professor, diante da reflexão na e sobre a ação em sala de aula, refaz sua prática. Considera, para isso, que o professor, pela própria natureza de seu trabalho, como um profissional que atua nas relações sociais, gestor de sua prática, precisa ser capaz de administrar um conjunto de relações interpessoais, muitas vezes marcadas por conteúdos afetivos.

A ressalva que fazemos ao entendimento de Freitas é que não se trata apenas de administrar relações marcadas por conteúdos afetivos. Como observa Clot (2006), na leitura que faz sobre Vygotsky, o afeto é tratado com importância nas obras deste, como ele mesmo diz: “Nossos afetos nos mostram que nós fazemos um só ser com nosso corpo” (apud Clot, 2006, p. 21). Para Vygotsky, há uma transformação dos sentimentos em ações e existe uma diferença importante entre “o *organismo* enquanto sede das emoções fisiológicas e o *corpo* que é o resultado das atividades, dos sentimentos sociais no encontro com o outro” (apud Clot 2006, p. 26).

Para discutir a questão do afeto, não na ordem da emoção, mas no sentido de algo externo como materialidade discursiva, que traz marcas identificatórias que afetam o corpo, recorreremos, portanto, à Psicanálise.

Na teoria dos discursos apresentada por Lacan (1992), em *O Seminário, livro XVII: o avesso da Psicanálise*, sustenta-se que não há subjetividade que se organize fora do laço social. Isso supõe que os discursos não são senão o fato de a subjetividade ser articulada ao laço social, ao mesmo tempo em que é por ele articulada. Conclui-se, assim, que o afeto está intrinsecamente relacionado com trama argumentativa, e por isso é histórico e ideológico.

Voltando ao tema formação do professor, dentre as várias discussões existentes nesse campo da educação inclusiva sobre a formação do professor, é importante destacar os apontamentos feitos por Ferreira (2006). Essa autora, questionando a concepção de formação continuada, indaga, se essa formação estaria sendo entendida como necessária, diante da possibilidade de as “professoras *ainda* não [estarem] ‘suficientemente’ qualificadas para a prática educacional durante sua certificação formal inicial de ensino superior, [o que] seria urgente uma reflexão sobre o desempenho da universidade”. Ela indaga também, se a formação continuada é necessária, porque o repertório adquirido pelo professor não tem “valor”, ou porque se considera que a demanda educacional muda tão rapidamente que o professor precisa de apoio contínuo. Se o entendimento for esse último, é preciso considerar essa ação não como formação, mas como uma ação que tem por finalidade o “desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas docentes”.

Essa forma de abordar a questão permite que professores sejam compreendidos como “principal recurso” da própria ação de formação e leva em conta a experiência que o professor já possui. Concordamos com a autora. Embora para muitas pessoas, o conceito não tem importância, o que vale é o que está sendo estabelecido na prática docente, consideramos que o conceito é de fundamental importância, no que prima pela valorização docente. A forma como o professor tem sido tratado, ou seja, como objeto de ações políticas engendradas num contexto do sistema capitalista, provoca, cada vez mais, sua desvalorização e exploração de sua força de trabalho.

O professor pode ser autor, em vez de objeto. Para isso, no entanto, é preciso uma formação que, ao contemplar determinados conteúdos programáticos, articule esses conteúdos às experiências dos próprios professores. Nesse caso, defendemos uma formação política e

uma formação que pense o sujeito constituído pela falta, que leve em consideração as lacunas do inconsciente, ao se falar em ações, e que considere o engendramento do simbólico, ou seja, uma formação que leve em conta as contribuições da Psicanálise para a Educação. Entendemos que não haverá um deslocamento do professor para o exercício da ética se essas questões não forem observadas pelos cursos tanto de formação inicial quanto continuada para um projeto melhor de educação.

A formação política docente implica conhecer os mecanismos de engendramento que norteiam o campo educacional, para que o professor, de posse desse conhecimento, possa repensar sua prática e principalmente como a escola pode se organizar. Caso contrário, o professor está fadado à reprodução do que aí está. Mas é preciso observar a complexidade dessas questões. A educação inclusiva é um caminho através do qual se pode dar um passo, tanto para o que muitos estudiosos da educação já vinham chamando de atenção para uma – educação crítica, transgressora, pedagogia revolucionária, prática reflexiva etc. –, engendrada num contexto maior; quanto para um reducionismo e naturalização da exclusão. Reduccionismo, se muitos que discutem educação inclusiva ficarem preocupados somente com as práticas pedagógicas inclusivas no âmbito de sala de aula, como preconizam os princípios da educação inclusiva: colaboração, apoio, avaliação contínua etc., sem se deterem em conhecimentos que levem professores e alunos a questionarem e confrontarem a realidade e a sociedade. Não se trata de política da educação inclusiva, como muitos têm se limitado, mas de questões políticas educacionais que envolvam todos.

A educação inclusiva não vai resolver os problemas mundiais, mas é uma forma de provocar novas relações que valorizem mais o ser humano a partir da educação/escola. Para compreender a formação política que deve permear o trabalho do professor, novamente apelamos para Helena Freitas (2002, p. 149-150), que remete a texto da ANFOPE (1998):

A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser entendida como: [...] continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de homonização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

A formação política ocorrerá quando houver professores engajados em desvelar a reprodução que ocorre nas ações pedagógicas para manter a subsistência da sociedade. E mais que introduzir a disciplina em cursos de formação, é preciso que se discuta a categoria trabalho. Helena Freitas (2002, p. 160) lembra:

Retomar a centralidade da categoria trabalho na discussão da formação do educador significa a possibilidade concreta de armar-se teoricamente no sentido de oposição à lógica que está posta pelas políticas neoliberais e pela política educacional atual, que é a redução do trabalho à capacidade de empregabilidade ou laboraralidade [...].

A formação política do professor, atualmente, não tem servido para o fortalecimento de sua classe, porque se trata de um espaço político que ainda é de poucos, em que ainda não se apreendeu e nem se reconheceu o conceito de contra-hegemonia¹⁹ como momento de luta coletiva. Pensamos que a partir da organização de grupos de estudos dentro da escola e das parcerias estabelecidas entre escolas e Universidades seja também possível o desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas docentes, bem como um estudo político educacional capaz de repensar as práticas docentes estabelecidas. Essas práticas também podem ser pensadas no campo afetivo (enquanto materialidade discursiva), por meio das relações e laços com os quais os sujeitos se constituem. Sabemos que a formação que resulta disso não representa a solução dos problemas da educação/educação inclusiva, todavia é a maneira de se ter uma visão ampla de educação sem conceber, de forma separada, a dimensão política da dimensão da prática. Trata-se de um momento oportuno de análise das condições sociais e subjetivas em que a educação está inserida e em que as práticas de ensino ocorrem.

¹⁹ Termo utilizado por Gramsci. A contra-hegemonia implica uma compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de oposição ativa que engendra, segundo Giroux (1997). A partir disso é importante pensar nas formas de novas relações sociais possíveis.

2 LINGUAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR

O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não estão terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. (Guimarães Rosa)

Este capítulo tem por finalidade fazer um percurso no campo da linguagem para melhor compreendermos sua dimensão e as possibilidades que se fazem possíveis para se pensar em “inclusão escolar”. Nossa intenção é caminhar com o pensamento de Vygotsky até onde ele sinaliza o consciente e o inconsciente, e a partir desse ponto, seguir com Freud e Lacan. Apoiamos-nos em Vygotsky porque suas teorias, além de subsidiarem as propostas do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI) da SUEE/SEE, são essencialmente valorizadas no meio educacional e clínico. O que envolve a reflexão de Vygotsky é a elaboração de uma teoria sócio-psicológica da relação entre pensamento e palavra enquanto processo dinâmico, e a compreensão da linguagem como capaz de preencher funções específicas na constituição das funções psicológicas superiores e na construção da subjetividade. O uso da linguagem constitui na condição mais importante para o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (a consciência) da criança. Estudar a constituição da consciência na infância não se resume em analisar o mundo interno em si mesmo, mas sim resgatar o reflexo do mundo externo no mundo interno. Vygotsky estendeu o conceito de *mediação* na interação homem/ambiente pelo uso de signos (linguagem, escrita, sistema numérico etc) e assinalou que os conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados principalmente pela linguagem possibilitam que a natureza social das pessoas torne-se igualmente sua natureza psicológica (Jobim e Souza, 2000).

Freud e Lacan vêm questionar os limites da consciência e postulam o inconsciente. Para Lacan (1964, p.25) “o inconsciente é estruturado como linguagem”. Concebemos a idéia de que para haver inclusão escolar é necessária uma mudança de concepção e de práticas de ensino, mas, pelo viés da Psicanálise, isso nem sempre é da ordem

da consciência, pois é preciso levar em consideração o inconsciente e o engendramento simbólico que permeiam as ações humanas. Para Freud, a *identificação* é a expressão de marcas advindas do laço emocional com outra pessoa. É por meio das identificações e do engendramento simbólico que ocorre o deslocamento do sujeito, ou seja, as ações humanas.

2.1 Linguagem e o Estudo Sociocultural

A linguagem foi uma preocupação central para Vygotsky, sobretudo ao que se refere aos processos mentais concernentes à conexão entre pensamento e linguagem. Para Vygotsky, o pensamento não se limita à expressão de palavras, mas é por meio delas que passa a existir. Tampouco a estrutura da fala pode ser considerada mero reflexo da estrutura do pensamento, como ele próprio diz:

Esquemáticamente, podemos imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal. O pensamento verbal, entretanto, não abrange de modo algum todas as formas de pensamento ou de fala. (Vygotsky, 2000, p. 58)

O que essencialmente Vygotsky nos transmite, a partir dessa análise da relação entre pensamento e fala é que ambos têm raízes genéticas diferentes e suas funções são desenvolvidas ao longo de trajetórias diferentes e independentes. Mas a descoberta mais importante é que mais ou menos aos dois anos de idade da criança, as curvas de evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se. A partir desse momento crucial, a fala se torna intelectual, e o pensamento verbalizado. Antes dessa idade, o curso do desenvolvimento do intelecto difere do da fala, ou seja, inicialmente o pensamento é não-verbal e a fala, não-intelectual. O balbucio, o choro e mesmo suas primeiras palavras são estágios do desenvolvimento da fala que não têm relação com a evolução do pensamento, pois estas manifestações têm sido consideradas formas de comportamento predominantemente emocional (Jobim e Souza, 2000). Para que o pensamento se torne realidade para o ouvinte, é necessário desenvolvê-lo numa seqüência de palavras. O pensamento verbal é determinado por um processo histórico-cultural, com propriedades e leis específicas. Para estudar o pensamento, Vygotsky considera importante realizar um extenso estudo sobre a fala interior.

Vygotsky (2000) procurou conhecer o processo da fala interior por meio da fala, chamada por Piaget, de egocêntrica. Para Piaget, a fala egocêntrica é uma expressão direta do

egocentrismo do seu pensamento, uma espécie de autismo primitivo e socialização gradual. Para Vygotsky (2000, p.166), “a fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada”, de modo que a fala egocêntrica desaparece na idade escolar, quando a fala interior começa a desenvolver. Piaget postula uma trajetória de “dentro para fora”, enquanto Vygotsky considera que o percurso é de “fora para dentro” do indivíduo (Almeida, 1999). A fala egocêntrica descrita por Piaget além do papel de acompanhar a atividade da criança e de sua função de descarga emocional, rapidamente assume uma função planejadora, transformando-se de maneira natural em pensamento propriamente dito (Vygotsky, 2000). Desse modo, o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. Vygotsky (2000) procura explicar essa relação da linguagem como formadora do pensamento dizendo que pensamento e palavra não estão ligados por um vínculo primário, mas que este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra. Para Vygotsky, a relação do homem com o mundo é mediada pelos sistemas simbólicos, ou seja, pela linguagem, e acrescenta:

A linguagem não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos.[...] Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que utiliza.[...] Não importa qual o meio, mas sim o uso funcional dos signos, de quaisquer signos que pudessem exercer um papel correspondente ao da fala nos homens. (Vygotsky 2000, p. 47)

Para Vygotsky, a linguagem, sistema simbólico que possibilita a mediação, tem além da função de estabelecer a comunicação; as funções de organizar o pensamento e de constituir a subjetividade. Oliveira (2004, p. 45) lembra que, para Vygotsky, a “associação entre pensamento e linguagem é atribuída à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho, atividade especificamente humana”. O trabalho exige não somente a utilização de instrumentos, mas o planejamento, a ação coletiva, portanto, a comunicação. O surgimento do pensamento verbal e da linguagem (sistema de signos) é o momento crucial para o desenvolvimento e manutenção da cultura da espécie humana. As funções psíquicas são constituídas a partir da cultura da humanidade. Considerando que a escola é responsável pelo acesso da criança à cultura, então, ela passa a ter um papel decisivo no processo de desenvolvimento da criança.

Para falarmos do papel da escola ao propiciar o desenvolvimento da criança deficiente, tomamos como ponto de partida a obra de Vygotsky (1989): *Fundamentos de defectología*. O autor traz alguns apontamentos a serem considerados no estudo da criança com lesão cerebral. Nas palavras do autor:

La idea de la suma de defectos como la limitación puramente cuantitativa del desarrollo, indudablemente, se encuentra em afinidad ideológica com la teoría peculiar del preformismo paidológico, de acuerdo com la cual el desarrollo extrauterino del niño se reduce exclusivamente al crecimiento cuantitativo y al aumento de las funciones orgánicas y psicológicas. La defectología realiza actualmente un trabajo ideológico semejante al que hicieron em su tiempo la pedagogía e la psicología infantil, cuando defendían el postulado siguiente: el niño no es un adulto pequeño. La defectología lucha actualmente por la tesis fundamental em cuya defensa ésta vê la única garantía de su existencia como ciência y es precisamente la tesis que plantea: el niño, cuyo desarrollo se há complicado por un defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es un niño, pero desarrollado de outro modo. (Vygotsky 1989, p.3)

A tese fundamental do autor baseia-se no argumento de que a criança cujo desenvolvimento é impedido pela deficiência não é menos desenvolvida que os outros, mas é uma criança que tem um desenvolvimento de outro modo. Argumenta ainda: “ El postulado central de la defectologia contemporánea es el siguiente: cualquier defecto origina estímulos para la formación de la compensación” (Vygotsky, 1989, p. 5). Afirma, ainda, que o estudo do desenvolvimento da criança com deficiência não deve limitar-se ao grau e gravidade de sua insuficiência orgânica, mas é imprescindível o controle dos processos de compensação. Por processo de compensação entende-se a formação de uma consciência por parte do indivíduo sobre sua deficiência, de forma a conduzi-la como uma força motriz a uma reação de saúde do organismo ou a uma “supercompensação” para o desenvolvimento dos fenômenos psíquicos. A “supercompensação/supersuficiência” é procedente de uma “insuficiência”, uma transformação da deficiência em talento, capacidade e inteligência a partir de potencialidades que o indivíduo mostra. Como exemplo de “supercompensação”, Vygotsky cita Demóstenes, que tinha problemas de fala e se transformou num grande orador da Grécia; Bethoven, músico com problemas auditivos; H. Keller, educadora e escritora talentosa, mesmo sendo surda e cega.

A teoria de compensação de Vygotsky para o deficiente mental é limitada de acordo com o próprio autor. Ele comenta que, na deficiência mental, em virtude de a

intelectualidade estar comprometida, a barreira encontra-se na dificuldade de a pessoa assumir uma atitude crítica de si para inferiorizar-se e a partir daí tirar uma conclusão eficaz para vencer seu atraso. A aspiração aparece a partir do que se poderia chamar surgimento, reconhecimento e sentimento novo, buscando vencer esse grave sentimento de inferioridade anterior e eliminá-lo, por meio da elevação a um nível superior. Vygotsky aponta que, ao considerar a reação subjetiva com enfoque na personalidade da criança por meio da interiorização da própria deficiência, ocorre o início do processo de compensação. Mas, se existe uma autovalorização, se o indivíduo estiver satisfeito consigo mesmo, o desenvolvimento dos processos compensatórios se tornaria difícil. Para o cego ou surdo é possível a substituição de uma via por outra; já na deficiência mental, este processo de compensação encontra algumas barreiras. Entre elas, a própria natureza do fenômeno.

Para Vygotsky, o processo de compensação está relacionado com o funcionamento da consciência, que depende do desenvolvimento em geral, como também da realidade social da criança e não somente do caráter e da gravidade da doença. A força do processo de compensação encontra-se na vida social da criança. Assim ele diz:

A diferencia de la teología nuestro análisis de la compensación se deduce no de las fuerzas del impulso interno, nosotros apreciamos que la vida social colectiva del niño y el carácter colectivo de su conducta, en los que él encuentra el material para la formación de las funciones internas que surgen en el proceso del desarrollo compensador [...]. (Vygotsky, 1989, p.106)

Além de considerar o social como elemento crucial para a formação do desenvolvimento compensatório, Vygotsky aponta algumas considerações fundamentais, entre elas o estudo de Binet, segundo o qual existem processos e operações psicológicas que ampliam a memória e a levam a um nível de desenvolvimento. Quanto às funções psicológicas, nem a memória, nem a atenção se realizam por um método único, visto que a função não resulta mecanicamente, mas surge e envolve a vida. Em seu estudo, Vygotsky tece inúmeras críticas à clínica que se interessou muito mais em diferenciar as particularidades para reconhecer a deficiência mental, ou seja, pelo diagnóstico, do que pelo tratamento em si. Segundo ele, o enfoque foi mais “como una cosa” do que como “un proceso”. Assim foi com a “pedagogia antiga terapêutica”, que se preocupava com o treinamento das “funções elementares”, sem enfatizar o “desenvolvimento intelectual das funções superiores” para um grau máximo de educação.

Vygotsky considera que o desenvolvimento da personalidade da criança se move por uma contradição – em que a doença, a inadaptação, a inferioridade – não é somente uma deficiência, uma insuficiência, mas também um estímulo para a “supercompensação”. Sua teoria fundamenta-se na base social do desenvolvimento da personalidade e na idéia de tendência final desse processo. Esse estudo dá um salto ao propor pensar o desenvolvimento da criança levando-se em conta caráter, personalidade, aspecto social e admissão das potencialidades da criança com deficiência, até então menosprezados pela concepção organicista da época.

Se a transformação do indivíduo e a aquisição do conhecimento são processos que ocorrem por intermédio das relações inter e intrapessoais mediadas pela linguagem, como afirmava Freitas (2006), que a formação do professor deveria contemplar, referindo-se a Vygotsky, de fato resta-nos pensar nas estratégias adotadas pela escola inclusiva. Tentaremos discutir isso posteriormente durante análise dos dados.

Voltando ao estudo de Vygotsky, a linguagem desempenha um papel decisivo para o desenvolvimento social da criança. Como ele diz: “Da mesma forma que a linguagem serve de base para o desenvolvimento da criança, também a forma externa de colaboração coletiva antecede o desenvolvimento das funções internas”(Vygotsky, 1989, p.109). Por isso trabalha com duas funções de linguagem – linguagem como interação social (é a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem) – e linguagem como pensamento generalizante (cabe a linguagem ordenar o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual). Em se tratando da deficiência mental, é notória a dificuldade para o desempenho dessas funções. Suas últimas considerações quanto à deficiência mental referem-se às esferas principais dos processos superiores de compensação na formação da personalidade, os quais englobam a variação dos vínculos, as relações interfuncionais e a variação da estrutura interna do sistema psicológico. A grande contribuição desse autor é, sobretudo, a ênfase no aspecto da interação social como fator preponderante no desenvolvimento infantil.

Estudos recentes sobre deficiência mental que têm como referência Vygotsky, como os de Mantoan (2006 a, acesso 26 de out.) diz:

Os autores (Borkowski e Pressley 1987, Scharnorst e Buchel 1990, Whitman 1987, Feuerstein 1978, Sternberg 1982) que fazem uma análise da deficiência intelectual na perspectiva de tratamento da informação são unânimes em destacar a ausência de consciência metacognitiva nas pessoas com deficiência mental e consideram essa incapacidade como elemento central das limitações na adaptação e na autonomia.

Estudos de Feuerstein reagrupam funções cognitivas e demonstram que as deficiências funcionais relacionadas às estratégias de adaptação são devidas a uma ausência de "experiências de aprendizagem mediatizadas" (EAM). Audy (1991, apud Mantoan, 2006a) criou o método de "atualização do potencial intelectual" (API), que permite melhorar de modo significativo a tomada de consciência das estratégias de adaptação ao meio, com a ajuda graduada de um mediador. De acordo com estudos realizados, constatou-se, após intervenções prescritas pelo método API, que muitas pessoas com deficiência intelectual demonstraram melhoras significativas e ainda um crescimento geral da auto-estima e da adaptação social e afetiva. Estudos sobre as crenças motivacionais (*motivational beliefs*), de Borkowski e Pressley (1987, apud Mantoan, 2006a), apontam para a necessidade de se suscitar a motivação e de guiar o processo de resolução de problemas nas pessoas com deficiência mental. O afetivo emerge nesses casos e enquanto o problema continua presente e a auto-imagem permanece negativa, os sujeitos tendem a aprofundar suas dificuldades, podendo estas até tornarem-se crônicas (Mantoan, 2006a), o que vai de encontro com o que foi descrito por Vygotsky em *Defectologia*. Percebe-se, nesses estudos mais recentes, que existe uma preocupação com o afetivo. Lembramos que na Psicanálise, como mencionamos anteriormente, o afeto toma outro rumo, que não é da ordem da emoção, mas é visto como algo externo que afeta o corpo.

Para Vygotsky (1988, 1999, 2000), o desenvolvimento psíquico e a aprendizagem da criança devem ser vistos não a partir dos processos que já amadureceram nela, segundo o "nível de desenvolvimento real". Devem ser, porém, vistos a partir do que está em formação, que pode ser desenvolvido a partir da mediação de adultos por meio de demonstração ou pistas, segundo o "nível de desenvolvimento potencial". Assim Vygotsky (1988, p.112) comenta:

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se de zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

Essa é uma importante tese desenvolvida pelo autor – a possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra. Para isso, propõe que o ensino deva incidir sobre as potencialidades a serem desenvolvidas. E acrescenta:

A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento [...] durante aprendizagem escolar. (Vygotsky, 1988, p. 116).

A partir disso, Vygotsky (1999, p. 113) elaborou o que chamou de “zona de desenvolvimento proximal” – z.d.p. –, como ele mesmo descreve:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário.[...] A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver.

Esse conceito descrito por Vygotsky tem como base o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Por meio da aprendizagem, vários processos internos de desenvolvimento são despertados, os quais são capazes de operar quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Diante disso, a inclusão de alunos com alteração de fala e de linguagem na rede regular de ensino, quando tem como princípio um ambiente de cooperação, poderá resultar em processos de desenvolvimento e aprendizado. Lembrando que, para Vygotsky (1999, p. 118), os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. “O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal.”

A formulação de Vygotsky – de que é possível alterar o desempenho de uma pessoa pela interferência de outra e de que a tarefa real da análise do processo educativo consistiria em descobrir o aparecimento e o desaparecimento das linhas internas de desenvolvimento durante a aprendizagem escolar – nos inquieta. Uma leitura recente de Clot (2006), leitor de Vygotsky, veio responder, em parte, a algumas de nossas inquietações. Segundo Clot (2006, p. 20), citando Bruner, para alguns críticos a “zona de desenvolvimento proximal” seria uma zona amorfa, “um empréstimo de uma consciência do mais apto ao menos apto”. Clot, (2006, p.20) no entanto, diz que, apesar dessa crítica, não é necessário dar as costas a Vygotsky, e propõe uma nova leitura de sua obra, acrescentando:

[...] o comportamento realizado, que se pode observar, é apenas uma ínfima parte do que é possível no comportamento. Em outras palavras, pode-se dizer que cada um de nós está repleto, em cada instante, de possíveis não-realizados. Ou seja, a atividade realizada é uma ínfima parte do que é possível.[...] existe em Vygotsky o que eu formulei da seguinte maneira: há uma diferença entre a atividade realizada e o real da atividade. O real e o realizado não são a mesma coisa. [...] O real é muito mais amplo. Há, finalmente, outra idéia forte: o que não foi realizado, o que não foi efetuado não é menos real. Não foi realizado de forma visível, mas para o sujeito, ela é real, ou seja, é real tudo o que foi chamado de atividades contrariadas – atividades impossíveis. Portanto, o impossível e o possível estão no real. O impossível está também no real das atividades psicológicas. Isso é importante porque a z.d.p pode ser lida de outra maneira: ela não consiste em ajudar o sujeito a realizar o que foi previsto para ele; a z.d.p consiste em criar um quadro no qual o sujeito poderá acordar o impossível na sua própria atividade. A z.d.p é um lugar, de certa forma, no qual o psicológico ou o social favorece o sujeito para que ele encontre possibilidades não realizadas (essa visão não obriga anular a outra perspectiva; elas são complementares). Se olharmos as coisas dessa maneira, estamos longe de uma psicologia ortopédica, estamos mesmo muito afastados de uma engenharia didática [...].

Assim se referindo, ao fazer uma nova de leitura de Vygotsky, Clot formula um estatuto que inclui o inconsciente, ressaltando-se, porém, que seu conceito de inconsciente não é o da Psicanálise. Para Clot (2006, p. 21), “Vygotsky não é simplesmente um psicólogo da consciência, ele considera, sobretudo, que só se pode abordar a consciência a partir do inconsciente”. Segundo Clot (2006, p. 21), “Vygotsky, em um texto de 1925 e em outro de 1930, há a mesma idéia: ‘aquém do conceito de inconsciente não há psicologia possível’”. Vygotsky tira implicações do conceito de inconsciente, mas como este conceito é do campo da Psicanálise, vamos a Freud.

2.2 Linguagem e Psicanálise

O processo de inclusão tem sido permeado pela conscientização da comunidade escolar e pelo chamado para mudança de paradigmas existentes, a partir da valorização, respeito e mudança de atitude para com o próximo. Existe uma tendência à valorização do ser humano e apelo pelo respeito ao deficiente com orientações fornecidas às escolas, além de uma vasta literatura para compreensão do assunto “inclusão”. Apesar disso, ainda verifica-se certa resistência, que não é só dos professores, mas também da comunidade em geral da escola e fora dela.

A princípio, pensávamos que se tratava de um processo histórico a ser conquistado, haja vista a cultura de formação da sociedade que tem como característica a

exclusão. Mas hoje, com a cultura da informação e com advento da tecnologia, é descabida a grande resistência humana ainda presente na sociedade e na escola no que diz respeito a esse processo.

É isso o que nos inquieta, portanto. Assim, dado o interesse que temos pela linguagem, a partir da disciplina Linguagem e Educação II: Uma Abordagem Psicanalítica, fomos ao encontro do estudo da linguagem a partir do referencial da Psicanálise. O campo da linguagem é alvo de preocupação por parte dos vários profissionais como neurologistas, lingüistas, fonoaudiólogos, psicólogos, educadores, entre outros. Além disso, há tantos programas educacionais, campanhas e novelas vinculadas à mídia, mostrando o potencial da pessoa com deficiência e ainda assim, percebe-se uma enorme resistência que não se justifica por falta de orientação ou informação. A Psicanálise tem levantado questões que não podem ser desconsideradas.

No que tange à Psicanálise, que muito apropriadamente tem levantado muitas questões nesse campo, vamos falar do inconsciente. Freud, ao supor a existência de algo mental inconsciente, foi vastamente contestado. Embora muitos estudiosos enfatizem um apelo à tomada de consciência e busquem desvelar a realidade para, a partir daí, tomar uma postura consciente e transformar a realidade existente por meio da conscientização da comunidade, há aqueles que tecem uma crítica a essa psicologia da consciência. Freud (1974) justifica a suposição do inconsciente como necessária, porque, segundo ele, os dados da consciência apresentam lacunas e tanto nas pessoas doentes ou sadias ocorrem atos psíquicos que só são explicados pela pressuposição de outros atos. Para Freud, como conteúdo da consciência é muito pequeno, reside aí a dificuldade de as pessoas tomarem consciência e mudarem de atitude, algo enfaticamente reivindicado por outras pessoas.

Freud (1974, p. 193) adverte que o conhecimento permanece em períodos de tempo num estado de latência psiquicamente inconsciente. Ele diz que, “quando todas as nossas lembranças latentes são levadas em consideração, fica totalmente incompreensível que a existência do inconsciente possa ser negada”. Continuando sua análise, Freud (1974, p. 196) argumenta “que os diferentes processos mentais latentes que inferimos desfrutam de alto grau de independência mútua”. Assim, para ele, existe um número ilimitado de estados de consciência. Desse modo,

[...] a investigação analítica revela alguns desses processos latentes como possuidores de características e peculiaridades que parecem estranhas a nós, ou mesmo incríveis que vão diretamente de encontro aos atributos da consciência que nos são familiares. (Freud, 1974, p.196)

Para Freud (1974, p.197), existem atos psíquicos que carecem de consciência. E adianta: “Na psicanálise não temos outra opção senão afirmar que os processos mentais são inconscientes em si mesmos, e assemelhar a percepção deles por meio da consciência à percepção do mundo externo por meio dos órgãos sensoriais”. Partindo de um ponto de vista que ele define como topográfico, afirma:

[...] um ato psíquico passa por duas fases quanto ao seu estado, entre as quais se interpõe uma espécie de teste (censura). Na primeira fase, o ato psíquico é inconsciente e pertence ao sistema Ics; se, no teste, for rejeitado pela censura, não terá permissão para passar à segunda fase; diz-se então que foi “reprimido”, devendo permanecer inconsciente. Se porém passar [...] pertencerá ao segundo sistema Cs. (Freud, 1974, p. 199)

Como é capaz de tornar-se consciente, essa capacidade de *vir- a- ser* constitui-se em um sistema “pré-consciente”. É importante ressaltar que essa passagem do sistema inconsciente para o sistema consciente não substitui de imediato o sistema anterior. Na prática psicanalítica, Freud (1974, p. 202) demonstra que a idéia nova permanece em um lugar distinto da anterior, e explica:

[...] o paciente tem de modo concreto a mesma idéia de duas formas, em diferentes lugares em seu mecanismo mental [...] não há supressão de repressão até que a idéia consciente, após as resistências terem sido vencidas, entre em ligação com o traço de lembrança inconsciente. Só quando este último se torna consciente é que se alcança o êxito.

Por meio desses sistemas psíquicos, a Psicanálise põe em xeque a questão da chamada constante às reivindicações de tomada de consciência e levanta novos problemas. Acredita-se ainda que, a partir da existência do inconsciente, é possível exercer influência nos processos conscientes. Essa é a grande contribuição da Psicanálise. Para Freud (1974, p. 198),

o inconsciente abrange, por um lado, atos que são meramente latentes, temporariamente inconscientes, mas que em nenhum outro aspecto diferem dos atos conscientes, e, por outro lado, abrange processos tais como os reprimidos, que, caso se tornassem conscientes, estariam propensos a sobressair num constante mais grosseiro com o restante dos processos conscientes.

O inconsciente não foi uma preocupação apenas de Freud. Também Lacan, por meio dos estudos de Freud, articula o conceito de inconsciente com linguagem. É dele esta frase, que ficou conhecida: “o inconsciente é estruturado como linguagem”. Recorrendo à Lingüística, Lacan “dessubstancializa” o inconsciente. Já Freud concebe o inconsciente como algo substancializado.

Um dos momentos em que Lacan diferencia sua produção em relação à produção de Freud é numa de suas lições *O inconsciente freudiano e o nosso*, do Seminário 11²⁰, transcorrido no dia 22 de janeiro de 1964. Naquela ocasião Lacan não propõe uma alteração no conceito de Freud, mas discordou do fato de o inconsciente ser tomado como instância psíquica articulada com memória. Para tentar explicar a diferença, ele sugere pensar na lei de ação e reação. Chama a atenção que nesse movimento existe mais do que uma causa, mas uma hiância, uma claudicação, um efeito das operações significantes que produzem uma nova significação. “O inconsciente, primeiro, se manifesta para nós como algo que fica em espera na área, eu diria de algo de não-nascido”. Como “os anjos com os limbos” (Lacan, 1964, p. 28). Em seguida ganha outra dimensão:

[...] no decorrer de um discurso intencional em que o sujeito se apresenta como querendo dizer alguma coisa, produz-se algo que ultrapassa seu querer, que se manifesta como um acidente, um paradoxo, ou até mesmo um escândalo. Mas, nas condições em que se produz esse acidente, verifica-se que ele é registrado e valorizado na categoria de fenômeno significativo de engendramento de um sentido. (Lacan, apud Pontes, 2003, p.102-103)

Daí evoca-se um registro, que é algo do não-realizado, do não-dito. Para Lacan (1964, p. 30), o inconsciente encontra-se aí, em algo que nos escapa, e diz:

²⁰ Nesse Seminário, Lacan isola em quatro os principais conceitos freudianos, sendo eles: o inconsciente, a repetição, a transferência e a pulsão e discorre sobre o conceito de inconsciente dado por Freud e as implicações que ele (Lacan) lhe confere.

Tropeço, desfalecimento, rachadura. Numa frase pronunciada, escrita, alguma coisa se estatela. Freud fica siderado por esses fenômenos, e é neles que vai procurar o inconsciente. Ali, alguma outra coisa quer se realizar – algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade. O que se produz nessa hiância, no sentido pleno do termo *produzir-se*, se apresenta como um *achado*. É assim, de começo, que a exploração freudiana encontra o que se passa no inconsciente. (Lacan, 1964, p.30)

Dessa maneira, Lacan vai caminhando e colabora para livrar Freud de um reducionismo, de uma intencionalidade inconsciente, do mito do teatro interno. Para isso, diz que há um deslocamento de um inconsciente interno para um inconsciente constituído no próprio momento da enunciação, sendo uma consequência, um efeito, e não uma causa. Segundo ele, o inconsciente se apresenta no discurso como falha, como fenda, no sentido de não-completude. Durante o discurso há sempre algo não-realizado, não-dito, mas supostamente “presumido”. E é aí que o inconsciente se manifesta, como “o que vacila como num corte do sujeito”.

Por esse corte o sujeito vai se constituindo via inconsciente-linguagem, pelo significante, por meio de uma identificação com o outro, em que entre um sujeito e outro são deixadas marcas simbólicas. “A identificação é conhecida pela Psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (Freud, 1922, p.133). A identificação é, nesse sentido, um laço mais primitivo, em que o sujeito constituído pela linguagem, pela falta, vai estar implicado. O outro, ao mesmo tempo, em que é tomado por um carisma, é repudiado; nessa ambivalência ocorre o mecanismo de identificação, com base na possibilidade de se colocar na mesma situação.

A identificação pode ocorrer de três maneiras, segundo Freud: (a) constituindo um laço emocional com o objeto, (b) por meio de introjeção do objeto no ego e (c), por último, como uma qualidade comum compartilhada. A identificação pode constituir-se em seu estado original de laço emocional com o objeto – como o Complexo de Édipo. Pode de maneira regressiva vincular o objeto libidinal por meio da introjeção do objeto no ego – como o caso de Dora. E pode surgir como uma percepção de uma qualidade comum compartilhada entre os sujeitos, e não ser um objeto de instinto sexual, mas existe uma situação que perdura de sentimento de culpa compartilhada. Segundo Freud (1920-1922), em seu fragmento de um caso de histeria, sua paciente Dora tinha o sintoma da pessoa amada, que era imitar a tosse do pai. Nesse caso, a identificação apareceu na escolha do objeto.

Enquanto a teoria desenvolvimentista de Vygotsky pensa a linguagem como fruto das interações sociais, como comunicação em que há implicações concretas e cotidianas da linguagem na evolução da sociedade, uma evolução complexa em que ocorre uma série de transformações qualitativas na consciência da criança; na psicanálise, essas implicações são abordadas pelo sujeito do inconsciente²¹. Tanto em Vygotsky como em Freud o papel do outro é essencial. Para este, porque ocorrem as identificações, para aquele, porque possibilita que a natureza social das pessoas torne-se sua natureza individual e vice-versa. O papel do outro não se limita simplesmente a um mediador (visto como instrumentador, responsável por ajudar o sujeito a realizar o que foi previsto para ele). Mas é quem faz advir um *sujeito de desejo* por meio da demanda²² que lhe é conferida e por meio da identificação entre os sujeitos. Nesse caso, lembremos de Clot (2006), quando menciona que o mediador faz advir o impossível entre a atividade realizada e o real da atividade. E quanto ao desejo, retomemos Lacan, que diz:

O inconsciente é estruturado pelo simbólico e o que é visado pelo princípio do prazer é o retorno de um signo, enquanto índice de satisfação. O que ele reencontra na realidade, contudo, são apenas “seus rastros”: a experiência humana caracteriza-se pela distância entre a articulação do desejo e a sua realização, uma vez que a satisfação é parcial. (Apud Rinaldi, 1996, p.70)

A reflexão que Lacan faz sobre a função do desejo aponta para a diversidade de tendências humanas e seu caráter particular. Trata-se de um desejo que não se submete a um caráter universal e moralista. “Em Lacan, como em Freud, o desejo está inextrincavelmente vinculado à Lei que institui o simbólico, ainda que para o primeiro esta Lei indique, mais do que uma proibição, a presença da impossibilidade” (Rinaldi, 1996, p. 69). Existe, dessa forma, na teoria lacaniana não apenas uma pessoa “mediador”, mas um lugar simbólico (Lei, linguagem, inconsciente).

²¹ Segundo Kaufmann (1996, p.502) “dizer ‘sujeito’ é também dizer que a experiência que será feita desse engano o será por um ser falante, que se interroga no campo da linguagem sobre a existência do ‘eu’. Dizemos ‘sujeito’ do inconsciente e não ‘eu’ do inconsciente. Para o ‘eu’ que fala, o sujeito do inconsciente é um ‘ele’ e não um ‘eu’ [...] Ou melhor, o sujeito é a própria divisão entre esse ‘eu’ e esse ‘ele’. O sujeito é a própria hipótese. Lacan retoma literalmente a expressão ‘hipótese do inconsciente’ e substitui ‘hipótese’ por ‘sujeito’ ”.

²² Sobre demanda, conferir Lacan (1998, p. 826), que afirma: “Impossível, no entanto, para os que sustentam que é pela acolhida dada à demanda que se introduz a discordância nas necessidades presumidas na origem do sujeito, negligenciam o fato de que não há demanda que não passe de algum modo pelos desfilamentos do significante”.

2.3 Educação e Psicanálise

Para que todos tenham as mesmas oportunidades sociais reivindica-se a qualidade da educação. Como diz Dourado (2005, p. 4), a qualidade da educação é

um fenômeno complexo que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais *insumos*.

A qualidade da educação, em documentos de organismos multilaterais como Cepal, aponta que é

necessário dotar as escolas com suporte tecnológico que permita transmitir aos educandos novas habilidades na aquisição de informações e conhecimento, imprimir maior força e dinamismo aos programas curriculares e à capacitação docente, aumentar as jornadas escolares e dotar as escolas de maior infra-estrutura. [...] A Unesco/Orealc aponta quatro dimensões que compõem a qualidade da educação: pedagógica, cultural, social e financeira. A concepção do Banco Mundial volta-se para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos por meio da medição dos processos de ensino-aprendizagem. (Dourado, 2005, p.11-13).

Discutir a qualidade de educação implica pensar nas novas demandas de atendimento que se relacionam com as condições de permanência dos alunos na escola e nas possibilidades de uma aprendizagem mais significativa. Quanto à aprendizagem mais significativa, nota-se que o enfoque maior tem sido no suporte material, até mesmo tecnológico e na prática pedagógica. Porém existem fatores que não advêm da qualidade de ensino ministrado.

A transformação econômico-social tem ocasionado muitos conflitos culturais entre gerações, tradições familiares e novos modos de vida. O sujeito se constrói perseguindo ideais e numa sociedade de consumo como a nossa, em que certos valores imperam, a busca do sucesso, do valor, se torna um ideal. Há aqueles sujeitos que vão buscar esse suposto ideal, como há aqueles que vão rejeitar esse ideal específico por algum motivo. Conflitos e

identificações se instauram inconscientemente na construção do ego do sujeito. Esse é um ponto sensível que pode acarretar uma rejeição de certos comportamentos, uma rejeição escolar, expressa inconscientemente pelos conflitos do sujeito. Essa é a razão por que Anny Cordié tem estudado o fracasso escolar como uma patologia.²³

Nessa sociedade existe uma demanda dos pais, dos professores quanto à *performance* intelectual referente ao sucesso (objeto de satisfação). Freud assimila o desejo de saber a uma pulsão, a qual pode ser inibida/suspensa, por meio de uma autopunição ou conflito com o *id*, como exemplifica Cordié (1996, p. 26-27) :

[...] a criança continua sendo um objeto preso na economia libidinal de seus pais; ela é parte interessada das pulsões, dos fantasmas e dos desejos de seu pai e de sua mãe. É através das demandas que lhes são feitas que ela toma consciência disso: coma, faça (cocô), seja bonita, limpa, gentil, trabalhadora, etc. Através dessas demandas, ela se coloca a questão do desejo do Outro: Ele me pede isto, mas o que ele quer realmente? Se a criança se dedica somente a satisfazer a demanda do Outro, corre o risco de ficar enleada na armadilha no seu *status* de objeto. Por trás da demanda, ela deverá adivinhar aquilo que existe de desejo e de amor. É medindo as incertezas e os limites do Outro (sua castração, dizemos) que ela poderá se libertar de seu domínio e se construir como ser de desejo.

Não podemos nos esquecer também da posição do professor, da demanda que lhe é conferida, da angústia que lhe causa ao ter sua competência julgada, com base no ensino dos alunos que lhes são confiados. É comum a reclamação dos professores diante da enorme responsabilidade que é exigida deles, o que, inclusive causa solidão e angústia. Essa é razão por que muitos profissionais vivenciam o efeito *burnout*²⁴ e muitos alunos com dificuldade para aprendizagem são encaminhados aos consultórios psicológicos.

²³ Cordié (1996, p.15-17) lembra que “cada época produz suas patologias. Houve a cólera, e mais próxima de nós, a tuberculose e a sífilis. Se os antibióticos deram conta dessas doenças, outros males, no entanto, aparecem, fazendo fracassar o saber médico, tal como a AIDS [...] Nessa perspectiva, a categoria das neuroses é excluída da cena médica. Embora 50% da clientela dos clínicos gerais seja composta de doentes que apresentam uma patologia histórica, esta palavra nunca é pronunciada; quando o médico encaminha um doente a um colega, emprega pudicamente o termo ‘H’, como se a própria palavra histeria tivesse uma conotação infame. [...] Confiante em seu conhecimento científico, o corpo médico não pode conceber uma doença que seja a expressão de um conflito psíquico inconsciente; ele multiplica, então, as mais sofisticadas investigações (raio X, *scanners*, ecografias, etc.) para encerrar uma causa que não cessa de escapar [...]”.

²⁴ Conforme Benevides-Pereira, citado por Naujorks (2003, p. 85), revista Cadernos de Educação Especial nº 22, entende-se *Burnout* como sendo “a resposta a um estado prolongado de estresse, ocorre pela cronificação deste, quando os métodos de enfrentamento falharam ou foram insuficientes [...] está relacionado com o mundo do trabalho, com o tipo de atividades laborais do indivíduo”.

Nesse sentido vale observar o que Cordié registra acerca da diferença entre psicologia e psicanálise. Para ela, a psicologia considera a personalidade como soma de traços relativamente estáveis e constantes. Por exemplo, Freud já não utiliza o termo personalidade, mas remete ao aparelho psíquico: inconsciente, pré-consciente e a percepção-consciência, e recorre a uma nova distinção da instância – ego, id e superego. O ego é a sede da consciência. Próximo a isso fica o conceito de personalidade. O ego constrói-se para assegurar a estabilidade da pessoa, sustentar sua identidade; o id permanece como reservatório pulsional e o superego como instância crítica, a consciência moral. “Se a psicologia se interessa essencialmente pelo ego, a psicanálise se interessa pelo sujeito, sujeito barrado pelo recalçamento, o §²⁵” (Cordié, 1996, p. 44).

Ao longo deste estudo, defendemos uma formação política do professor. Todavia, não podemos deixar de considerar que nem tudo se resolve com reformas e medidas administrativas. Tampouco apenas com participação política. Nesse contexto é preciso levar em conta a saúde mental de professores e alunos no processo ensino-aprendizagem. Diante disso, está o mal-estar acarretado pelo processo político-educativo. O professor, em sua função educativa, talvez devesse levar em conta a ligação do fracasso escolar com o sofrimento psíquico, como explica Roure (2003, p. 61):

Penso que, de modo geral, o fracasso escolar possa ser compreendido como lugar sintomático de resposta ao Outro anônimo que coloca a criança na posição de objeto de gozo. Problemática que me parece funcionar como índice de sintoma social na medida em que diz de uma resposta a um discurso dominante que coloca o sucesso escolar como sinônimo de reconhecimento social.

Aprender implica um desejo, um projeto, um investimento. Mas quando “a pulsão²⁶ de saber é interdita, o desejo fica abandonado. Da mesma forma que a anoréxica não come, o sujeito em estado de anorexia escolar despenderá toda sua energia para nada saber” Cordié (1996, p. 26). Discutindo o conceito de pulsão, Burgarelli (2005, p.102), faz a seguinte observação:

²⁵ Na Psicanálise o § significa o sujeito barrado. Lacan, em “O avesso da Psicanálise “ (1992), identifica quatro estruturas discursivas (o discurso do mestre, da histérica, do analista e o discurso universitário) e articula quatro elementos : § (sujeito barrado), a (objeto a), S₁ (significante) e S₂ (saber).

²⁶ Sobre o conceito de pulsão, conferir Lacan (1998, p. 831): “pulsão é o que advém da demanda quando o sujeito aí desvanece” (p. 831).

No atravessamento pela demanda do que seria uma necessidade, o corpo falante depara-se com um resto inassimilável, com algo cujo acesso direto se desvanece. No entanto, devido à função significante, em cujo semblante esse corpo se constitui como humano, participante da História, isso que ele encontra no nível do resto adquire dimensões outras. Desejo, pulsão e gozo são modalidades distintas de como um sujeito pode aceder indiretamente a este resto [...].

Educar pelo viés da Psicanálise implica reconhecer que o sujeito se constitui quando depara com o resto, com a falta. É por meio dos laços emocionais e pelas marcas simbólicas produzidas pelo Outro que o sujeito se constitui, reiterando Burgarelli (2005) “devido a função significante esse corpo se constitui como humano.” Isso leva a afirmativa que somos seres de linguagem e assim sendo, Speller (2004, p.82) diz que para Lacan “educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz, por sua vez, de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social.” Nesta perspectiva a educação é conceituada como um dos discursos sociais e o ato educativo é o que tem intenção de transmitir uma demanda social que não se esgota no desejo do educador, ao contrário é regulado pela cultura. E cultura é conceituada como fluxo discursivo (Speller, 2004).

Como a inclusão escolar representa uma preocupação com todos os alunos que não conseguem aprender e que de alguma forma acabam no ensino especial; acreditamos que, além de novas práticas de ensino que envolvem todos os alunos, além do espaço físico e materiais adequados e a construção de outros valores em que a diferença seja respeitada; pensar a escola como lugar de subjetivação dos sujeitos torna-se essencial. Como a subjetividade construída na modernidade tem sido marcada por um sujeito autocentrado, determinado pelo narcisismo e pelo individualismo ocultando o espaço para advir um sujeito fora dos padrões estabelecidos, as nossas crianças têm sido tomadas como objetos. Nesse contexto, um laço perverso toma a criança como objeto-mercadoria.

E à qual demanda os alunos “incluídos” na rede regular de ensino respondem? Qual é a demanda dos pais, dos professores e da sociedade? Em qual dimensão simbólica essas pessoas se encontram?

Para tais questões, a Psicanálise pode trazer uma grande contribuição, uma vez que, não mais pensada como teoria válida para as pessoas no divã, ela tem ocupado outros espaços sociais. Esses espaços são as escolas, com projetos de escuta dos sujeitos e novas

elaborações por parte destes. Para endossar isso, Patto (2005, p.15) considera que “o conhecimento dos educadores sobre a teoria freudiana da psique pode ser instrumento poderoso na superação do conceito de educação como domínio absoluto do aprendiz, concepção que infelicita gerações e gerações de educadores e educandos ...” Assim, a contribuição da Psicanálise para a Educação consiste em considerar que a existência do inconsciente indica limites à ação pedagógica e isso fornece subsídios para que a prática pedagógica seja pensada sob novas perspectivas considerando que determinantes psíquicos escapam ao controle do professor. Além disso, Speller (2004, p.96-97) vem acrescentar:

[...] o poder do professor de despertar o desejo de aprender na criança aumenta, paradoxalmente, quando ele se dá conta dos limites do seu poder frente à realidade do inconsciente sobre o qual não tem controle e que, no entanto, interfere no processo do conhecimento [...]. É bom lembrar que também, ele tem que lidar com a diferença, com a falta, com a castração, enfim. Dependendo de como lida com seu desejo, ajudará ou não a criança a lidar com o seu.

Diante do que discorremos até aqui, em nossa análise de dados que apresentaremos a seguir, valemo-nos também de Freud e Lacan, com o objetivo de pensar em um sujeito, se incluído apenas na estrutura da sala de aula e da escola; ou se incluído na dinâmica das relações entre os sujeitos e nas práticas pedagógicas.

Depois deste estudo inicial, nossa preocupação se desloca para a sala de aula, onde há crianças com alteração de linguagem/lesão cerebral em que predominantemente a linguagem e a fala estão alteradas, mas existe um sujeito de desejo, sendo deslocado pelo que é transmitido, sendo deslocado pela linguagem. Para tanto, nossa pesquisa abordará o seguinte problema: como professores e alunos com alteração de fala e de linguagem vivenciam a inclusão em sala de aula a partir das políticas inclusivas implantadas? É o que tentaremos analisar por meio dos dados coletados nas entrevistas, durante observações e por meio de documentos.

3 A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA: ORGANIZAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A pluralidade é condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir. (Hannah Arendt)

3.1 Conhecendo a Escola Inclusiva de Referência (EIR)

A nossa pesquisa centrou-se em uma escola (ver figura) que denominamos Caminhando Juntos, onde há turmas de primeira a quarta séries (quinto ano atualmente²⁷) do Ensino Fundamental, localizada na região leste de Goiânia, GO.



A escola foi criada pelo Decreto Lei nº 953, de 13 de novembro de 1953 (Almeida, 2006). No dia 25 de junho de 1987,²⁸ por meio da Portaria nº 15, a Superintendência de

²⁷ Pela Resolução nº 258, de 11 de novembro de 2005, do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE), o Ensino Fundamental passa para nove anos a partir de 2006, sendo que o período inicial de alfabetização com duração de dois anos corresponderá ao 1º e 2º anos.

²⁸ Lembramos que a Unidade de Ensino Especial (UEE) foi extinta em 1987, sendo criada a Superintendência de Ensino Especial (SUPEE), que em 1999 passa a adotar a sigla SUEE, com o lançamento das bases de uma proposta de educação inclusiva.

Ensino Especial (SUPEE) legaliza o funcionamento de duas classes especiais²⁹ na escola, tornando-a uma escola pioneira institucionalmente quanto à matrícula de alunos com deficiência em seu interior.

Em 1990, por meio da Portaria nº 10, a SUPEE autorizou funcionamento de classes especiais em outras 25 escolas. Três anos depois, no mês de maio, o Conselho Estadual de Educação (CEE) concedeu autorização de funcionamento de classes especiais de acordo com “endereços e áreas de atendimento especificadas no Parecer da SUPEE/SEE, fls. 336 a 357, por 4 (quatro) anos letivos, a partir de 1993” (Art. 1º, apud Almeida, 2006, p.73). Em agosto do mesmo ano, a Delegacia Metropolitana de Educação por meio de Ofício Circular nº 153, regularizando o funcionamento de classes especiais, aprovou “os projetos experimentais denominados Implantação do Bilingüismo para crianças Deficientes Auditivas e Implantação de Classes Especiais para Deficiente Mental Moderado para rede regular de Ensino” (Almeida, 2006, p. 73).

Interessante observar que, em 1987 a SUEE/SEE já legalizava o funcionamento de classes especiais – mediante portarias e ofícios, enquanto o CEE e a Delegacia Metropolitana de Ensino só farão isso em 1993. Isso, portanto, leva a crer que tais órgãos não têm trabalhado de forma coesa, de modo a dar o “respaldo” necessário à escola. Não estaria aí a justificativa, como afirma Almeida (2003, p. 52), para o fato de “o desenvolvimento do modelo educacional do Estado de Goiás [ter colocado] a Educação Regular e a Educação Especial mais como linhas paralelas do que convergentes de educação”? Eis então a questão: diante de um contexto como tal, qual tem sido o investimento educativo dado às escolas e como pensar em uma escola que tenha um projeto colaborativo?

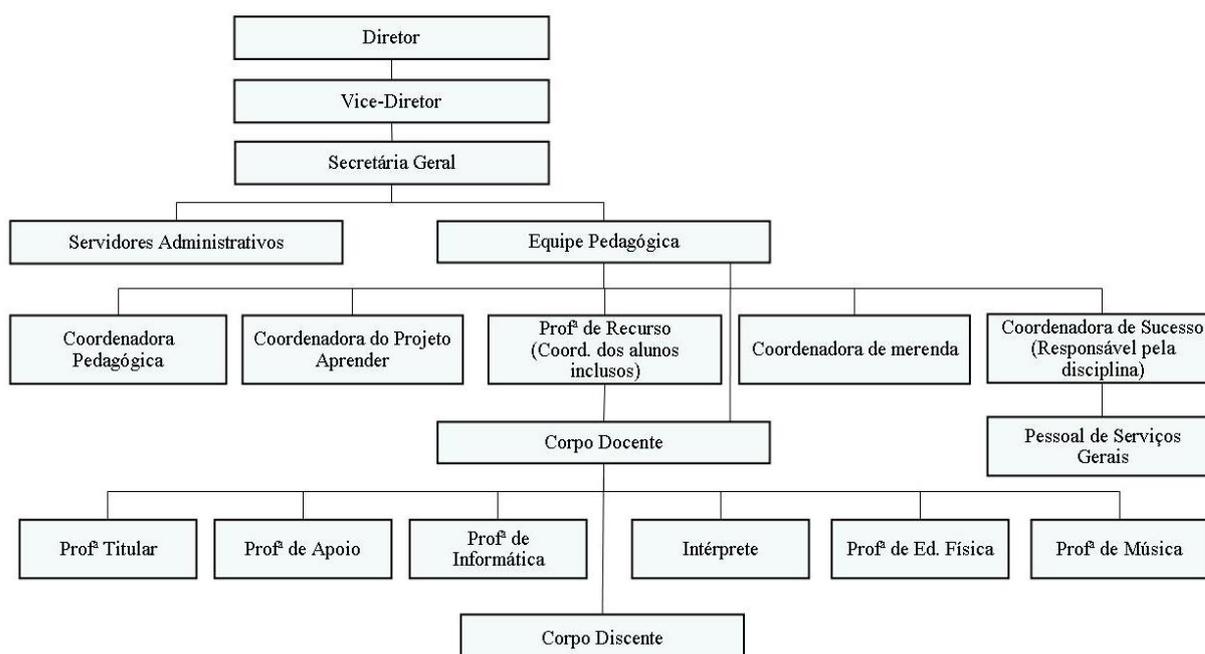
Em 1999, a SUEE iniciou o processo de desarticulação das classes especiais, lançando, em 2000, o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI). Com essa iniciativa, a escola Caminhando Juntos passou a não contar mais com classes especiais e em seu lugar foi instituída uma Escola Inclusiva de Referência (EIR), de modo que o foco anterior, de integração, a partir daí configurou-se como inclusão.

²⁹ A Secretaria de Educação Especial/ Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por meio da Política Nacional de Educação Especial lança documento com revisão conceitual de alguns termos, entre eles, classe especial (Brasil, 1994b, p.19), entendida como sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino-aprendizagem do alunado da educação especial. Enfatiza que, nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos.

Vale o registro de que a escola Caminhando Juntos foi uma das primeiras escolas a funcionar com duas classes especiais, o que perdurou por doze anos. Há sete anos tem sido uma escola inclusiva. Essa experiência leva, portanto, a pensar que se trata de uma escola, dada a sua trajetória junto com alunos deficientes, em que a passagem do paradigma “integração” para o paradigma “inclusão” não tenha sido tão difícil.

Nessa escola há 1.024 alunos matriculados, sendo 330 no período matutino, sendo 23 desses “inclusos”.³⁰ No período vespertino são 360, sendo 24 “inclusos”. E no noturno são 334; destes, 12 são “inclusos”. O total de inclusos nessa escola equivale a aproximadamente 6% de alunos. A escola possui 89 funcionários – 41 professores com ampla experiência e tempo de serviço educacional, sendo 22 licenciados; os demais correspondem aos funcionários técnico-administrativos e outros, como mostra o

ORGANOGRAMA DA ESCOLA



Consta ainda de: * Conselho Escolar, composto por membros da comunidade e da escola, tais como funcionários da escola, pais e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). ** Conselho de Classe, formado por professores e coordenadores, que se reúnem bimestralmente.

A escola possui um espaço físico amplo. Entrando pelo portão principal, encontramos a secretaria da escola, do lado esquerdo. Ao lado da secretaria, vêem-se um

³⁰ Termo utilizado habitualmente pela maioria dos profissionais da escola no cotidiano escolar, principalmente no início do ano, quando têm de informar – para a SUEE/SEE – os alunos, com necessidades educativas especiais (NEE), matriculados. É o termo utilizado também quando necessitam falar a respeito de algum desses alunos em reuniões ou em conversas para adaptação de atividade ou para resolver algum problema.

corredor com a sala da diretora, a sala da coordenação, a sala de informática, dois banheiros para funcionários e a sala dos professores, onde também funciona a biblioteca. A escola possui treze salas de aula em funcionamento, as quais são localizadas em três pavilhões de salas. Há uma área cimentada entre os dois pavilhões, onde os alunos, em fila, fazem oração todos os dias, antes de irem para as salas. Há também uma área verde entre outro pavilhão e o pátio coberto. Neste pátio realizam-se os eventos da escola. Há oito banheiros para os alunos, todos acessíveis para alunos que utilizam cadeira de rodas, e uma cozinha no início de um pavilhão de salas de aula. Ao lado do pátio coberto, há um espaço onde funciona uma sala aberta do Projeto Aprender. No fundo da escola há uma horta. O acesso às salas e às dependências da escola se faz possível em muitos lugares, como mostram as figuras:



Entrada da escola com rampa de acesso



Salas: direção, coordenação, informática, professores etc.



Sala dos professores junto com biblioteca



Sala dos professores junto com biblioteca



Sala de informática



Salas de aula



Sala aberta do *Projeto Aprender*



Pátio da escola



Fundo da escola. Obs. Lugar onde NK fica no recreio, encostada à parede observando os outros alunos.

3.2 Os Sujeitos participantes da Pesquisa

Na sala de aula em que concentramos nossa pesquisa funciona uma turma da 4ª série (5º ano atualmente) no período matutino, com 34 alunos, sendo dois “inclusos” quando iniciamos nosso trabalho. Todos os alunos ficam dispostos em filas. Os alunos “inclusos” ficam nas duas primeiras filas do lado esquerdo, perto da porta, junto com a professora de apoio, enquanto do lado direito a professora titular fica em sua mesa com os demais alunos. Os alunos apresentam-se calmos e, em raras ocasiões, apresentam-se agitados. É uma turma que parece colaborar com os seus professores.

Como sujeitos participantes da pesquisa constam duas professoras (uma titular e outra de apoio desta sala de aula); a professora/coordenadora de recursos; as alunas RC e NK, que foram incluídas e se constituem em objeto da pesquisa; suas respectivas mães e seis alunos, escolhidos aleatoriamente, que estudam na sala. Realizamos entrevistas e colhemos alguns depoimentos desses sujeitos separadamente no ambiente escolar. As entrevistas foram gravadas mediante o consentimento dos colaboradores.

A professora titular, 49 anos na época da pesquisa, há vinte anos trabalha na rede estadual. É graduada em Pedagogia e pós-graduada em Educação Infantil. Trabalha na escola estadual de manhã e numa escola municipal à tarde. É funcionária efetiva. A professora de apoio, 35, é formada em Educação Física, há treze anos trabalha no Estado, é efetiva e há dois anos trabalha na EIR. Antes trabalhou em uma escola especial. A professora/coordenadora de recursos é efetiva também e trabalha há seis anos na EIR e em uma escola especial.

RC, 13 anos (2006), em nossas observações demonstrou ser uma adolescente muito comunicativa, compreende bem o que se fala com ela, é alegre e disposta para atividades propostas. Entretanto, fala somente algumas palavras isoladas ou emite alguns sons vocálicos com muita dificuldade motora; apresenta sialorréia (quantidade excessiva de saliva); tônus muscular, mobilidade e postura dos órgãos fono-articulatórios alterados; dificuldade para realizar movimentos corporais globais e específicos, utiliza cadeira de rodas. Como pode ser comunicativa? Ela se comunica por gestos, principalmente pelo movimento de cabeça e pelo olhar, emite alguns sons vocálicos ou uma palavra que contextualiza a situação. Os alunos e as professoras conseguem entendê-la em muitas ocasiões. Ela emite opiniões, faz comentários e participa ativamente das atividades. Gosta de estar junto com as alunas que falam de namoro, de dança, e que cultivam o gosto por alguns cantores. Ela e outras alunas colecionam álbuns, de acordo com a moda entre as adolescentes.

RC tem o que chamamos de encefalopatia crônica não-evolutiva (ECNE), sendo que a paralisia cerebral integra o quadro da lesão. Bobath (1989, p. 11) assim define a paralisia cerebral:

[É] o resultado de uma lesão ou mau desenvolvimento do cérebro, de caráter não-progressivo e existindo desde a infância. A deficiência motora expressa-se em padrões anormais de postura e movimentos, associados com um tônus postural anormal. A lesão que atinge o cérebro quando ainda é imaturo interfere com o desenvolvimento motor normal da criança.

Essa lesão ou mau desenvolvimento do cérebro é uma afecção neurológica proveniente da perturbação funcional do sistema nervoso central (SNC), em virtude de uma seqüela pré, peri ou pós-natal.³¹ A etiologia está relacionada a fatores pré-natais tais como pré-eclâmpsia, eclâmpsia, hemorragias, infecções (toxoplasmose, rubéola, citomegalovírus, herpes, sífilis, AIDS), diabetes, causas tóxicas (medicamentos, drogas, álcool), má-formação congênita, radiações e outras. E também a fatores perinatais: asfixia, hemorragia intracraniana, icterícia (*Kernicterus*), prematuridade entre outros, e fatores pós-natais – traumatismos crânio-encefálicos (TCE), meningecefalites, desnutrição, convulsões entre outros.

Muitos cursos que enfocam as deficiências, oferecidos às escolas, ainda estão centrados em classificações quanto à gravidade da deficiência e no que a pessoa não consegue realizar, talvez ainda pela visão predominantemente clínica nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Entende-se que mais importante para os profissionais da escola é saber que o quadro neurológico da ECNE é estável e que as crianças são capazes de fazer novas aquisições, porque nem todas as áreas do sistema nervoso (SN) são atingidas. A exceção é para um caso de gravidade excepcional. Portanto, a ECNE não é uma doença, mas um conjunto de manifestações clínicas variadas (ver a vida escolar anterior de RC, como ela se apresenta na escola, no resumo apresentado no Anexo A).

A mãe de RC é funcionária pública, trabalha em tempo integral, paga uma jovem para ficar com a filha em casa e também para levá-la à escola e aos atendimentos especializados e buscá-la. RC é filha única. A mãe não convive com o pai de RC; ele reside em outro estado.

NK, 14 anos, é uma adolescente que se isola na sala e nos outros ambientes da escola, na hora do recreio. Todos os dias ela se mantém encostada à parede observando os

³¹ Segundo estimativas, a cada mil crianças nascidas no Brasil, seis têm paralisia cerebral. Um trabalho preventivo e de assistência materno-infantil nas unidades de saúde poderia evitar e diminuir a incidência desses casos.

alunos no pátio e no fundo da escola. É uma menina que anda, fala, tem dificuldade em pronunciar alguns fonemas, o que dificulta a compreensão das palavras para quem procura ouvi-la. Aparentemente, NK é uma adolescente comum, apenas considerada “tímida” pela maioria das pessoas e pelas professoras, ainda que ressaltem que a dificuldade de memória e aprendizagem da aluna é devida à deficiência mental apresentada (a vida escolar de NK está resumida no Anexo B, deste texto).

NK apresenta deficiência mental, ou melhor, deficiência intelectual. Na história, denominava-se a pessoa com essa deficiência “oligofrênica”; “cretina”; “tonta”; “imbecil”; “idiota”; “débil”; “criança subnormal”; “criança mentalmente anormal”; “mongolóide”; “criança atrasada”; “excepcional”; “retardada mental”, entre outras. Atualmente, há uma tendência mundial (brasileira também) de se usar o termo “deficiência intelectual”, o que tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo “intelectual”, por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente, e não ao funcionamento da mente como um todo, segundo Sasaki (2005). De acordo com esse autor, há cinco décadas, especialistas se preocupam em explicar a diferença que existe entre os fenômenos deficiência mental e doença mental. No campo da saúde mental (área psiquiátrica), já ocorre uma mudança terminológica significativa, mediante a substituição do termo doença mental por transtorno mental.

As causas da deficiência mental, de acordo com a época de sua instalação, são diagnosticadas através da anamnese do paciente, podendo a etiologia estar relacionada a fatores pré-natais, perinatais e pós-natais.

Segundo Membros da Associação Americana de Deficiência Mental – AAMD/1992 (Brasil, 1994b), a deficiência mental refere-se ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, que coexiste com falhas no comportamento adaptador e que se manifesta durante o período de desenvolvimento. Ou seja, compreende-se, pelo “funcionamento intelectual geral”, que a pessoa foi avaliada por instrumentos e testes que mensuram a inteligência da pessoa. “Abaixo da média” significa que o resultado foi abaixo do esperado pela população de sua faixa etária. “Comportamento adaptador” refere-se ao comportamento sociável. “Período de desenvolvimento” corresponde ao período de maturação, de acordo com o coeficiente de seqüência do desenvolvimento das capacidades próprias da infância, tais como sentar, engatinhar, ficar de pé, andar, falar, formar hábitos e interagir com os companheiros de grupo em nível aceitável.

Em definição mais recente da AAMD e do DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) citada nos documentos de Educação Especial (Brasil, 1997, p.26) e ainda utilizada, entende-se, por deficiência mental,

[...] o estado de redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

A partir dessa definição, rompem-se estigmas e rótulos sobre os deficientes, tendo em vista que os diagnósticos deixam de basear-se somente no quociente de inteligência, a fim de entender o indivíduo nos seus afazeres diários. Segundo Mantoan (2006a):

Essa nova concepção da deficiência mental implica transformações importantes no plano de serviços e chama a atenção para as habilidades adaptativas, considerando-as como um ajustamento entre as capacidades dos indivíduos e as estruturas e expectativas do meio em que vivem, aprendem, trabalham e se aprazem. [...]. De fato, assim como o meio físico e a arquitetura das escolas não foram planejados para acolher alunos em cadeiras de rodas, o ambiente cognitivo das escolas não está, no geral, preparado para o ensino de pessoas com deficiência mental integradas às normais.

Essas novas concepções resultaram um repensar da educação com as pessoas com deficiência mental (deficiência intelectual). Houve um avanço no que diz respeito aos processos interativos que permeiam as relações entre idade cronológica e objetos de aprendizagem, habilidades intelectuais alternativas e valorização dos papéis sociais, o que contribuiu ainda mais na inclusão dessas pessoas. Lembremo-nos que, nesse campo da educação especial, promovia-se o modelo de integração, privilegiando-se a idade mental da criança. Nesse sentido vale registrar a observação de Mantoan (2006a): “A opção pela idade mental em vez de cronológica contradiz-se com a representação de papéis sociais correspondentes à idade, ao gênero e à cultura e tem como consequência a perda de toda significação social das aprendizagens”.

A mãe de NK não trabalha fora, acompanha a filha à escola e aos atendimentos especializados. A família é composta pelo pai, mãe e três filhos – WS, de 16 anos, NK, de 14 anos, e MS, de 11 anos.

Seis alunos foram escolhidos aleatoriamente e colaboraram com depoimentos (anexo C). Os alunos da sala de aula pesquisada se apresentavam na faixa etária entre 11 e 14 anos e são considerados de classe econômica baixa. Após organização e estudo dos dados coletados por meio de entrevistas, bem como de observações (Anexos D, E, F), diálogos e documentos tais como Plano Individualizado de Educação (PIE), Ficha de Aproveitamento Individual do Aluno e Relatórios dos Professores (Anexos A, A1, A2, A3, A4, A5, A6 e B, B1, B2, B3 e B4), organizamos as categorias analisadas.

3.3 As Categorias de Análise

3.3.1 Concepção de Inclusão

As professoras, em suas falas, mostram-se a favor da inclusão, com algumas ressalvas. Elas pensam em uma seleção de alunos, critérios, melhores condições para atendê-los e professores preparados. Comentam:

É válido eles [os alunos especiais] estarem lá com a gente, é, mas eu acho que eles tinham que ter um outro horário numa escola especial [...] porque habilitação para trabalhar com o deficiente eu não tenho. Então fica difícil, sendo que a escola especial só há profissionais habilitados pra isso, eu acredito que poderia funcionar sim, poderia estar aqui nesse momento e em outro momento na escola especial. (Prof^a titular, entrevistada em 09/05/06)

É só um começo, precisa preparar mais os professores, precisa oferecer melhores condições para esses alunos, não é só colocar numa escola e deixar, eu acho se eles estão aqui, eles estão em busca de algo e a escola tem que procurar oferecer esse algo da melhor maneira possível. Tem muita coisa que eu acredito que precisa ser melhorado, ter mais gente capacitada para estar ajudando, mais material adequado, uma equipe também que possa estar orientando tanto pais como professores e encaminhando esses meninos, é um processo e esse processo precisa ser melhorado. (Prof^a de apoio, entrevistada em 09/05/06).

Eu sou a favor mesmo da inclusão, tanto é que eu trabalhei oito anos no Peter Pan e no Renascer [escolas especiais], trabalho até hoje. E eu vejo que tem determinados casos que tem que ser pra cá mesmo, para a escola regular, outros, deve ter critérios. (Prof^a coord. de recursos, entrevistada em 16/10/06).

Percebe-se que os professores ainda não adquiriram confiança quanto ao trabalho que realizam e podem realizar. A sugestão da escola especial no horário contrário ao da escola regular serviria para quê, se os alunos recebem atendimentos especializados? Não traria uma acomodação por parte do professor da escola regular? O apoio aos alunos e professores, de

fato, é necessário, mas o aluno freqüentar dois ambientes distintos, com princípios que diferem (retomar princípios da escola especial e da escola inclusiva, anteriormente, discutidos na página 38), não levaria à inclusão. A escola regular não deve ser entendida como uma opção extra, cujo consentimento para freqüentá-la foi dado, mas uma conquista. O líder das novas vozes africanas, Shfik Abu Tahir, no texto *O que é inclusão?* (s.d.), mencionou:

A definição de inclusão que tem sido propagada é aquela que significa convidar a que se aproximem aqueles que estiverem historicamente excluídos ou deixados de lado. Esta “bem intencionada” definição pode a princípio parecer poderosa, porém há uma evidente fragilidade: Quem tem a autoridade ou direito para convidar outros? Finalmente, quem está promovendo a exclusão? Já é tempo de nós reconhecermos e aceitarmos que todos nós nascemos “dentro”.

A concepção de inclusão como algo difícil porque faltam profissionais habilitados, mais preparados, que aparece tanto na fala da professora titular como na fala da professora de apoio, é contraditória. Para afirmar isso, nos baseamos que na escola há profissionais que deixaram a escola especial, ou que ainda trabalham nela e estão também na escola regular. São professoras com experiência ímpar no trabalho com alunos especiais. A permanência dessa idéia da necessidade de profissionais habilitados ocorreria pelo fato de essa escola estar aproveitando mal estes profissionais ou pelo fato de que nessa escola regular não há espaço para o profissional do ensino regular e especial, já que possuem formações com enfoques diferentes. Qualquer que seja a situação, é preciso refletir a respeito.

Quando a professora titular refere não se sentir preparada para ensinar alunos com deficiência e a professora de apoio menciona que é preciso preparar mais os professores, parece que ela também estava se incluindo, pois sua experiência seria na escola especial e não na escola regular em conjunto com outra professora. Cogitamos se isso levaria professores entenderem como insuficiente a formação que tiveram. Nesse caso é preciso repensar a concepção de formação inicial durante o ensino superior e de formação continuada. Se a formação continuada é necessária, porque a demanda educacional provoca uma mudança tão rápida, a ponto de o professor precisar de apoio contínuo, então seria melhor nomear essa ação não como formação, mas como uma ação que tem por finalidade o “desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas docentes”, como vem apontando Ferreira (2006).

A professora de apoio enfatiza que é preciso “ter mais gente capacitada para estar ajudando, mais material adequado, uma equipe também que possa estar orientando tanto pais

como professores e encaminhando esses meninos”. O problema talvez não seja a quantidade de profissionais habilitados, mas a distância entre a atuação da professora titular da escola regular e a da professora de apoio oriunda da escola especial. Quanto ao material adequado, estes foram encontrados na escola que conta até com a sala de informática. Nos relatórios consta que os professores utilizavam materiais concretos para ensinar NK e RC. Nas observações em sala, percebemos que os alunos trazem papéis quando é pedido, o que pode ajudar na confecção do material (Anexo D). Sabemos que alguns materiais permanentes podem ser solicitados pelos professores junto com os pais e o Conselho da Escola à SUEE, embora esta Superintendência nem sempre atenda ao que é solicitado, conforme desabafa a professora/coordenadora de recursos: “A nossa luta é justamente essa, funcionário que é pedido para Secretaria estar mandando [...]”

Lembramos que, entre as ações para operacionalizar a proposta pedagógica do Programa/Projeto Escola Inclusiva, consta eliminar as barreiras funcionais pela utilização de materiais didáticos pedagógicos e equipamentos específicos (conferir estas ações discutidas anteriormente na página 40). Então escola e SUEE/SEE deveriam estar mais bem articuladas, pois é preciso pensar em um projeto de escola em que as necessidades da escola sejam satisfeitas.

Além da concepção de inclusão ligada às condições de trabalho, encontramos a idéia de que, para haver melhor inclusão, seria necessário critério. A professora/coordenadora de recursos havia mencionado “tem determinados casos que tem que ser pra cá mesmo, para a escola regular, outros, deve ter critérios”. Pensar a “inclusão” a qualquer custo ou em estabelecer critérios é uma questão delicada. Kupfer (2005, p. 23) afirma:

[...] todas as crianças deverão ir para a escola, na qual deverão ser tratadas como iguais, para que a partir disso possam surgir as diferenças. Não, porém, as diferenças de cor, ou de amplitude perceptiva (mais ou menos cegas, mais ou menos surdas, mais ou menos inteligentes), e sim aquelas que verdadeiramente interessam, ou seja, as diferenças subjetivas na apreensão do mundo, já que são essas diferenças que permitem o surgimento de seus estilos e, portanto, do novo. Um novo singular que poderá retornar ao social para revigorá-lo.

Embora se afirme que estar na escola é um direito, para algumas crianças isso pode não representar um benefício. Exemplifiquemos com crianças psicóticas, que só se beneficiariam com a escola se esta funcionasse como operador de instalação da Lei (entrada

no simbólico), ou seja, se a escola fizesse advir um sujeito por meio das marcas identificatórias. No caso de crianças autistas, elas terão grande dificuldade de aceitar o barulho e a invasividade dos outros ao seu redor, como comenta Kupfer (2005). E acrescentamos: “Esse é um custo que pode ser, em alguns casos, maior que o benefício. Enquanto a sua percepção do Outro não puder ser modificada, a presença dos outros não lhe valerá de nada” (Kupfer, 2005, p. 24). Assim, enquanto esses alunos mais especiais não tiverem a percepção do semelhante e do Outro³² na escola, esta não vai ser útil.

A partir dessas reflexões, seria importante pensar os critérios para o planejamento do trabalho com as crianças com deficiência. A estrutura do sujeito está no campo da linguagem, no campo do simbólico. Por meio da contribuição da psicanálise, tomando a idéia de cultura, de estrutura geral, de Lei,³³ é possível pensar que o sujeito nasce do Outro. O singular e o social se entrecruzam.

Equiparando ao conceito lacaniano de Outro e reconhecendo que se trata de lugares distintos, Vygotsky também atribui importância considerável ao papel do outro. Para Vygotsky, segundo Sirgado (2000, p. 65), “não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental, mas é a essência do desenvolvimento cultural”. E acrescenta:

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos, lembrando a análise hegeliana: o desenvolvimento *em si*, para *os outros* e para *si*. O primeiro momento é constituído pelo “dado” *em si*, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. [...] O segundo momento é aquele em que o “dado” em si adquire *significação para os outros* (para os homens, em sentido de coletividade ou gênero, como diz Marx). É o momento histórico da emergência do estado da cultura; momento de distanciamento do homem da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento é aquele em que a significação que os outros atribuem ao “dado” natural se torna significativo *para si*, ou seja, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse *outro*, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a *significação* é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa *significação* é o *outro*, lugar simbólico da humanidade histórica. (Sirgado, 2000, p. 65-66, grifos do autor)

³²Em Lacan (1998), esse Outro é tomado como lugar do significante, como a dimensão da alteridade inteiramente remetida ao simbólico, à linguagem e distingue do pequeno outro, enquanto semelhante que se identifica ao eu.

³³ A Lei, no sentido que Lacan lhe confere, situa-se além ou aquém de todo regulamento, mas como Lei da fala em que se dá o advento do sujeito.

A inclusão ocorre à medida que há percepção do Outro, não enquanto pessoa física somente, mas quando há percepção de significação; caso contrário, seria inserção sem significado. Assim, consideramos pertinente pensar em critérios relacionados ao planejamento do trabalho a ser realizado, em vez de critério relacionado a seleção de alunos. Continuando com a análise, verificamos uma outra concepção de inclusão nas falas das mães e da professora de apoio, inclusão essa voltada para a socialização, como podemos acompanhar:

Eu sinto que falta muito mais, porque ela não sabe ler direito, ela fica todo tempo escrevendo, mas acho que na escola ela não escreve muito, eles importam mais é com a convivência com os outros. (Mãe de RC, entrevistada em 30/10/06).

Antes só passava se a criança sabia fazer mesmo, se aprendia, hoje falam que o ensino vê o desenvolvimento social... (Mãe de NK, entrevistada em 30/10/06).

[...] mas a grande preocupação da inclusão é estar socializando esses meninos [...] (Profª de apoio, entrevistada em 09/05/06).

A socialização é, sem dúvida, muito importante, porque se trata de uma iniciativa fundamental com a qual os profissionais devem se preocupar. No entanto, o que não pode ser descartado em hipótese alguma é o fator aprendizagem. Se os profissionais da escola inclusiva do PEEDI têm como referência a teoria de Vygotsky, espera-se que estes compreendam a relação aprendizagem/desenvolvimento como ponto focal do fazer do professor. A construção do conhecimento é formada no social e é também individual, segundo a concepção de Vygotsky sobre aprendizagem.

Stainback & Stainback (1999, p.21) enfatizam: “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, *onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas*” (grifamos). Não se pode pensar somente na necessidade de socializar o aluno, pois é preciso repensar suas demais necessidades.

Reconhecemos que, para a inclusão escolar ser colocada em prática, inicialmente houve forte apelo para a convivência. Agora que já existe essa “convivência”, é preciso pensar na aprendizagem e o quanto o discurso da “convivência” está imperando e impedindo maiores ganhos. Apesar dos anos que se passaram, ainda prevalece tal idéia, mesmo a

expectativa dos pais quanto à escola sendo maior, como menciona a mãe de RC: queria “*que ela aprendesse a ler e escrever, só isso*”. Para Stainback & Stainback (1999), os benefícios dos arranjos inclusivos são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas – todos os alunos, professores e a sociedade em geral. Os alunos, de modo geral, ganham a *oportunidade de aprender* uns com os outros, passam a ter atitudes positivas, aprender a serem sensíveis, a compreender e respeitar. Os alunos conquistam ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e adquirem preparação para a vida em comunidade. Os benefícios para os professores são *o apoio cooperativo e a melhoria nas habilidades profissionais*.

Não questionamos esses benefícios, pois sabemos que muitas pessoas com deficiência, a partir da convivência, diríamos, a partir das relações sociais e das identificações (pensando pelo viés da Psicanálise) com outras pessoas, podem se sobressair na vida em comunidade. O que questionamos é a colocação de Stainback & Stainback (1999, p. 23): “Para os alunos com deficiência cognitiva importantes, convém não se preocupar com habilidades acadêmicas. [...] Para esses alunos, o que importa é a oportunidade de adquirir habilidades sociais através da inclusão”.

De certa forma, mensura-se a capacidade cognitiva do aluno. E, caso se conclua que ele que foge dos padrões esperados pela escola, terá de se contentar apenas com a possibilidade de se socializar. Portanto, o que seria importante verificar corresponde se a criança tem a percepção do Outro, se é capaz de lidar com a Lei, como discutimos anteriormente. Diante destas questões, constatamos que, na EIR, a inclusão do aluno é percebida a partir de um laudo. Para os professores, o laudo é importante para o planejamento do trabalho a ser realizado. É o que podemos deduzir da seguinte afirmação feita pela professora/coordenadora de recursos, em entrevista realizada:

Quando a gente tem esse laudo e a compreensão dos pais, pedimos para o aluno fazer um acompanhamento com psicólogo, os pais ajudarem em casa, às vezes ajuda de um fono e tudo isso são ganhos que a criança vai passar a ter, porque só a escola sozinha é muito difícil. (entrevista em 16/10/06)

O diagnóstico é um instrumento que tanto pode servir para realizar mais investimentos no aluno quanto para desistir dele, o que está na dependência do professor e da escola. Como afirma Almeida (2003, p. 36), citando Tomazini, “o diagnóstico não tem valor

classificatório tão-somente, mas poder de decisão e decreto”. A professora titular comenta que deve haver uns oito alunos na sala que necessitariam de um acompanhamento mais de perto, por parte dela, bem como da professora de apoio, e acrescenta, por exemplo: que “*tem o Ruiter também, o Ruiter é hiperativo, o Jean; a Gabriela é deficiente visual*”. Isso inquieta, justamente porque se está falando de onde esses sujeitos estão. Constitui-se, desse modo, um aluno não tanto como sujeito, mas como diagnóstico dado, alguém que já tem sua identidade pronta. Que concepção de inclusão é esta? Ao tomar esse grupo de professores como um discurso, pode-se analisar o tipo de laço social que aí comparece e os diferentes efeitos produzidos nos sujeitos desse processo. Se houvesse um trabalho de escuta buscando alguma implicação subjetiva do professor com seu próprio dizer, talvez tornasse possível aos educadores pensar um trabalho de inclusão escolar pautado na singularidade de seus alunos. Lacan é quem introduz a noção de discurso e as reflexões lacanianas não estão centradas sobre uma teoria da língua, nem sobre uma teoria da fala, considera o discurso uma realização individual de todo o social.

3.3.2 Serviços de Apoio à Inclusão

A inclusão requer uma rede de atendimentos de apoio integrada junto à escola. A mãe de RC menciona a importância do atendimento especializado, tais como o fonoaudiológico, o fisioterápico e principalmente o pedagógico (dados obtidos na entrevista). A mãe de NK não soube informar em que esses atendimentos estariam ajudando, já que a filha estava sem receber alguns. A EIR Caminhando Juntos dispõe desses serviços especializados no Centro de Atendimento ao Deficiente ao lado da escola, além da Rede de Apoio à Inclusão (REAI), composta por equipes multiprofissionais que assessoram e acompanham as unidades escolares (Anexo G³⁴) com o intuito de colocar em prática o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI). É considerada prática inclusiva disponibilizar esse apoio. Em relação à estrutura de serviços e projetos que hoje existem para atender às escolas inclusivas, pode-se dizer que a escola Caminhando Juntos tem sido beneficiada. No entanto, no que diz respeito ao seu funcionamento, a escola, como inclusiva, deixa a desejar. Quando questionados se consideravam esse apoio importante, assim como o contato com o REAI e com o Centro de Apoio ao Deficiente, no que se refere aos atendimentos à escola, os professores mencionaram:

³⁴ O quadro em anexo e as discussões dos projetos podem ser conferidos em Makhoul (2007).

Olha, esse negócio da Superintendência eu não sei te responder não, não sei se a Professora de Apoio vai poder responder, porque é ela quem vai às reuniões ou a Coordenadora dos inclusos. (Profª titular, entrevistada em 09/05/06).

Eles oferecem muitos cursos pra gente, a equipe (REAI/SUEE) sempre vem, se precisar, conversar com o pai. Só que é um negócio que é assim, às vezes é demorado, às vezes é um aluno que precisa ser encaminhado, demora um pouco para estar encaminhando esses alunos, a equipe não consegue atender com eficácia todas as necessidades [...] quando tem equipe de profissional, consegue reunir mais os pais, então o acompanhamento dos pais em relação à essas crianças eu acho que tem melhorado. (Profª de apoio, entrevistada em 09/05/06).

Muito importante, embora muitas vezes alguns professores achem que não. A família às vezes pede orientação, a escola não tem psicólogo, não temos psicopedagogo, o fono, o assistente social. Muitos pais acham que o REAI vai resolver o problema, não é isso. Essa equipe vem orientar os pais onde ir, onde procurar, encaminha para onde eles possam procurar esta ajuda com maior facilidade. [...] (Prof.- coord. de recursos, entrevistada em 16/10/06).

Não, infelizmente a gente não tem esse contato. Eu sei que a NK e a RC, elas participam aqui desse apoio [referindo-se ao Centro de Apoio ao Deficiente ao lado da escola] [...] A gente não tem essa disponibilidade de tempo pra estar indo. Eu perguntei pra mãe da NK, não são todos os especialistas que a atendem, inclusive ela estava sem fonoaudióloga, psicóloga também não tinha. Então, assim é toda uma situação, junta a falta de tempo da gente, junta a falta de atendimento também. Não que não seja importante, eu acredito que seja de extrema importância esse contato, só que fica a escola aqui e eles com o trabalho lá. (Profª de apoio, entrevistada em 09/05/06).

O Centro de Apoio ao Deficiente pertence à Secretaria Estadual de Cidadania, e a Rede de Apoio à Inclusão (REAI), à Secretaria Estadual de Educação. Embora a escola e o REAI façam parte da secretaria distinta do Centro de Apoio ao Deficiente (o qual realiza atendimento especializado em habilitação/reabilitação), pelo fato de todos serem de âmbito “estadual”, os professores da escola dispõem de autonomia para estabelecerem parcerias concretas com os serviços especializados. Porém a professora/coordenadora de recursos relata que, além da falta de tempo para se articularem, existe outra dificuldade – os professores estão na escola de manhã e o atendimento especializado ocorre no período da tarde –, o que dificulta ainda mais o contato.

A mediação é um conceito chave na teoria de Vygotsky, explicita que o homem não tem um acesso direto aos objetos do conhecimento, mas um acesso mediado por sistemas semióticos (linguagem). Estendendo esse conceito para o processo de integração entre os

serviços de apoio e escola, compreendemos que o desenvolvimento do programa de inclusão escolar, só se faz possível se além das ações mediadas entre os sujeitos, houver também a mediação entre as instituições. Segundo Freitas (2007, p.20), “a mediação é um processo dinâmico no qual as relações com o outro ou com instrumentos culturais modelam as ações das pessoas.”

Aqui cabe, por conseguinte, a seguinte afirmação de Stainback & Stainback (1999, p. 22), acerca dos três componentes interdependentes no ensino inclusivo:

O primeiro deles é a rede de apoio, o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apóiam uns aos outros através de conexões formais e informais [...] Stone e Collicott (1994) descreveram um sistema bem-sucedido de uma rede de três camadas: grupos de serviços baseados na escola, grupos de serviços baseados no distrito e parcerias com as agências comunitárias. Todos esses grupos funcionam em uma base de apoio mútuo para capacitar o pessoal e os alunos. O segundo componente é a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, o componente do procedimento que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes integrados [...] O terceiro é a aprendizagem cooperativa, o componente do ensino.

Há sete anos vem funcionando o Programa da SUEE que implantou a escola inclusiva no Estado de Goiás. Alunas como NK e RC estão deixando a escola que freqüentam (onde ocorreu nossa pesquisa). Outros pais e alunos estão chegando. E já se faz necessário rever as parcerias estabelecidas. Para isso, seria importante o REAI, carro-chefe do Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI) rever sua atuação junto à comunidade escolar atendida e aos serviços especializados, pois não basta apenas mudar os nomes dos projetos ou ampliá-los, se não houver parcerias mais concretas no âmbito da educação, da saúde e da cidadania.

3.3.3 Práticas Pedagógicas

Em 1987, a EIR Caminhando Juntos tinha em funcionamento duas classes especiais. No ano de 2000, a SUEE desarticulou as classes e iniciou o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. Nessa época, NK estava em sala especial (Anexo B) e participava do processo de transição da escola: do modelo de integração

ao modelo de inclusão. A escola é pioneira na matrícula de alunos com deficiência, e os profissionais adotam no discurso a referência da inclusão. Vejamos alguns exemplos, mencionados por professores e pais:

Nossa escola é inclusiva. Altamente inclusiva. (Profª titular, entrevistada em 09/05/06.)

A gente já conseguiu, estamos conseguindo muita coisa com elas [alunas NK e RC].... (Profª de apoio, entrevistada em 09/05/06).

Bom, a escola ela não está preparada totalmente, mas a gente pode estar falando que ela é inclusiva sim... (Profª- coord. de recursos, entrevistada em 16/10/06).

Nossa, nem se compara, na sala especial ela andava era para trás... (Mãe de NK, entrevistada em 30/10/2006).

A partir daí procuramos compreender as práticas pedagógicas dos professores, considerando que, para uma escola se tornar inclusiva, é essencial sua reorganização pedagógica e administrativa. Por isso a ênfase no Projeto Político Pedagógico da escola, uma vez que, além das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula cotidianamente, é preciso pensar a escola como um todo. Para tanto, valemo-nos de Mantoan (2003, p.64-65), que diz:

A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político-pedagógico. Esse projeto, que já se chamou de “plano de curso” e de outros nomes parecidos, é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade [...]. Tal projeto parte do diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e nos pontos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações, com metas e responsáveis para coordená-los.

A partir da concepção de escola inclusiva, é possível pensar em seu projeto. Para isso, tomemos a opinião da professora de apoio acerca da escola inclusiva: “é um processo, e esse processo precisa ser melhorado”. Como se nota, a concepção de escola inclusiva como processo é de fundamental importância para as ações que os profissionais da escola desejam, uma vez que elas são organizadas em um projeto maior, a despeito do que pudemos observar. Para tanto, analisemos o seguinte comentário:

Ela [a diretora] deve ter te falado que estava terminando de fazer [o Projeto] agora, justamente por causa da verba, pra gente receber a verba ele tem que ser atualizado, começamos a reunir os professores e estamos terminando o de 2006 e já estamos iniciando o de 2007. (Prof^{ra}- coord. de recursos, entrevistada em 16/10/06).

Existe uma visão minimizada quanto à importância do Projeto Político Pedagógico, concebido como recurso para conseguir a verba para o próximo ano, já que o Projeto está sendo finalizado no final do ano de 2006, impedindo sua devida execução no presente ano e se o de 2007, seguir como este, terminará o ano elaborando-o sem que sua execução fique a contento. Parece que o problema não é somente da escola, mas encontra-se em um sistema escolar, pois em outro registro, referindo-se ao que é solicitado pelos órgãos superiores de ensino à escola, comenta-se:

Hoje eles apresentam um projeto, aí não dá certo e já vem com outra coisa, isso traz um pouco de dificuldade para o professor estar trabalhando e essa dificuldade reflete também na aprendizagem dos alunos. Cada vez que muda um governo, é uma coisa diferente e aquilo que estava fazendo já muda completamente, então parece que os projetos que são elaborados, não surtem efeito no que seria prioridade: o aluno, a aprendizagem do aluno. (Prof^{ra} de apoio, entrevistada em 09/05/06).

Contudo, fica difícil pensar em uma organização escolar quando não impera uma concepção política dentro da escola. Para uma reflexão, atentemos para o que diz Veiga, citado por Almeida (2006, p. 75): “É preciso entender o projeto político pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta”.

A visão minimizada quanto ao Projeto Político Pedagógico, ao que tudo indica, pelas entrevistas, ocorre em virtude da falta de tempo dos profissionais. Isso resulta em dificuldades para realizar reuniões com o objetivo de refletirem sobre suas concepções e atitudes. Quando questionada sobre o tempo para o estudo, discussões e reflexões sobre a inclusão, a professora/coordenadora de recursos fez o seguinte comentário:

Sem ter tempo de estudar para o próprio Projeto Político Pedagógico, nós tínhamos que reunir, discutir estas questões, e a gente termina assim, num dia de planejamento de quinze em quinze dias, é indo na sala durante a aula, ou na hora do recreio na hora do professor descansar, é muito corrido. É assim, exige trabalho de qualidade, mas não dão esse tempo para a gente. (Entrevistada em 30/10/06).

A dificuldade em encontrar tempo para reflexões e planejamento de ações é um problema concreto dentro da escola, contudo, é possível que haja uma maneira de salvaguardar esse momento, quando profissionais engajados com a proposta da escola, o consideram crucial para o trabalho que realizam. Caso contrário, acreditamos pelo viés da psicanálise, que a questão do tempo fica apenas no âmbito do imaginário. O fato é que os professores não estão lidando com a falta que é constitutiva do sujeito, ou seja, com o sujeito dividido. O grande desafio da escola é poder não dar conta de tudo, é lidar com a incompletude dos sujeitos. Se os professores tivessem a oportunidade de lidar com tais questões, haveria deslocamentos desses sujeitos. Isso não quer dizer aceitação das coisas como são, mas, pelo contrário, a possibilidade de os sujeitos irem ao encontro das inúmeras questões subjetivas, que são da ordem do inconsciente.

Mesmo sendo, o Projeto político Pedagógico, a ferramenta necessária para concretização de ações, não podemos deixar de conhecer as práticas pedagógicas cotidianas dos professores, na sala de aula – da professora titular (pertencente ao ensino regular) e da professora de apoio (que pertencia ao ensino especial). Em relação as suas práticas pedagógicas, ouvimos o comentário que segue:

Eu tenho que estar lá no quadro-giz e presente em cada carteira e fica impossibilitado de eu ficar com as alunas inclusas porque elas precisam do apoio individual. [...] Ela [referindo-se a professora de apoio] está a par do que eu estou trabalhando na sala, eu estou a par do que ela também faz. (Profª titular, entrevistada em 09/05/06).

Percebe-se diante do que foi mencionado que existe uma divisão de tarefas entre a professora titular e a professora de apoio. Essa divisão estende a outros profissionais, pois a professora/coordenadora de recursos tem a função de auxiliar todos os professores de apoio, bem como estabelecer parceria entre a escola e a SUEE e fornecer orientações aos professores e pais. Além da professora/coordenadora de recursos, a escola conta também com a coordenadora pedagógica. Ambas possuem funções definidas, como descreve a professora/coordenadora de recursos:

A coordenadora pedagógica fica mais, não é que a gente trabalhe diferenciado, mas na escola a gente tem o Projeto Aprender e ela lida mais com essa parte, com as professoras, com as fichas, embora nessas fichas também tem nossos alunos inclusos, elas trabalham com estatística nesse projeto. Essa questão de estar chamando os pais, de estar promovendo reuniões, ou suspeita de aluno que é portador de necessidade especial, fica comigo. Não que a coordenadora pedagógica não nos ajude nessa parte, é um trabalho, uma ajuda mútua, só que ela tem as especificidades do trabalho dela e eu o meu. (Entrevistada em 16/10/06).

Embora as professoras considerem que estejam trabalhando em conjunto, como podemos perceber, há uma divisão de tarefas, que vai desde o que realiza a professora titular e de apoio, até o que faz a coordenadora pedagógica e de recursos. Conquanto isso possa facilitar o trabalho delas, é possível perceber uma dicotomia entre o ensino regular e o ensino especial, originária de um contexto amplo, o que é enfaticamente criticado por Mantoan (2003, p. 25) que escreve:

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular.

Além da delimitação de funções, também encontramos atividades pedagógicas diferenciadas, como se observa nas falas a seguir:

Eu estou trabalhando um texto hoje de ensino religioso, ela [referindo-se à prof de apoio] sabe. Depois que eu leio o texto com a turma e a turma faz e a gente dialoga sobre, aí ela procura trabalhar lá com elas [referindo-se às alunas NK e R.C], junto delas perguntando o que ficou daquela conversa que eu tive com o geral da turma, ela vai ver com elas, individual. (Prof^a titular, entrevistada em 09/05/06).

Essas atividades nós fizemos em separado, não é a mesma, eu estou trabalhando português, a professora de apoio está trabalhando português lá com elas, então a gente seleciona algumas atividades a nível delas, tanto eu procuro, como ela procura, como a coordenadora que também auxilia a gente, porque elas não conseguem acompanhar as atividades da turma. (Prof^a titular, entrevistada em 09/05/06).

Agora, as atividades cotidianas, para serem feitas, são atividades adaptadas, porque geralmente elas não são alfabetizadas e aí a gente vai preparando atividades, às vezes procura colocar pra fazer junto, só que os meninos [referindo-se aos outros alunos] já têm o currículo, o conteúdo que é diferenciado. A gente trabalha mesmo é tentando alfabetizar estas crianças [referindo-se às alunas que foram incluídas - RC e NK]. (Prof^a de apoio, entrevistada em 09/05/06).

Os comentários dessas professoras revelam uma atitude que se contrapõe ao que Mantoan (2003, p. 25) refere:

[Na perspectiva inclusiva], as escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades especiais).

Durante nossas observações em sala de aula, percebemos que o momento com mais interação e participação entre os alunos era no dia da aula de Artes e nos dias de aulas livres, como a festa do Dia das Crianças, em que as professoras com os alunos fizeram um lanche coletivo, colocaram música na sala e os alunos dançaram e conversaram. RC dançou bastante com um grupo de alunas; NK manteve-se em sua carteira observando os outros alunos. Isso aconteceu antes do recreio. Depois se dirigiram ao pátio da escola para as comemorações. Em uma das aulas de Artes, se confeccionou uma máscara para o Carnaval (14ª nota de observação, Anexo D). No dia, os alunos interagiram com RC e NK (Anexo D, linhas 13 a 19), conversaram uns com os outros, realizaram essa atividade com satisfação. O que diferiu das outras observações (Anexo E, linhas 9 a 17 e Anexo F, linhas 16 a 21).

A aula foi essencialmente a confecção de máscaras. Não foi possibilitada a oportunidade de se conversar sobre, por exemplo, a origem do Carnaval, o motivo dessa festa etc. Não houve reflexões. No cotidiano e ao longo de outras observações (Anexos D, E e F), observamos que a rotina de aula não é como a aula de Artes. As atividades quase sempre são realizadas pelos alunos individualmente, ou de vez em quando em grupo. É dado um tempo para os alunos fazerem os exercícios e depois a professora os corrige no quadro. Ela vai passando de fila em fila e verificando quem está fazendo a correção do quadro corretamente. Ao indagar as respostas do exercício, geralmente respondem aqueles alunos que comumente já participam. As alunas “inclusas” ficam com atividades adaptadas. Com essa atitude, não é possível a participação de todos os alunos. E a exclusão, em maior número, é principalmente daqueles que não conseguem responder às atividades, de modo que, a eles, apenas cabe copiar a tarefa do quadro. A ênfase é dada na correção e na cópia. A professora de apoio, ciente de que há outros alunos na sala que precisariam de atenção também especial, reconhece a impossibilidade de estar junto deles. Quando questionada quantos alunos precisariam de apoio, ela respondeu:

Acho que deve ter uns dez.

Você está constantemente junto também?

Não constantemente, deveria ser mas, só que às vezes se torna um pouco difícil pra gente [...] Não só os inclusos precisam de apoio, porque a gente vê alunos que a inclusão deles não seria aquela inclusão por causa de uma deficiência, mas incluiria devido uma situação que eles sofrem, é um problema que tem em casa, é toda uma situação familiar, não tem uma estrutura, é a própria dificuldade de aprendizagem. Não só os inclusos, mas eles também precisam de apoio. Tem alunos que a gente fica naquela preocupação: Como que nós vamos fazer? Porque não está tendo rendimento. Então esse aluno também é um aluno que precisa de um apoio de um acompanhamento. (Profª de apoio, entrevistada em 09/05/06).

Percebe-se, pela fala da professora, que existem alunos sem deficiência aparente que precisam de apoio e estão excluídos. NK e RC, de certa forma, são privilegiadas, por poderem contar com uma professora especificamente para lhes acompanhar em sala, procurando alfabetizá-las. RC e NK sentam próximas uma da outra e a professora de apoio mantém-se junto delas em um lado da sala. Trata-se, como podemos ver, de uma atitude que se caracteriza pela integração, dada a preocupação de preparo das alunas para que em alguns momentos possam acompanhar a turma. Isso difere da inclusão, como explica Mantoan (2003, p. 76-77):

O professor que ensina a turma toda não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos. Ele não é um professor palestrante, identificado com a lógica de distribuição do ensino e a prática da pedagogia unidirecional do “A para B e do A sobre o B” como afirmou Paulo Freire, nos idos de 1978, mas aquele que partilha “com” seus alunos a construção/autonomia dos conhecimentos produzidos em uma aula. O ensino expositivo foi banido da sua sala de aula, onde todos interagem e constroem ativamente conceitos, valores, atitudes. Esse professor explora os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue apreender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração.

É preciso abrir um parêntese aqui para uma questão que diz respeito ao imaginário de que todos, por si só, constroem ativamente conceitos, valores e atitudes, banindo o ensino expositivo. Independentemente se o ensino é expositivo ou se o ensino é conjunto, é preciso levar em conta quem estará fazendo o papel de *agente de linguagem*,³⁵ ou seja, o que ou quem funcionará como *Outro* (retomar nota 32, p. 78). Este Outro pode ser o texto utilizado em sala de aula, o professor, o aluno-tutor de outro aluno. O que importa é que deve existir uma autoridade (não no sentido de impor regras, mas que demande um sujeito) na constituição de sujeitos, ou seja, o que ou quem possibilita a constituição de sujeito por meio das identificações.

Pela teoria sociohistórico-cultural, Freitas (2007. p.19) pontua:

³⁵ Esse termo é usado por Petri (2003) e diz respeito ao profissional que semelhante às funções materna e paterna possibilita a inscrição do sujeito no campo do Outro, segundo Coutinho & Aversa (2005).

O educando, interagindo com o educador [acrescentamos aqui a interação também entre alunos], vai paulatinamente internalizando aquilo que é construído nessas relações, não passivamente, numa mera cópia, mas reconstruindo a partir de seu próprio referencial, de sua singularidade. Nessa reconstrução, o educando vai fazendo escolhas, organizando suas preferências. A princípio, como diz Bakhtin (1992), ele repete as palavras alheias que, aos poucos, vão se tornando palavra-minha-alheia, palavras entre aspas que, por fim, perdem as aspas, transformando-se em palavras próprias. Assim, o educando chega ao seu conhecimento, às suas verdades, ao seu ponto de vista. É o que Konder (2002) [...] diz com muita propriedade: Quando a educação chega a esse ponto, quer dizer, quando o educador dialoga com o educando, a relação se complica, a atividade educativa muda, porque não há dúvida de que há sujeitos de ambos os lados. [...] O educador, esforçando-se por persuadir, por convencer seu interlocutor, participa de um processo que os envolve, que altera ambos. Por conseguinte, o educador também é educado.

Além da mediação percebida nas colocações de Freitas, percebe-se, nos dizeres de Konder, o estado de conflito durante o movimento entre os sujeitos. Reforçamos aqui que, educar pelo viés da psicanálise é reconhecer que o sujeito se constitui quando depara com o resto, com a falta. O sujeito se constitui pelos laços emocionais e pelas marcas simbólicas produzidas pelo Outro. Continuando com Freitas, esta autora faz o seguinte questionamento:

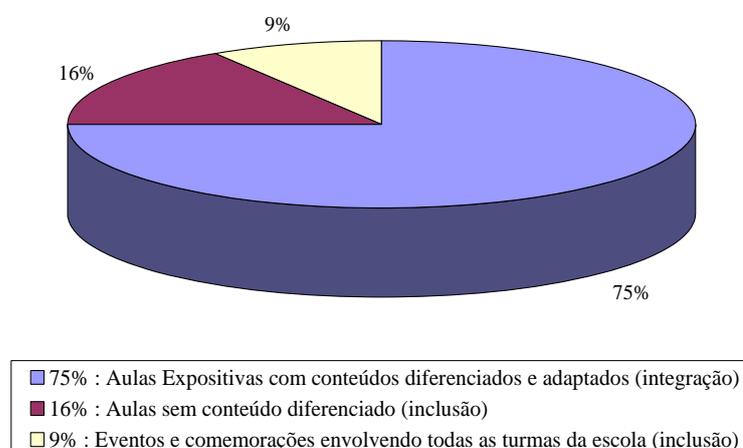
Esses alunos são crianças ou adolescentes provenientes de várias regiões da cidade, que trazem a influência das interações com os diferentes instrumentos culturais proporcionados pela sociedade contemporânea, com experiências familiares diversas, diferenciadas situações financeiras e de vida. Como olhá-los, como compreendê-los a partir das expectativas que trazem do mundo no qual nasceram e estão se desenvolvendo? Como interagir com eles numa relação dialógica e educativa? Como, ao trabalharem o conteúdo das disciplinas do curso, podem contribuir para seu desenvolvimento? Como fazer da sala de aula um lugar de encontros de sujeitos que se influenciam mutuamente e do qual todos saem transformados? Esse é o grande desafio que nos traz a perspectiva psicológica sociohistórico-cultural... (Freitas, 2007, p.20)

Após realizar um percurso genético sobre a formação de conceitos apoiando em Vygostky; Freitas assinala que para o professor importa saber que tipos de pensamento estão presentes no aluno, de acordo com sua faixa etária. Implica saber como o aluno pode apropriar desses conceitos, de modo que possa estimular e criar situações para que tensão ocorra (Freitas, 2007).

Esta forma de conceber a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno está aquém diante do observado. Analisando trinta práticas dos professores da escola, após observações em sala, elaboramos um gráfico com as atividades realizadas. Dessas, 75% são relativas a

aulas expositivas, com conteúdos diferenciados; 16% sem conteúdo diferenciado. Em torno de 9% das atividades envolviam a escola como um todo, com atividades festivas do Dia das Mães, da Criança e outras, em que as alunas “inclusas” participavam também com os demais alunos. Elas eram inseridas nas aulas de artes e nas atividades extras, consideradas pelos professores, como atividade de que todos os alunos poderiam participar. Como podemos ver, mais uma vez o que tem prevalecido é a integração. A inclusão, por sua vez, ocorre apenas em algumas situações, como é demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico de Observação das Práticas dos Professores da EIR



Mittler (2001, p.35) afirma que “ao contrário da inclusão, a integração não tem como ponto fundamental um processo semelhante de radical reforma da escola.” Novamente citamos Mantoan (2003, p.23-24), para explicar no que a integração difere da inclusão.

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. [...] A integração pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. [...] Quanto à inclusão [...] ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática [...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais...

Após uma análise das práticas pedagógicas, procuramos conhecer o desenvolvimento acadêmico de RC e NK a partir dessas práticas utilizadas. Analisamos as Fichas e Relatórios de Evolução dessas alunas desde o período em que a escola se tornou inclusiva até o último ano delas na escola (Anexos A e B). Constatamos que RC permaneceu cinco anos (de 2002 a 2006) na escola. Em todos os anos houve basicamente a mesma preocupação: comunicação oral; leitura e escrita do seu nome, de algumas palavras e reconhecimento dos numerais, além da preocupação com o controle da saliva (Anexos A1, A2, A3). NK ficou seis anos (de 2000 a 2006) na escola. Os professores procuraram ensinar o alfabeto, interpretar estórias simples, recortar gravuras e melhorar o vínculo afetivo da aluna com os colegas, para que ela pudesse vencer a timidez (Anexos B2, B3).

Acerca desse período na escola pelas alunas citadas, os professores relatam o seguinte:

A aluna [RC] continua com muita dificuldade motora, mas tem progredido em relação à leitura e à escrita, consegue fazer interpretação de pequenos textos através de desenhos e escrita (nível pré-silábico). É criativa, tem bom raciocínio, mas não consegue falar fluentemente e engolir a saliva (Relatório/2002, Anexo A1).

[...] a aluna [RC] apresenta uma boa higiene corporal, porém esses hábitos precisam ser melhores trabalhados, bem como o manuseio do lenço e controle da saliva. (Relatório/2006, Anexo A6).

[...] ela [NK] conseguiu muito, desenvolveu a letrinha, coisa que ela não fazia, ela só fazia a letra imprensa, ela não conseguia passar a letra imprensa para letra cursiva. Agora isso ela já está fazendo. Ela reconhece algumas letras, sílabas, só que ela tem desenvolvimento assim, hoje, está bom, amanhã já não está tão bom, parece que esquece um pouco. (Prof^a de apoio, entrevistada em 09/05/06).

Diante do mencionado, percebe-se a expectativa dos professores em relação aos alunos em geral, que saibam memorizar, copiar do quadro, fazer letra cursiva e ter independência quanto aos cuidados pessoais. Essa expectativa estende-se à RC e NK (Anexos A3, B2, B3). RC é uma aluna que precisa de ajuda para realizar sua higiene pessoal. No cotidiano escolar, essa preocupação foi mencionada:

[...] as professoras, elas não têm que estar levando a criança que não tem controle de esfíncter ao banheiro, o professor não foi formado para fazer isso, não tem conhecimento de enfermagem para casos mais sérios, teria que ter estagiários de fisioterapia ou enfermagem dando essa assistência à escola, habilitado para tirar da cadeira de rodas e estar colocando no vaso, fazer a higiene corretamente dessa criança. Mas não é vir para dar orientação para o professor, dar mais função para o professor, porque a escola já tem muito serviço. É preciso de mais professores de apoio. Não é que o professor não está querendo enfrentar, pelo menos na nossa escola há professores e professores de apoio com imensa boa vontade, você está vendo. [...] O que nós estamos pedindo é que os pais que não querem ficar aqui, mas que moram perto, que vêm à escola quando a gente liga ou mandem as crianças com fraldão. (Prof^a - coord. de recursos, entrevistada em 16/10/06).

Ano passado eu, Tia A e a Priscila que ajudava levar ela [referindo-se a R.C] ao banheiro. (Depoimento da aluna Beatriz,³⁶ em 8/11/06, Anexo C).

As condições materiais e humanas para efetivar a inclusão é motivo de preocupação no ambiente escolar. Os professores estão buscando aos poucos as soluções para os problemas mais imediatos – referentes à locomoção dos alunos, ao apoio individual e à colaboração de outros alunos. É preciso rever estas dificuldades junto às unidades de apoio (REAI/SUEE) para que, em conjunto, encontrem soluções e atenuem as dificuldades dos professores para de fato propiciarem a inclusão. Entretanto, ainda persiste a figura do aluno “ideal” que possa responder por si mesmo. Professores mantêm a expectativa de que os alunos com necessidades especiais possam adquirir, como os outros alunos, os mesmos ensinamentos oferecidos de forma habitual.

RC tem paralisia cerebral, cuja dificuldade motora é de falar, de se locomover e de utilizar instrumentos, porém isso não impede que a aluna desempenhe algumas funções obedecendo seus limites. NK tem deficiência intelectual, mas é uma aluna que se comunica e se locomove de forma independente. Para haver inclusão, é preciso primeiramente que se reconheçam as habilidades da criança, e isso os professores, em relação à RC e NK, fizeram, pois mencionaram que RC é criativa, tem bom raciocínio, tem interesse por atividades em grupo e atividades artísticas (dado coletado por meio de entrevista e também na Ficha em anexo A2). Em relação à NK, reconhecem que ela gosta muito das atividades de Artes, presta atenção e tenta se concentrar nas atividades (Ficha em anexo B3). Entretanto, apesar desse reconhecimento, não foram além, de acordo com nossas constatações, ainda continua a se desenvolver práticas pedagógicas habituais. A mãe de RC faz um importante comentário:

³⁶ Os nomes aqui citados foram modificados, a fim de preservar o compromisso ético com os sujeitos envolvidos

[...] tudo que ela aprendeu no computador, ela faz coisa que nem eu sei fazer, quase tudo que ela aprendeu, escrever, foi lá no Centro [referindo-se aos atendimentos especializados], não foi na escola.[...]Pelo menos aqui eu acho que precisa muito mais da escola, dos próprios professores, incentivar, achar um meio. Teve uma época em que ela ia para o SARAH na escolinha [referindo-se à unidade de reabilitação da rede Sarah Kubitschek/Brasília] e lá eles procuravam um jeito, se a criança não aprende de um jeito eles ensinavam de outro, mas aprende. Tem menino que não dá conta nem de mexer, mas eles colocavam no computador e a criança acabava aprendendo a escrever. Mas não tem como eu ficar indo, se tivesse eu ia. Lá ela já teria aprendido a ler e escrever. Eles fazem umas letras grandes de papel, desenhos, e falaram que o mais importante não é a criança aprender escrever, mas é aprender a ler. (Mãe de R.C, entrevistada em 30/10/06).

Como vemos, a mãe fornece uma dica do interesse da filha pelo computador e como este poderia ser um recurso facilitador de aprendizagem na escola. Como estamos falando de inclusão, seria importante que não se almejasse um aluno que aprendesse pelos métodos convencionais, mas que professores buscassem de alguma maneira diminuir as fronteiras entre o espaço do conhecimento que o aluno traz e o espaço do conhecimento que a escola almeja. Isso é inclusão.

Para que isso se efetive é preciso retomar a teoria sociohistórica-cultural já discutida no capítulo anterior. Segundo Vygotsky (1988, p.112-116), o que a criança é capaz de fazer com o auxílio da pessoa adulta chama-se Zona de Desenvolvimento Potencial e a tarefa do mediador no processo educativo consistiria em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dos processos internos despertados. Se as EIR adotam os pressupostos de Vygotsky, espera-se que os professores da escola Caminhando Juntos os coloquem em prática.

Além disso, como salientam Marques e Marques (2003, p.233), “a diferença imposta pela deficiência fica relegada a um plano secundário quando seu portador reúne condições materiais necessárias para acessar o mundo por meio das novas tecnologias”. E completa:

[Por meio desses recursos] o sujeito com deficiência passa a dividir a cena com os sujeitos sem deficiência, coabitando os diversos espaços sociais. Nota-se, pois, um grande dinamismo experimentado pelos sujeitos e, em particular pelos sujeitos com deficiência num mundo onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. [...] O discurso construído na Modernidade sobre os sujeitos com deficiência começa, gradativamente, mas significativamente, a dar lugar a um novo entendimento do que venha a ser tal condição existencial e, por conseqüência, a novas formas de se tratar tal condição. (Marques e Marques, 2003, p. 233)

Concordamos com as colocações de Marques e Marques de que a pessoa deficiente, com as devidas condições materiais, tem a oportunidade de experimentar espaços sociais habitados por todos e, como consequência, conceitos e valores são ressignificados. Apesar de as condições materiais serem importantes e ultimamente muitas escolas estarem buscando esses recursos tecnológicos, gostaríamos de nos deter em outra questão de fundamental relevância – a linguagem – nesse espaço de conhecimento compartilhado não pela tecnologia, mas pela presença física do professor, pela mediação, e mais, invocando o Outro e constituindo sujeitos.

Freud (1914, p.286), em seu texto “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar”, interessado mais pelos processos emocionais do que pelos intelectuais, ao encontrar seu velho mestre escolar, chama a atenção para uma coisa: “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres”. Se por um lado as tecnologias são recursos importantes, por outro, é preciso levar em conta os laços emocionais. Lacan, estendendo as colocações de Freud, desloca de um inconsciente interno para um inconsciente constituído no próprio momento da enunciação, pois durante o discurso há sempre algo não-realizado, não-dito, mas supostamente “presumido” e é aí que o sujeito vai se constituindo, pelo significante e pela identificação com o outro. Os recursos materiais são apenas o meio; o fim encontra-se no produto das relações mediadas pela linguagem. O professor é o agente de linguagem na constituição de sujeitos.

Considerando-se a inclusão como a entrada na linguagem, a proposta que este nosso trabalho busca é de pensar a formação do professor para uma prática inclusiva em torno de uma especialização em “pessoalidades”, como sugere Caruzzo, citado por Coutinho & Aversa (2005), e não em tipos de deficiência. Diante disso, educar pelo viés da Psicanálise difere do que de certa forma a Pedagogia busca, como resultados positivos por meio de técnicas e métodos, pois se torna transmitir marcas simbólicas, criar metáforas possibilitando ao sujeito usufruir um lugar no discurso. Pensamos que a Pedagogia pode tirar proveito disso. Trata-se de uma educação que reconheça e se aproprie da sua condição de contribuir para a constituição e o aparecimento do sujeito, tanto do lado da criança quanto do lado do educador (Petri, apud Coutinho & Aversa, 2005).

3.3.4 O Desenvolvimento de Fala e de Linguagem

Quando a SUEE lançou o Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI), adotou como base os pressupostos teóricos sociohistórico-culturais de Vygotsky, como explica Almeida (2003). No entanto, encontramos poucas atitudes em que o professor agisse como mediador (conferir o entendimento teórico sobre mediação nas páginas 17, 50, 55 e 56). Foi observado uma mediação restrita em que RC e NK ficavam mais sob responsabilidade da professora de apoio. Sem trocas constantes entre professora titular e “alunas inclusas” e “alunos inclusos” com demais alunos, como proporcionar o desenvolvimento de fala e de linguagem das alunas ditas especiais? Para tanto, procuramos compreender como os professores vivenciavam a inclusão com os alunos com alteração de fala e de linguagem, o que era prioritário neste nosso estudo. Vejamos o que disse uma professora:

Para mim foi uma experiência porque é a primeira vez que eu pego uma sala com mais de um aluno incluso. Eu tinha um aluno “cadeirante”, mas não com especialidade mental. Mas a RC, ela tem especialidade mental e “cadeirante”, tem a NK que a especialidade dela é mental, dicção. A princípio muito difícil a gente estar trabalhando. Hoje, eu já procuro entender mais o que elas falam, mas nos primeiros dias eu não entendia nada. Eu ficava meio que desesperada, ficava ansiosa; como é que eu ia poder fazer porque NK falava pra mim duas, três vezes, eu não entendia, e eu já ficava já meio sem jeito de estar perguntando para ela de novo. A criança também estressa de ficar repetindo e eu sem entender. Hoje eu já entendo muita coisa, então, eu já estou bem mais calma, às vezes eu olho mais para ela para ver o que ela vai falar. É difícil, é um aprendizado porque você está acostumada a tratar com aluno que ele fala qualquer coisa e você, de costas, qualquer coisa você está entendendo. Mas esses não, a gente tem que estar lá junto. A RC, eu até hoje, ainda não entendo muita coisa que ela quer porque ela não fala, ela pronuncia aqueles sons... Eu entendo quando ela menciona com a cabeça alguma coisa. Eu ainda fico meio insegura de trabalhar com a R.C, agora com a NK eu já consigo compreender o que ela está querendo dizer para mim. (Profª titular, entrevistada em 09/05/06).

Com esse depoimento entende-se que a dificuldade de comunicação aos poucos foi sendo minimizada pela própria professora. Ela conseguiu adotar mecanismos para uma forma de comunicação sem ter tido orientação ou ajuda de outra pessoa, como ficar mais “calma”, “olhar mais para a aluna”, alternativas que possibilitaram o processo de comunicação. Mas, mesmo tendo esse processo de comunicação disponível, ele não estava sendo utilizado com uma frequência que permitia conhecer mais suas alunas durante as atividades realizadas, pois tais atividades, além de serem feitas em separado, como vimos na categoria anterior analisada

– práticas pedagógicas –, as alunas com alteração de fala e de linguagem quase não tinham oportunidades de estarem juntas aos demais alunos. Quando as professoras foram indagadas sobre quais atividades costumavam realizar para que as alunas com alteração de fala e de linguagem desempenhassem a comunicação e o que estava sendo feito para diminuir a timidez da aluna NK (comportamento que foi apontado pelas professoras e alunos), as respostas foram as seguintes:

Geralmente quando vai fazer trabalho artístico, gosto de formar grupos para eles estarem dividindo ali a criatividade deles. Eu gosto demais de estar trabalhando atividades de artes. Quando tem alguma atividade, às vezes extra, de qualquer outra disciplina também. Ontem mesmo, eu fiz atividade com grupos na aula de Geografia, reuni os alunos em grupo para eles discutirem e chegarem numa conclusão para depois responder, era questão relacionada à copa. Eu queria que eles discutissem, olhassem no mapa. Então, os alunos foram até ao mapa, mas a NK não, eu tive que ir lá na carteira, pegá-la, levá-la, mostrar para ela. Ela se nega a querer até olhar, visualizar, eu acho que é timidez mesmo. (Prof^a titular, entrevistada em 09/05/06).

A gente procura sempre estar solicitando alguma coisa para ela [NK] fazer nas aulas, dando uma tarefa para ela procurar se relacionar, pedir alguma coisa ao colega e quando tem atividade de artes. À medida que é uma tarefa que a gente consegue trabalhar com o grupo todo, a gente coloca as meninas com o grupo de alunos. (Prof^a de apoio, entrevistada em 09/05/06).

Atitudes como colocar as alunas com alteração de fala e de linguagem em grupo de vez em quando para realizar alguma tarefa, solicitar NK para pedir alguma coisa a alguém; além de pouco contribuírem para a socialização porque não é algo cotidiano, também não levam a uma comunicação diária natural entre os alunos e nem à aquisição de linguagem. Para Vygotsky, as funções mentais superiores emergem da vida social humana. Como desenvolver essas funções se as relações são restritas? Vygotsky considera ainda que por meio da formação dos conceitos é possível sistematizar e conhecer o mundo exterior. Os conceitos são construções culturais que as pessoas internalizam ao longo do seu processo de desenvolvimento e a escola é o lugar da aprendizagem e da produção de conceitos científicos. A formação de conceitos é um ato do pensamento. E permite que o jovem penetre também em sua realidade interna, em suas vivências interiores, que compreenda a si próprio (Freitas, 2007).

Em relação a essa vivência e conhecimento de si próprio que cada pessoa adquire, Vygotsky considera que há relação entre a tomada de consciência e os conceitos (Freitas,

2007). Para Freitas (2007, p.21) “Assim, as relações entre linguagem e pensamento surgem e se constituem no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana.” Discutimos no capítulo anterior a questão do consciente e do inconsciente em relação a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Diante do que temos mencionado, não acreditamos que a aquisição de linguagem seja fruto da aprendizagem. A aquisição de linguagem não estaria relacionada às relações parentais e aos laços emocionais, como a psicanálise vem discutindo?

Essa indagação exige esforços de muitos investigadores. No momento, a nossa preocupação não é só com a comunicação em si, mas com a inclusão do aluno na linguagem/discurso a ponto de esse aluno se constituir pela linguagem. Isso não ocorrerá pela via da necessidade de comunicação, como as professoras imaginam. Acreditamos, sim, que o sujeito se constitui quando se leva em conta o engendramento simbólico dos significantes de que se serve, pelas marcas e traços deixados pelo Outro, pelos laços emocionais e pelas relações parentais. A relação parental é notada pela professora de apoio que observa a forte ligação entre NK e a mãe e o apego à professora como se ela fosse a mãe, como podemos ver na afirmação que segue:

Agora, outra coisa que eu percebo da NK é que ela é assim... tímida, tem muita dificuldade de relacionar com os colegas, eu não sei se é por ser dependente demais da gente, fica muito ligada na gente, tanto na gente quanto na mãe, porque a conversa dela é assim, ela só fala da mãe, a mãe fez isso, a mãe fez aquilo outro, talvez ela espelhe um pouco a mãe na gente. Mas ela está mais comunicativa, pelo menos comigo, ela chega e conta história, o que aconteceu na casa dela [...]. (Profª de apoio, entrevistada em 09/05/06)

A proximidade da professora de apoio com NK proporciona identificações, como explica Borges (2005, p. 298):

A escola; primeiro campo de socialização, depois da família, é, por excelência, o lugar onde são postas à prova as identificações, a metáfora paterna, a relação com o sexo, tudo que constitui a subjetividade. Assim sendo, institui-se automaticamente como parceiro, parceiro-sintoma, como dizemos, porque ensinar a leitura, a escrita, o cálculo, a instrução, enfim, equivale a se ensinar a cifrar o gozo, ou seja, a fazê-lo entrar no intercâmbio simbólico.

Freud (1913-1914) fala das relações da criança com as pessoas, do seu próprio sexo e do sexo oposto. Todos que ela conhecerá posteriormente vão ser substitutos (imagos)

dos primeiros objetos de seus sentimentos. No caso do professor, ele é um pai substituto, onde depositamos nosso afeto, respeito ou repulsa. Assim, todas as escolhas do sujeito e até mesmo a escolha de aprender algo ou não aprender é de uma ordem do não-sabido, a qual poderá ser despertada ou bloqueada, dependendo dos traços deixados pelos *imagos* (figuras substitutas dos primeiros objetos de sentimentos do sujeito pelas quais as pessoas se acham ligadas). É por meio da ambivalência emocional – um modelo a ser seguido e um modelo a ser superado – que o aluno-*sujeito*³⁷ se constitui.

Lacan (1998, p. 97), leitor de Freud, como já afirmamos em outros momentos, em 1949, em uma comunicação em Zurique, não utilizou o termo *imago*, mas “estádio do espelho”, como uma identificação, no sentido da “transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem”, a qual “se precipita no sujeito mesmo antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito”. Essa transformação Lacan chama de “quadratura inesgotável dos arrolamentos do eu”, produzida pelo “rompimento do círculo do *Innenwelt* (interno) para o *Umwelt* (externo)”. É uma passagem do “eu especular” para o “eu social”, em que sintomas podem ser manifestados por essa formação do eu.

A professora de apoio percebe a dependência, diríamos “sintoma”,³⁸ que a criança apresenta em relação à mãe, o apego, a ligação que tem com a professora tal como tem com a mãe. A mãe, em uma conversa informal após ser entrevistada, comentou que já lhe havia falado sobre a importância, como mãe, de deixar a filha executar determinadas tarefas domésticas. A mãe, no entanto, considera isso perigoso, mesmo estando ao lado da filha, razão por que prefere fazer por esta. A professora percebe o sintoma, mas não tem idéia da dimensão do problema em relação ao processo escolar da criança, tanto que ela comenta em sua entrevista que a criança tem desenvolvimento instável, é esquecida, fala sempre que não dá conta das atividades propostas. Esse esquecimento e desenvolvimento instável não seriam frutos da insegurança da adolescente e conseqüentemente da relação parental? Observa-se que somente a escola, a escrita, a linguagem como instância paterna seriam mais fortes do que a mãe. A escola, lugar simbólico, onde os laços emocionais são formados, faz com que os sujeitos deparem com seus conflitos mais íntimos. Até que ponto, estes sujeitos querem lidar

³⁷ Segundo Burgarelli (2005, p.15) sobre o discurso do sujeito dividido “...a experiência do inconsciente ensina que o ser falante não poderá dominar outro discurso senão aquele em que ele é incapaz de dizer explicitamente seu desejo. É esta visada de Freud em praticamente toda sua elaboração: como se trata de um sujeito dividido, barrado em sua verdade de sujeito faltoso e desejante, esse sujeito só poderá advir no inconsciente.”

³⁸ Freud (2004, p.180) diz que os sintomas neuróticos “são os derivados do recalçado que, por meio dessas formações sintomáticas, afinal conquistaram o acesso à consciência que antes era negada”.

com estes conflitos? Até que ponto, estes conflitos interferem no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno? E mais, diante disso, como profissionais da escola podem ajudar esses sujeitos-alunos?

Cordié (1996, p. 28) comenta sobre a entrada da criança (crianças com idades e níveis culturais diferentes) no primário e a demanda que lhe é dirigida. Há uma crise que o sujeito atravessa nesse período-chave de sua evolução. Para isso diz:

Em plena crise edipiana, ele [o sujeito-aluno] deve renunciar à sua posição de criança protegida, garantida pelo meio familiar, e se tornar um ser social confrontado à lei do grupo. É a idade em que ela deve relaxar sua ligação com a mãe. A separação implica um trabalho de luto, um doloroso trabalho psíquico de remanejamento das posições subjetivas. Em vez de ser o objeto que satisfaz o Outro, a criança deve-se tornar um sujeito por inteiro: do *status* de objeto que satisfaz o Outro, deve passar ao *status* de sujeito desejante. Esse trabalho de separação, nós dizemos, de castração³⁹, é frequentemente impedido ou retardado pela mãe, que não pode, ela mesma, “soltar” seu filho sob pena de reviver seus próprios conflitos edipianos.

O problema de NK tem sido tratado, segundo consta nos relatórios dos professores da escola nos anos passados, como algo referente à metodologia, e os professores aconselhados pelos especialistas a usarem materiais e atividades concretas e mais significativas para a criança (Anexo B4). Mas até que ponto o problema de memória da aluna e a deficiência mental não são frutos do meio? Assim, temos que concordar com Roure (2000, p. 12):

Pensar numa melhor aplicação de conteúdos e metodologias de nada valerá se não se buscar entender as fraturas existentes no processo ensino-aprendizagem, considerando a constituição subjetiva daqueles implicados nesse processo.

Diante do que colocamos até aqui, seria interessante pensarmos nos conflitos psíquicos como instância de constituição subjetiva e o papel do Outro para advir sujeito. E

³⁹ Segundo Kupfer, (1999, p.87), “A castração é um conceito fundamental na construção do Édipo freudiano. Designa a operação pela qual um sujeito, ao final da travessia do Édipo, se constitui como ‘faltante’. Essa falta, longe de apontar para uma insuficiência, lança o sujeito na busca do que falta pra a realização de seu desejo, e o movimenta incessantemente” – nota da pesquisadora.

uma forma dos profissionais da escola ajudarem seus alunos no processo de desenvolvimento, seria conceber a educação como discurso social em que durante processo educativo existe a intenção de transmitir uma demanda social que não se esgota tão somente no desejo do educador – o que foi amplamente discutido no item Psicanálise e Educação. Para endossar a importância de o sujeito ser tomado por outro, buscamos Burgarelli (2005, p. 17), embora a preocupação desse autor tenha sido com a entrada da criança na escrita.

[...] tomando do objeto apenas um dos seus traços – o traço unário com que se identifica – o sujeito se singulariza, mas para isso é forçado a tomar a si próprio por um outro sujeito, ou seja, no engano, que é a função própria do significante, e, porque se constitui assim, ele é capaz de, diante do real, impossível de se representar, engendrar o seu discurso.

É por meio do engano, da falta, que o sujeito engendra seu discurso e se singulariza. Lembramos que nos primeiros anos de vida, acedendo à linguagem, a criança poderá representar a si mesma e assim, representar o mundo. A criança recebe os cuidados da mãe (“quem exerce a função materna, erogenizará, libidinizando o corpo da criança, marcando-o com suas palavras ditadas pelo desejo” Speller, 2004, p.71) e preso à posição de objeto quando acede à linguagem passa a ocupar a posição de sujeito falante e não só falado. Para distinguir fala e linguagem, pelo viés da Psicanálise, recorreremos à Kaufmann (1996, p.189) leitor de Freud e Lacan.

Falar supõe que você erga a voz diante do corpo de um Outro num espaço suficientemente restrito para que ele o ouça e pra que possa de preferência responder-lhe. A partir disso, a fala implica um buraco de silêncio em que cada locutor espera em vão a palavra justa que corresponderá a seu desejo. Por essa razão, a fala sub-tende o desejo e a castração, pois um outro corpo é necessário para assegurar o corte do qual o sujeito se desprende e se recobra.[...]É somente na fala que é possível advir como sujeito [...] Se os seres utilizassem constantemente a palavra justa, não haveria fala, haveria apenas a língua, impressa nos dicionários, depositada.[...] O falar constitui um ato singular num tempo dado, em que a fala se desdobra até o embargo; supõe uma capturação do Outro e espera encontrar nele um retorno que virá completar uma falta a ser.[...] a fala se distingue assim da linguagem porque cobre o campo da verdade singular, ao passo que esta cobrirá o da lei [...] A posição particular da fala será pois a de produzir um efeito de sentido; essa função de produção articula conseqüentemente a fala ao desejo, que é ‘o único sentido’, porque diz Lacan, ‘ a linguagem está no lugar do sentido, o fim da linha do sentido é o sentido não-senso, a saber, o sentido sexual’.

Ao nos dirigirmos ao estudo da fala e da linguagem, esperávamos encontrar, em sala de aula, apresentações de trabalhos feitos pelos alunos ou algum debate em que a palavra fosse dada às alunas RC e NK, para ouvirmos a fala delas e presenciar as atitudes dos alunos com elas. Infelizmente não tivemos essa oportunidade, pois a dinâmica das aulas não era essa.

Algumas vezes conversamos com NK, porém apenas uma vez gravamos nossa conversa, pois, além do intervalo da aula ser curto, a aluna demonstrou um pouco mais de resistência. Depois de algum tempo ela foi se aproximando, e tivemos outras conversas. Esta é a que gravamos:

A = aluna NK P = pesquisadora

- 1 P – Você gosta da sua escola?
- 2 A – *Gotu.*
- 3 P – O que tem aqui que você mais gosta?
- 4 A – *Tudo.*
- 5 P – Quem é sua melhor amiga na escola?
- 6 A – *Não tei não.*
- 7 P – O que você faz aqui na escola?
- 8 A – *Só tarefa.*
- 9 P – E suas amigas, lembra o nome de alguma?
- 10 A – *Eu eskeki*
- 11 P – Esses dias teve uma festa na escola, você lembra qual?
- 12 A – *Festa da kianka.*
- 13 P – Como são seus pais?
- 14 A – *Calmo.*
- 15 P – Seu pai leva você para passear?
- 16 A – *Leva.*
- 17 P – Onde?
- 18 A – *Mutirama.*

NK, como outros alunos, reconhece a escola como lugar de tarefas (linhas 7 e 8), ela é tomada pelo discurso dos alunos em geral. Em sua fala (linhas 4, 6 e 10), é possível perceber que ela evita ser mais precisa. Não seria porque ela não está querendo se sujeitar? Percebemos que existe um cuidado, uma proteção em excesso entre mãe e filha, um laço emocional em que “o sintoma da criança encontra-se em condições de responder ao que há de sintomático na estrutura familiar” (Cordié, 1996, p. 26). Acreditamos que o caso NK requer uma entrada maior na Psicanálise, talvez em um próximo estudo sobre linguagem com outros aprofundamentos.

Mantivemos contato também com RC sempre nos intervalos das aulas. Um dia, no intervalo, registramos a conversa que segue:

A = aluna RC P = pesquisadora

- 1 P – O que tem aqui na escola que você gosta muito?
2 A – *lenina* [olha para alunas à frente].
3 P – As meninas?
4 A – *aaaaa* [balança cabeça afirmando].
5 P – Você tem muitas amigas aqui na escola, quem é sua melhor amiga?
6 A – *hêhehãci* [levanta os braços mostrando altura].
7 P – É a Francielle?
8 A – *ãiiii* [balança cabeça afirmando, depois põe a mão no cabelo e mostra o tamanho do cabelo, querendo falar de outra pessoa, mas não compreendemos]
9 P – Como são suas professoras?
10 A – *hêhêduada*
11 P – Elas são enjoadas, é isso?
12 A – *hahaha* [sorri e balança a cabeça].
13 P – Por quê?
14 A – *aahetá*
15 P – Elas passam tarefa? E o que você gosta de fazer?
16 A – *nahã*
17 P – Nada?
18 A – *hahaha* [sorri e balança a cabeça]
19 P – Como é sua mãe?
20 A – *hãhãhê* [põe a mão no olho fazendo sinal de chorar]
21 P – Sua mãe é chorona?
22 A – *hahaha* [sorri] *ééhedébã*.
23 P – Ela é brava?
24 A – *éééhê* [balançando a cabeça].
25 P – E seu pai?
26 A – *humhumhã* [franze o semblante].
27 P – Você gosta dele?
28 A – *Nããão*.
29 P – Quando você não está na escola você passeia na casa de alguém?
30 A – *Têia*.

É possível perceber pela fala de RC que ela tem apreço pelas meninas, gosta das colegas. A escola é espaço de convivência. É interessante observar que RC tem o mesmo discurso sobre a escola como qualquer outro aluno. Geralmente os alunos consideram os professores chatos, não gostam de fazer tarefa etc. RC está tomada pela linguagem dos alunos (como se observa nas linhas 9 a 17). Há inclusão da aluna na linguagem, mesmo que seja por essas circunstâncias. Outra coisa que percebemos é que não há laço da adolescente com a figura do pai. A mãe, quando entrevistada, chegou a afirmar:

Quando ela adoeceu foi por causa do pai, ele não mora coma gente. R.C ficou um tempo sem querer ir ao banheiro, não fazia nada, ficava babando, a professora não podia falar com ela, ela ficava irritada, não conversava com ninguém, foi por causa do pai, e eu tive que levá-la para ver o pai. E agora, ela continua vendo o pai?

Não, ela já esqueceu. Graças a Deus. (Mãe de R.C, entrevistada em 30/10/06)

No caso de RC, a dificuldade da aprendizagem, segundo as professoras, resulta das faltas da aluna (dado colhido durante entrevistas). Caso os professores viessem utilizar o recurso do computador, que é do interesse da aluna (conforme mencionado pela mãe), ou alterassem os objetivos escolares a serem alcançados, ainda assim persistisse a não-aprendizagem da aluna, seria interessante verificar as dificuldades escolares como sintoma da relação da adolescente com o pai. A relação simbólica da adolescente não está bem enlaçada nem com o pai e nem com a mãe, pois ambos parecem distantes do que seria um investimento libidinal⁴⁰ (como se observa nas linhas 19 a 28).

Na maior parte da comunicação com a aluna, a pesquisadora tem de atribuir sentido ao que é dito. Segundo Azenha (2005, p. 261), sobre a concepção lacaniana Vorcaro afirma: “mesmo que aquilo que se escuta seja tão pouco discursivo quanto uma interjeição, ela não é, por isso, menos discursiva”. É na relação com o Outro que a aluna ocupa todo um espaço, porém, durante as aulas, ela não tem a oportunidade de expressar-se e de ir se constituindo como sujeito de linguagem. Essa oportunidade acontece na maior parte fora da sala de aula, como mostra o depoimento de uma aluna da sala:

Eu tenho mais contato com a RC e a gente conversa sobre o que ela faz na casa dela, se ela gosta de algum menino, porque ela fica falando dos meninos aqui da escola até na hora do recreio. Às vezes eu paro para conversar com elas. A NK, o problema dela é que ela é muito fechada, ela não gosta de conversar muito, mas eu ajudo ela fazer as tarefas dela... (Fernanda, Anexo C)

O desenvolvimento de fala e de linguagem das alunas NK e RC é mais significativo nos momentos fora do contexto de sala de aula do que em sala. O que ficou evidente nos depoimentos de alguns alunos em relação a RC e NK foram as atitudes de

⁴⁰ Investimento é um termo extraído de Freud para designar mobilização de energia pulsional. Já a originalidade da concepção de libido em Lacan “se prende à origem que ele lhe atribui. Sua caracterização como ‘um órgão’ – isto é, segundo o critério dos efeitos que emanam da estrutura do organismo – implica a evidencição de uma construção: no caso, no pensamento de Lacan, um processo que tem por modelo a separação da ‘lâmina’ [...] Daí resulta que, de um lado e de outro, a libido se polariza sobre uma falta. Com isso se compreende a natureza do objeto, sob a forma do objeto *a* de Lacan – que é da natureza de uma ‘queda’ a partir da cadeia significante, sobre o fundamento de carência do Outro [...]”, conferir Kaufmann (1996, p.295).

colaboração e o sentimento de respeito, porém isso não é geral. Voltamos a enfatizar que a entrada do sujeito no simbólico, na linguagem depende do Outro, depende da demanda que o Outro confere ao sujeito. E o que notamos foi que poucas pessoas vêm exercendo o papel do Outro nas relações das alunas RC e NK. Sem ser dada a “palavra”⁴¹ ao aluno, durante as aulas, como realizar a inclusão escolar?

Finalizamos nosso estudo aproximando-nos de como professores e alunos com alteração de fala e de linguagem vivenciam a inclusão a partir das políticas inclusivas implantadas. Uma breve retomada do que apresentamos aqui será feita logo a seguir.

⁴¹ Referimo-nos ao funcionamento da linguagem em um encadeamento simbólico, não importa por qual meio, se falado, escrito, gesticulado, pictográfico, pela LIBRAS ou outros.

FOMOS INCLUÍDOS?

De tudo ficaram três coisas:

A certeza de que estamos começando...

A certeza de que é preciso continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar.

Portanto devemos:

Fazer da interrupção um caminho novo...

Da queda um passo de dança...

Do medo uma escada...

Do sonho uma ponte...

Da procura...Um encontro.

(Fernando Sabino)

Como a educação inclusiva propõe um resgate da função social da escola, foi necessário pensar numa transformação no modo de pensar e de agir de todos os envolvidos no seu processo. Para nortear essas transformações, a SUEE/SEE se encarregou de implantar e desenvolver o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI). Após o lançamento do Programa, vários projetos foram desenvolvidos, dentre eles o Projeto Escola Inclusiva (Anexo G).

Para compreendermos o processo inclusivo, mergulhamos em vários estudos feitos acerca da área educacional. Para isso, foi necessário estudar a história da educação, com um percurso sobre as políticas educacionais inseridas numa esfera global, cuja visão de mundo exige pensar nos caminhos possíveis de transformação educacional e social.

Vimos que a política educacional, em especial a política de educação inclusiva, está norteadada pelas políticas neoliberais. Desse modo, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das práticas docentes, ou seja, a formação continuada articulada à categoria trabalho, tornam-se uma dimensão política importante.

Associado a isso, recorreremos à Psicanálise. A ética da psicanálise formulada por Lacan não propõe nenhuma utopia, não há um bem a atingir, ela não busca nenhum ideal de harmonia, nenhum modelo de conforto, em que cada um possa realizar seus desejos particulares e, ao mesmo tempo, cumprir suas obrigações de solidariedade. No âmbito da Psicanálise, o sujeito se defronta com a falta que o constitui, com sua castração. Isso não

significa permanecer nesse lugar de solidão, mas passar por isso, para que a relação do sujeito com seu ato possa se modificar na fidelidade ao desejo e na relação com o próximo, porque, como disse Lacan, “o desejo do homem é o desejo do Outro”, sendo a oposição de desejo apenas fruto da rivalidade imaginária (apud Rinaldi, 1996).

Por meio do estudo político e do recorte da psicanálise procuramos apreender como professores e alunos com alteração de fala e de linguagem vivenciam a inclusão em uma EIR. Percebemos que essa escola dispõe de inúmeros recursos que favorecem o ensino inclusivo, tais como (a) professores com muita experiência e prática de ensino, a maioria com curso de magistério, e também licenciatura em Pedagogia e em outras áreas; (b) professores da escola regular e da escola especial trabalhando juntos; (c) espaço escolar amplo; (d) sala de informática; (e) uma pequena biblioteca; (f) materiais essenciais para seu funcionamento; (g) um Centro de Atendimento ao Deficiente ao lado da escola, onde alunos com deficiência provenientes dessa escola recebem atendimento especializado; (h) um conselho escolar; (i) projetos escolares; (j) o apoio da REAI etc. Porém, mesmo com todos esses recursos disponíveis – não a qualquer hora, mas pode-se contar de alguma forma com eles –, a inclusão tem ocorrido mais pelo processo natural dos próprios alunos de se relacionarem uns com os outros do que por ações pontuais da escola. Vale destacar, nesse sentido, que a escola tem como característica mais forte um modelo de integração, do que um modelo de inclusão, talvez pela história da escola, que era voltada para a integração, ou talvez pela falta da compreensão do que seja inclusão, ou devido as concepções inadequadas, as quais foram tomadas como referência, ou ainda devido as identificações comuns compartilhadas que os sujeitos tomam parte.

As concepções dos professores sobre inclusão estão ligadas à socialização, a critérios para admissão dos alunos, à formação docente, a recursos materiais, a laudo e às condições de trabalho. As mães, por sua vez, também entendem inclusão como socialização. Trata-se de concepções que estão em franca contradição como observamos, o que pode encontrar justificativa no que Marques e Marques (2003, p. 229) mencionam:

[...] nossa Atualidade se nos apresenta como uma forte crise de concepções, decorrente, com certeza, da coexistência de velhos e novos valores. Como toda transição, a convivência do velho com o novo, ao mesmo tempo em que exige mudanças, gera inseguranças naqueles que se vêem diante da necessidade de substituir o conhecido e o seguro pelo desconhecido.

Na nossa análise, acreditamos que não se trata apenas de uma crise de concepções. Deve haver algo além disso, em que o deslocamento dos sujeitos ocorre por meio da identificação, como postulou Freud (1914), em *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*. As ações dos sujeitos são moldadas pelo consciente e pelo inconsciente. Existem fraturas na constituição dos sujeitos e é preciso considerá-las quando se reivindica mudanças. Não se trata apenas de angústias, mas é a constituição subjetiva de cada pessoa no processo. A grande contribuição da Psicanálise no campo educacional é caminhar pelo saber, sem ter que dar conta de tudo.

Consideramos que os princípios psicanalíticos são válidos para qualquer ação educativa. A educação pelo viés da Psicanálise implica pensar a produção de marcas simbólicas para que se emerja um sujeito. Segundo Speller (2005, p.127-133) o professor estaria

ocupando o lugar e exercendo a função não como mestre da verdade, mas como produtor de marcas e bordas nas quais a criança possa se segurar para se tecer no simbólico. A educação deve produzir um efeito organizador ajudando a criança a construir um simbólico onde possa viver. Assim a educação ajudará a criança a ‘fincar seus pés no real’. [...] Psicanalistas e educadores têm conhecimento do fracasso escolar, do desinteresse, da apatia e mesmo da depressão crescente entre os jovens, da violência, do consumo de drogas, da atração pelo consumo, pelo mundo da Internet, das novas configurações familiares, etc. O professor, como o analista, não controla os efeitos de seus atos, o primeiro do que ensina e o segundo de suas intervenções em relação aos sonhos, lapsos, chistes, sintomas do analisando, para que o sujeito se aproprie de seu saber inconsciente. No entanto, ambos continuam em suas profissões impossíveis...

As atitudes das professoras em relação à inclusão das alunas com alteração de fala e de linguagem são permeadas por discursos constituídos a partir do diagnóstico. É preciso supor um sujeito, além do diagnóstico desses alunos. Assali (2005, p. 84), citando Meira, pontua que, “se uma criança for vista pelo professor, primordialmente como sendo alguém que é portadora de desejos, de uma história, os caminhos para a aprendizagem estarão incluindo o que é fundante no ser humano: a palavra”. O desejo só aparece em relação à Lei, não se trata de emoção, mas implica lidar com a falta. Se há escuta dos professores, estes conseqüentemente também saberão escutar seus alunos. Esta escuta discutida no campo da Psicanálise com grupos de professores refere-se à estrutura discursiva e o que é escutado é a relação de falas, das produções discursivas, e não a relação entre os participantes. Segundo

Bastos (1996, p. 136), “ao retomar a experiência vivida, o professor passa a se dar conta do caminho trilhado e pode ressignificar o percurso de seu fazer pedagógico com seu aluno”. Projetos de escuta envolvendo, ora pais, ora professores, têm sido realizados por grupos de psicanalistas unindo Educação e Psicanálise em alguns Estados.

Em relação às práticas pedagógicas dos professores da escola Caminhando Juntos, buscamos os referenciais sociohistórico-culturais de Vygotsky. Embora a Proposta de Inclusão da SUEE/SEE tenha como base os pressupostos teóricos de Vygotsky, durante nossas observações percebemos que, no cotidiano das aulas, a mediação ocorre mais entre a professora de apoio e as alunas com alteração de fala e de linguagem, não se estendendo aos demais. Vygotsky estendeu o conceito de mediação homem/ambiente, concepção de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos, ao uso de signos (linguagem, escrita, sistema numérico etc.) segundo Jobim e Souza (2000). Para Vygotsky (1999) o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores, ou seja, a consciência da criança.

Vygotsky não realizou propriamente uma análise específica da linguagem no cotidiano da criança. Entretanto, sua compreensão de linguagem nos remete ao papel das trocas verbais na constituição da subjetividade da criança. Assim nos aproximamos das idéias de Freud e Lacan, quando pensam na subjetivação do sujeito a partir do Outro.

Apesar de todos os recursos existentes na EIR, além do pessoal de apoio, pouco se investiu no desenvolvimento da fala e a da linguagem de RC e NK. Ainda que elas tenham sido inseridas na estrutura da sala de aula e da escola, incluíram-nas pouco na estrutura discursiva da sala de aula. Destaque-se que os objetivos dos professores, com essas alunas, eram o desenvolvimento da leitura, da escrita, do cálculo, além da independência para hábitos de higiene. Cabe, aqui, portanto, o que Moraes (apud Almeida, 2003, p.123) escreve sobre o assunto:

A educação precisa desenvolver a compreensão de que não apenas as habilidades básicas relacionadas com a leitura, a escrita e o cálculo precisam ser desenvolvidos, mas também nos vários outros potenciais intelectuais de nossas crianças, para que talentos não sejam desperdiçados, pois a multiplicidade e a diversidade das capacidades humanas é que constituem a grande riqueza da humanidade.

Segundo nossa concepção, a inclusão escolar implica primordialmente a entrada do sujeito na linguagem, no simbólico em que, por meio da linguagem, criam-se laços

discursivos, o que torna fator preponderante para a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos que se desejem. O sujeito humano, na concepção freudiana, está indelevelmente marcado pela relação com o Outro, em que pela identificação com o Outro o sujeito se singulariza. É o registro da alteridade que institui a formação subjetiva, mas essa alteridade não se limita à simples presença do outro semelhante, pois é mais radical. Assim, em termos lacanianos (apud Patto, 2005, p.11) seria “a inclusão na estrutura discursiva da escola” para advir um sujeito. Então, não basta inserir o aluno na escola, é preciso reavaliar a estrutura discursiva em que professores e alunos se encontram. Faz-se necessário repensar o discurso “aluno incluso”, “aluno cadeirante”, “escola inclusiva” entre outros e avaliar quais marcas simbólicas estão sendo produzidas no âmbito escolar mediante as conseqüências econômico-sociais. A inclusão educacional e social a partir disso será mais plausível.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dulce Barros de. *Concepções de desenvolvimento e aprendizagem segundo o sócio-interacionismo*. Campinas, 1999(mimeo).
- _____. *Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás no município de Goiânia*. Campinas, 2003. Tese (Doutorado em Educação) Departamento da Faculdade de Educação, UNICAMP, 2003.
- _____. Contextualizando a Educação Inclusiva no Brasil e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG. In: BRASIL. *Ensaio pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 233-237.
- ALMEIDA, Gisella de Souza. *Uma escola inclusiva de referência no contexto da educação especial no Estado de Goiás: um estudo de caso*. Goiânia, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento da Faculdade de Educação, 2006.
- ALMEIDA, Laurinda R. de; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. In : SZYMANSKI, Heloísa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação).
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: BORON, A.; SADER, E. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-18.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A.de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas/SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- _____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa)
- APPLE, Michael W. *Educando à direita. Mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Tradução de Dinah de Abreu de Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- ASSALI, Andréa Maia, AMÂNCIO, Valéria. O saber e o não-saber – do crer ao criar: eis uma das questões na escolarização de crianças psicóticas – duas histórias de travessias pelo Ponte. In: COLLI Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (Orgs.). *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 73-85.
- AZENHA, Conceição Aparecida Costa. O lugar do outro nas teorias sobre a aquisição da linguagem. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação: UFG*, v. 30, n. 2, p. 249-266, 2005.
- BASTOS, Marise Bartolozzi. Inclusão escolar: inclusão de professores? In: COLLI Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (Orgs.). *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.133-147.
- BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP : Papyrus, 1998. (Série Educação Especial)

BOBATH, Karel. *A deficiência motora em pacientes com paralisia cerebral*. São Paulo: Manuele, 1989.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Sonia Xavier de Almeida. A escola como parceiro-sintoma. *Inter-ação*. Revista da Faculdade de Educação:UFG, v. 30, n. 2, p.297-303, 2005.

BORON, Atílio. A. Os “novos Leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo II. Que Estado para que democracia?* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.7-67.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean. C. *A reprodução*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p 217-227.

BURGARELLI, Cristóvão Giovani. *Linguagem e escrita: por uma concepção que inclua o corpo*. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Senado, 1988.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994a.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Livro1 /MEC/SEESP. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. *Educação especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas*. Brasília: Ministério da Educação (MEC)/ Secretaria da Educação Especial (SEESP), 1996.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

_____. *Ensaios pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

COUTINHO, Ana Beatriz V.; AVERSA, Paula C. Sobre a experimentação da loucura no campo escolar. In: COLLI Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (Orgs.). *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 35-42.

CLOT, Yves. Vygotski: para além da psicologia cognitiva. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50), p.19-30, 2006.

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Tradução de Sônia Flach e Marta D'Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p.35-64.

DOURADO, Luís F.; OLIVEIRA, J. F. ; SANTOS, C.A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. In: REUNIÃO DO FÓRUM HEMISFÉRICO EDUCACIONAL, 2, 2005, Brasília: INEP. Cúpula das Américas.

DUPAS, Gilberto. *Tensões contemporâneas entre o público e o privado*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p.211-238.

_____. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: BRASIL. *Ensaio pedagógico*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 317-324.

FIORI, J.L. *60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo*. São Paulo: Record, 2005.

FONSECA, Suzana. C. da. *Afasia: a fala em sofrimento*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Universidade Católica de São Paulo, 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: SIMPÓSIO DO LAGE, 3, 2000, Jundiaí. *Anais...* Jundiaí, 2000.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Dossiê Políticas Públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p.137-168, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 301-327, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de A. *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto*. Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 1994.

_____. Uma teoria social do desenvolvimento e da aprendizagem. *Presença pedagógica*, MG, v.13, n.73, p.16-27, Jan./fev. 2007.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p.161-181.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1913-1914.

_____. Identificação. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1920-1922.

_____. O inconsciente. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 14. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. *Escritos sobre psicologia do inconsciente*. Coordenação geral da tradução: Luis Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Ed: Imago, 2004.

FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capital real*. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 21-46.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. Dossiê Políticas Educativas em Portugal e no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GATTI, Angelina Bernadete. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GENTILI, Pablo. (Org.). *Pós-neoliberalismo II. Que Estado para que democracia?* 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000. p. 7-67.

GENTILI, Pablo et al. Reforma educativa y luchas docentes em América Latina. Dossiê globalização e educação: precarização do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1251-1274, 2004.

GIROX, Henry A. Antonio Gramsci: escolarização para um política radical. In: GIROX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓES, Maria Cecília R. de. As relações intersubjetivas na construção dos conhecimentos. In: GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A. L.B. (Orgs.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997, p.11-28.

_____. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, n.71, p.116-131, 2000.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. In: GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v. 2. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; Co-edição: Luis Sergio Henrique e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura. In: GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v 1. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; Co-edição: Luis Sergio Henrique e Marco A. Nogueira. 3 ed. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p.1-225.

IANNI, Octávio. *Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JOBIM, Solange; SOUZA. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez. 2000. p.11-29.

KAUFMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise – O legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.785 p.

KUPFER, Maria Cristina. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

_____. Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: COLLI Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (Orgs.). *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 17-27.

LAPLANE, Adriana. L. F de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão. In: GOÉS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-21.

_____. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*, Campinas v. 27, n. 96 (Especial), p .689-715, out. 2006.

LACAN, Jacques. *O Seminário: livro 11 – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1964.

_____. *O Seminário: livro XVII: o avesso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: _____. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. Subversão do sujeito e dialética do desejo. In: _____. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Vós sois os arcos do quais vossos filhos são arremessados como flechas: um estudo sobre a socialização da infância – valores, princípios e possibilidades de um educar transformador*. Goiânia, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento da Faculdade de Educação, UFG, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003

(Coleção Cotidiano Escolar).

_____. *Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 out. 2006a.

_____. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006b. p.183-209.

MAKHOUL, C. S. *Educação física e inclusão em escolas estaduais de Goiás*. Goiânia, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, 2007.

MARQUES, Carlos Alberto. Implicações políticas da institucionalização da deficiência. In: *Revista CEDES*, ano XIX, abril, 1998. p.105-122.

_____. *A construção do anormal: uma estratégia de poder*. 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUZA, Luciana Freire E.C.P. (Orgs). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã* (Feruerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. *Contribuições à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. *A ideologia alemã*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2003.

MILANO, Lydia. Godoy. *Educação inclusiva: do proclamado ao realizado – o caso da Escola Estadual Esperança*. Goiânia, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, 2004.

MITTLER, Penny; MITTLER, Peter. Rumo à inclusão. In: Pro-posições, v.12, n.2-3 (35-36), jul.- nov., 2001. *Revista Quadrimestral da FE/UNICAMP*. p.60-74.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa crítica*. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 3, 2000. Lisboa: Atas, 2000. p. 33-45.

NEVES, Silvana S. de Mello. *Diversidade: concepções e práticas na/da educação infantil*

desveladas através do trabalho com livros de literatura. Juiz de Fora, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Juiz de Fora, 2005.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Temas em educação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional. Nova Enciclopédia, 1997.

OLIVEIRA, Cristina. B.de. *Políticas educacionais inclusivas para a criança deficiente: concepções e veiculações no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte 1978-1999*. Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, 2003.

OLIVEIRA, Karla Suzane de. Um olhar sobre inclusão escolar no contexto ampliado de educação com a contribuição das políticas públicas e da psicanálise. ALMEIDA, Dulce B. (Org.). *Revista Educação*. Diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Descubra, p.143-166, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. Prefácio. Passagens: a psicanálise em movimento. In: COLLI, F. A. (Org.). *Travessias – inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.09-16.

POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell Publishing Co., 1969. 219 p.

PONTES. Suely A. *De sistema psíquico a tropeço da fala: variações do conceito de inconsciente na psicanálise*. Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Filosofia, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

RINALDI, Doris. *Ética da diferença*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ: Jorge Zahar, 1996.

ROURE, Glacy. Q. de. Mas o professor tem de saber... como se diz aproveitar o aluno... *Educativa*. Revista do Departamento de Educação Universidade Católica de Goiás, v. 3, jan.-dez. p.11-26, 2000.

_____. Mal-estar na família: discurso pedagógico, discurso parental e laço social. *Revista de Educação AEC*, Brasília, DF: editora Salesiana, ano 32, n. 128, p. 51-63, julho/set. 2003.

SASSAKI, Kazumi Romeu. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? *Revista Nacional de Reabilitação*, ano IX, n. 43, mar.-abr. 2005. p. 9-10.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

_____. *A nova lei da educação. LDB: trajetória, limites e perspectivas*. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Maria. A.da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados, Fapesp, 2002.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, n.71, p. 45-78, 2000.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria.Célia M de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Temas em educação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Nova Enciclopédia, 1997.

SPELLER, Maria Augusta R. *Psicanálise e Educação: Caminhos Cruzáveis*. Brasília: Plano Editora, 2004.

_____. *Feminino, Psicanálise e Educação: Do Impossível ao Possível*. Cuiabá: Entrelinhas ed. UFMT, 2005.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TAHIR, Shafik Abu: O que é inclusão? Brasil, (s/d) (mimeo)

UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Espanha: UNICEF, 1994.

_____. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jontiem, Tailândia : UNICEF,1990.

_____. Disponível em: <http://portal.unesco.org/education.en>. Acesso em: 16 nov. 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VIEIRA, Evanildo. A política e as bases do direito educacional. *Políticas Públicas e Educação*, Campinas, SP: Caderno Cedes, ano XXI, n. 55, p.9-29, nov. 2001.

VIGOTSKI, Lev.Semenovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKI, Lev.Semenovich. Fundamentos de defectología. *Obras Completas Tomo 5*. Havana:Editorial Pueblo y Educación,1989.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luis Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXOS

Anexo – A

Resumo das Fichas de Evolução da aluna RC

-2002: possui algumas habilidades acadêmicas: reconhece algumas letras do alfabeto, os números até 5, as cores e gosta de desenhar e pintar. Ingeria alimentos sólidos sozinha. O objetivo da professora era que a criança reconhecesse as letras do alfabeto, escrevesse seu nome e palavras simples e relacionasse quantidade ao número até 9, além de aprender a se alimentar sozinha e usar lenço para sua higiene. Os recursos definidos e utilizados foram: alfabeto móvel, jogos pedagógicos, jornais e revistas, massa de modelar e tesoura para trabalho em grupo. Foi dada orientação quanto higiene e realizado passeios. No Relatório Final (Anexo A1) consta que a aluna conseguiu reconhecer o alfabeto, fazer leitura de algumas palavras, interpretação, desenhos e reconhecer os numerais até 10. As dificuldades que ainda permaneciam e que constavam no Relatório eram: a aluna não conseguia escrever seu nome completo, muita dificuldade motora, não consegue falar fluentemente e engolir a saliva. Uma observação importante é a afirmação da professora que a aluna gosta de ler e desenhar, tem progredido em relação à leitura e escrita, é criativa e tem bom raciocínio.

- 2003: confirma as habilidades acadêmicas da aluna e destaca o bom relacionamento que a criança tem com os colegas e professora (Anexo A2). Em outra parte do documento – PIE, a professora tem como meta que a aluna aprenda escrever seu nome completo, nome da professora e da mãe, reconheça os numerais até 20, relacione quantidade ao número e aprimore seus hábitos de higiene como controlar a saliva e respirar pelo nariz. Seria propiciado à aluna recreações, festas, passeios para socialização por meio de brincadeiras, dramatizações, coral que auxiliassem sua coordenação motora e movimentos de membros inferiores. Utilizaram recursos como jogos de montar, material escolar (cola, tesoura), andador, arco e colocação de problemas simples para serem solucionados com material concreto. Não consta na pasta da aluna o Relatório Final com os itens alcançados.

-2004: Encontramos um Relatório de Desempenho Educacional fornecido pela SUEE que difere da ficha do PIE. Menciona as habilidades da aluna, entre elas destacamos: habilidade comunicativa, sendo capaz de se expressar por gestos e expressões faciais, é entendida pelos colegas, expressa seus desejos, informa sobre suas necessidades; habilidade de reconhecer a função social da escrita, ela tem interesse por aprender a ler e escrever. No Relatório Final (Anexo A3) é constatado que a aluna conseguiu além de reconhecer o alfabeto e algumas palavras, escrever o primeiro nome, copiar do quadro a seu modo, relacionar número à

quantidade até 10 e fazer operações de adição e subtração com material concreto. A aluna não consegue sonorizar as palavras e tem como observação o quanto ela é faltosa e que ficou retida.

- 2005: Em 2005 volta a ficha PIE, adota um formato mais reduzido e tem como meta continuar trabalhando a escrita do nome da aluna, da escola e palavras ligadas a sua história de vida e fazer o reconhecimento dos números de 1 a 15 juntamente com a escrita (Anexo A4). As áreas de Habilidades Adaptativas tais como Auto cuidado/saúde e segurança equivale à Ciências no Boletim, Vida Familiar à Ensino Religioso, Vida Social e lazer à História e assim por diante, sendo dado uma nota representativa. O Conselho de Classe propõe que na 4ª série a aluna continue com o apoio individualizado, foi aprovada pelo Conselho (Anexo A5).

- 2006: Há registro no PIE em diversos momentos que a aluna não consegue transcrever letra imprensa para a cursiva, embora reconheça e escreva as vogais maiúsculas e minúsculas, realiza operações simples de adição e subtração e reconhece os números até 15 e as letras do alfabeto. Há o registro que a infreqüência da aluna tem prejudicado sua aprendizagem. Além da dificuldade motora para escrever seu nome, apresenta dificuldade em estabelecer comunicação oral e o controle da saliva (Anexo A6). É esperado que a aluna apresente melhor controle da saliva e saiba manusear o lenço. O ano não foi concluído, mas findamos nossa pesquisa.

Embora não temos os documentos completos de todos os anos em que a aluna esteve na escola porque não constavam na pasta, e alguns documentos estavam sem assinar e datar o que impediu a verificação de outros dados; percebemos que a avaliação em todos os anos girou em torno da criança aprender a escrever seu nome, palavras, reconhecer números, além de uma forte preocupação com a saliva da criança (higiene).

Anexo – A1 (Relatório Final)

ESCOLA

Escola

Endereço:

CEP 74 643-080

Goânia - Goiás

Portaria n.º 5237 / 01

Ems Fundamental

Resolução n.º 525 / 96

Ems. Fundamental

Aluno: R C Idade 3 anos

Série 1ª Professora Titular _____

Professora de Apoio _____ Professora de Recurso _____

Relatório Final

Objetivos alcançados pelo aluno: - Reconhece o alfabeto
- Faz leitura incidental de algumas palavras
- Faz interpretação oral e através de desenhos
- Reconhece os numerais até 10.

Objetivos não alcançado: - não consegue escrever seu nome completo.
- não faz relação da escrita ao valor sonoro da letra.
- não consegue resolver as situações problemas propostas de acordo com o planejamento.

Observações: A aluna continua com muita dificuldade motora, mas tem progredido em relação a leitura e a escrita, consegue fazer interpretação de pequenos textos através de desenhos e escrita (nível pré-silábico) e a criança tem bom raciocínio, mas não consegue falar fluentemente e engolir a saliva. Gosta de ler e desenhar.

Dezembro de 2002.

Anexo – A2 (Plano Individualizado de Educação – PIE)

ESCOLA
PLANO INDIVIDUALIZADO DE EDUCAÇÃO (PIE)

Data: 30 / 06 / 2003

Aluno(a): R C Idade: 10 anos
Professor(a): _____ Série: 2ª Turno: Matutino

1. Definição de Capacidades, interesses e prioridades
1. Habilidades Acadêmicas
<p>A aluna identifica algumas palavras simples e o alfabeto e o seu nome; realiza interpretação de textos e histórias através de desenhos e questões objetivas. Identifica e escreve os números de 0 a 10, faz relação numeral e quantidade e operações simples. Gosta de ouvir histórias e desenhar.</p>
2. Habilidades de Vida Diária
<p>Possui um bom relacionamento com os colegas, professores e colegas, consegue comer alimentos sólidos sem auxílio de outras pessoas.</p>
3. Atividades Motoras/físicas
<p>Gosta de participar das aulas de educação física, recreio, brincadeiras dirigidas, mas tem pouca habilidade motora, principalmente do lado direito, e cadeirante.</p>
4. Habilidades Sociais
<p>Relaciona-se bem com os colegas e demais alunos da escola, professoras e funcionários. Gosta de festas, eventos escolares, é muito sorridente e tem facilidade de fazer amizade.</p>
5. Habilidades de Recreação e Lazer
<p>Possui muito interesse nas atividades físicas, brincadeiras, jogos, eventos escolares e artísticos. Adora brincar de boneca e ver TV.</p>
6. Habilidades Extra Classe
<p>Faz natação.</p>

Anexo – A3 (Relatório Final)

ESCOLA

Aluno (a) R C Idade 11
Goiânia, 21 de dezembro de 2.004.
3ª A

RELATÓRIO FINAL

Objetivos alcançados pelo aluno:

- Escreve o primeiro nome
- Reconhece o alfabeto e algumas palavras
- Faz leitura incidental de algumas palavras mostrando o desenho.
- Copia do quadro "à seu modo"
- Relaciona número e quantidade até 10
- Faz operações de adição com resultado até 10 (com material concreto)

Objetivos não alcançados pelo aluno:

- Sonorizar as palavras
- Localizar-se no tempo e espaço (ontem, hoje, amanhã)
- Dificuldade motora

Observações: A aluna é faltosa, dificultando com isso o seu desenvolvimento
Não consegue se locomover sem a ajuda de outra pessoa, nem controlar a saliva.
É alegre, comunicativa, gosta de desenhar e pintar.
A aluna ficou satisfeita

Equipe Responsável:

Professor Titular: _____

Professora de Apoio: _____

Professora de Recursos: _____

Coordenadoras: _____

Equipe de Multiprofissionais: _____

PLANO INDIVIDUALIZADO DE EDUCAÇÃO
PERFIL DO ALUNO

Unidade Escolar: Grada
Nome: [assinatura]
D. N. : 111 011 93 Sexo: () Masculino (x) Feminino
Pai: _____
Mãe: _____
Responsável: Mãe
Endereço: _____
Série / Ano: 3^a / 2005 Turma: V-B Turno: Matutino
Professor (a): _____

1. Dados relevantes sobre o aluno:

1.1. História de vida e escolar, acompanhamento clínico, medicamentos, enfermidades:
A aluna é portadora de Paralisia Cerebral utiliza cadeira de rodas para se locomover. Continua tendo dificuldades motoras (grossa e fina), mas em relação ao controle da bolada, foi possível perceber um certo cuidado por parte de chupeta. Permanece com o atendimento no Centro de Apoio (fonoaudióloga, psicólogo, fisioterapia...)

1.2. Conhecimentos Prévios e/ou Potencialidades (tendo como base os aspectos referentes as áreas de habilidades adaptativas).
É uma criança que interage bem com o grupo gosta de participar das atividades extra classe quando realmente lhe interessa. conhece algumas letras do alfabeto através de textos, cartazes... Faz a associação entre quantidade e o número.

2. Desenvolvimento do Currículo

Metas e Estratégias para trabalhar no 3^o e 4^o bimestre, tendo como referencial as áreas de habilidades adaptativas (comunicação, auto-cuidado, vida familiar, vida social, saúde e segurança, lazer, trabalho, funcionalidade acadêmica, uso comunitário), as potencialidades, as necessidades e os estilos de aprendizagens do aluno:

Continuar trabalhando a escrita do seu nome, da escola e as palavras ligadas a sua história de vida. Fazer o reconhecimento dos números de 0 a 15 tentando além de relacionar a quantidade fazer escrita também.

Anexo – A5 (Plano Individualizado de Educação – PIE)

**PLANO INDIVIDUALIZADO DE EDUCAÇÃO
RELATÓRIO DOS RESULTADOS OBTIDOS**

Unidade Escolar: Opoca
Nome: _____
Pai: _____
Mãe: _____
Série / Ano: 3^a / 2005 Turma: V. 23 Turno: Matutino
Professor(a): _____

PARECER DO CONSELHO DE CLASSE

Na reunião do Conselho de Classe da Unidade Escolar Opoca, no dia 09/01 de ano 2006 foram analisados os registros referentes ao cotidiano do aluno(a) R

bem como: os depoimentos e posicionamentos do(s) professor(es), coordenador(es), multiprofissionais, familiares (ou responsáveis pelo aluno), que participam do trabalho com esse aluno.

Diante dos relatos, o Conselho observa:

Quando a criança demonstra interesse participa a contento das atividades propostas dentro de suas limitações.

Portanto, conclui-se:

Na série seguinte (4^a série) a aluna deverá continuar com o plano individualizado desenvolvendo as atividades que permitam melhorar mais sua coordenação motora romando assim suas dificuldades mais evidentes.

Anexo – A5 (Plano Individualizado de Educação – PIE) continuação

Tendo como referência o desempenho do aluno e com base nas áreas de habilidades adaptativas, este Conselho define que o resultado seja registrado por bimestre, também sob forma de médias.

Áreas de Habilidades Adaptativas		MÉDIAS				Resultado final
		1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre	
1	Auto-cuidado / Saúde e Segurança <i>Remédios</i>			5,0	7,0	
2	Vida Familiar <i>Ens. Religioso</i>			7,0	8,0	
3	Vida Social e Lazer <i>Esport.</i>			6,0	6,5	
4	Comunicação <i>Geografia</i>			6,0	6,5	
5	Trabalho <i>Artes</i>			7,0	8,0	
6	Funcionalidade Acadêmica					
6.1.	Português			5,5	6,5	
6.2.	Matemática			6,5	6,5	
6.3.						
6.4.						
6.5.						
6.6.						
6.7.						
6.8.						
6.9.						

Equipe Responsável:	
Nome Completo	Função
	Professora Titular
	Professora de Apoio
	Professora de Recursos
	Equipe Pedagógica
	Equipe Pedagógica
Equipe de Multiprofissionais:	→
	→
	→

Grãnia 20 de dezembro, 2005.

Obs: As aulas foram encerradas no dia 13.01.06, sendo o Conselho realizado no dia 09 de janeiro /06.

Anexo – A6 (Plano Individualizado de Educação – PIE)

3. Resultados obtidos no _____ bimestre do ano _____.

A aluna realiza as atividades propostas em sala de aula, porém o mesmo resultado não é obtido com as atividades levadas para casa. As vezes, a aluna apresenta uma variação de humor, quando não é atendida em suas " vontades" ou quando é chamada a sua atenção por algum comportamento inadequado, se negando a realizar as atividades.

Reconhece as letras do alfabeto e consegue traçar e escrever para forma cursiva com o auxílio da professora, bem como associa quantidade de 1 a 15 e escreve o seu nome. É notório que a sua infrequência à escola interfere em sua aprendizagem.

Quanto as AVD's, a aluna apresenta uma boa higiene corporal, porém esses hábitos precisam ser melhor trabalhados, bem como o manuseio do lenço e controle da saliva.

Responsáveis:	
Nome Completo	Função

Anexo – B

Resumo das Fichas de Evolução da aluna NK

- 2000: A aluna está inserida em classe especial. Seu desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo como demonstra ficha (Anexo B1) em grande parte é positivo, sendo que suas dificuldades segundo esta ficha são: às vezes não confia em si própria, às vezes integra-se nos grupos, não é sempre que compreende as noções dadas para executar as atividades, não demonstra independência no desenvolvimento das atividades e desiste quando encontra dificuldades e às vezes apresenta dificuldade de fala ou linguagem, o que provavelmente teria que ser marcado (sim) e não (às vezes) na ficha, tendo em vista as dificuldades anteriormente mencionadas.

- 2002: A aluna consegue escrever seu nome, conhece o alfabeto, realiza leitura incidental, faz interpretação oral de textos e histórias simples, participa de atividades em grupo, reconhece os numerais até 10 e faz algumas operações: adição e subtração com material concreto. Mas não consegue copiar do quadro, fazer leitura convencional e escrever com letra cursiva.. Entre as observações pontuadas temos que ela está mais segura em construir vínculos afetivos, participando de grupos e dando sua opinião a partir do 2º semestre, sendo que no 1º se apegava muito à professora. Apresenta raciocínio e aprendizagem que oscilam. (Anexo B2)

-2003: Mantêm os itens mencionados anteriormente escrevendo agora os números até 12 e consegue fazer comentários e frases com coerência. De acordo com as observações da professora em um bimestre a criança é insegura, em outro está mais segura, mais participativa das atividades em grupo e mais independente. Ressalta a dificuldade de interpretação e memorização. A professora desse ano é a mesma do ano anterior. Destacam-se os recursos que a professora pretende utilizar tais como materiais concretos, jogos etc.

-2004: Há um Relatório de Desenvolvimento Educacional que difere do Plano Individualizado de Educação - PIE - ficha da SUEE fornecida à escola que esta começou a adotar neste ano para todas as “crianças inclusas”. Encontramos registrado que a aluna relata espontaneamente fatos ocorridos fora da escola, tem bom relacionamento com a professora, mas é distante dos colegas da sala. A professora menciona que a aluna é insegura, não passeia e nem sai sozinha mesmo na vizinhança de sua casa, sempre está na companhia da família. No Relatório Final (Anexo B3), última ficha do ano consta que foi alcançado com a aluna: além dos itens mencionados em 2002 a aluna consegue: copiar palavras e frases com letra de forma maiúscula, reconhecer os numerais até 15 e recorta figuras com habilidade. Não consegue:

escrever seu nome, em 2002 foi relatado que conseguia, não faz letra cursiva e não copia do quadro. Novamente está presente a dificuldade em assimilar os conteúdos propostos. A aluna ficou retida.

- 2005: No PIE, ficha que retorna com novo formato nesse ano, consta que a aluna é tímida, e que para vencer as dificuldades que aluna tem serão usados materiais como fichas de alfabeto móvel, brinquedos de encaixe etc.

- 2006: No PIE consta que a aluna é tímida, que realiza as atividades em sala com auxílio da professora e em casa com auxílio da mãe até para se pentear.

A ficha do ano de 2001 não se encontrava na pasta da aluna. Em novembro de 1997 a aluna passou por uma avaliação Psicopedagógica pela SUEE (Anexo B4), a qual foi encaminhada à escola quando foi matriculada em 2000, constatando muita coisa que os profissionais da escola também relatam nos documentos, como insegurança da criança, dependência na execução de atividades, dificuldade de compreensão e de transmitir informações entre outras. A Psicopedagoga sugere aos profissionais da escola que trabalhem com materiais concretos, significativos e agradáveis, utilizar brincadeiras, música, jogos e outros para fixação da aprendizagem e com isso ampliar seus conhecimentos, o que foi utilizado por alguns anos, segundo consta nos relatórios (lembramos que a Psicanálise vem questionar material x relações, tratado no decorrer de nosso trabalho). Há o encaminhamento para classe especial e sugestão de permanência no atendimento fonoaudiológico. Consta na pasta da aluna um Relatório de Avaliação Pedagógica do Centro de Apoio ao Deficiente do ano de 2003, onde a criança é atendida, relatando o que a criança é capaz de fazer e o que ainda não adquiriu e cita que segundo a Psicogênese da escrita, a criança está na fase pré-silábica e também constata insegurança da criança, sugerindo a continuidade do atendimento no Centro.

As fichas da escola, a avaliação da Psicopedagoga da SUEE e a avaliação da Pedagoga do Centro se assemelham. Percebemos que o que foi sugerido pelas profissionais da SUEE e do Centro foram observadas e passaram a constar nos relatórios posteriores da escola, constando nas fichas o uso de material concreto, trabalho com valor e importância do dinheiro, jogos etc. Apenas não temos relato do atendimento fonoaudiológico sugerido pela SUEE se houve continuidade, mas segundo a mãe de NK durante entrevista, a filha tem vários atendimentos como Psicomotricidade, Artes e AVD no Centro, ficando no ano de 2006 sem atendimento em Fonoaudiologia, devido falta desse profissional.

Anexo – B1 (Ficha do Desenvolvimento Sócio-afetivo-cognitivo)

REC. _____ C(A) DE _____ C(A)
 NOME DO(A) ALUNO(A): N IDADE: _____
 ANO: 2000 TURNO: matutina DATA NASCIMENTO: _____
 PROFESSORA: _____

DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AFETIVO-COGNITIVO

	1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1. Demonstra indep. no des. das atividades						X		X
2. Tem bom relacionamento c/ os colegas					X		X	
3. Tem bom relacionamento c/ a professora					X		X	
4. Assume responsabilidades p/ seus atos						X		X
5. Manifesta condutas agressivas								X
6. Revela confiança em si próprio					X		X	
7. Pedir ajuda quando precisa								X
8. Integra-se nos grupos					X		X	
9. Desiste quando encontra dificuldades					X		X	
10. Respeita as regras					X		X	
11. Chega no horário					X		X	
12. É assíduo					X		X	
13. Executa as atividades propostas						X		X
14. Compreende as noções dadas						X		X
15. É organizado com o seu material					X		X	
16. É responsável quanto a tarefa de casa					X		X	
17. Tem os devidos cuidados c/higiene pessoal					X		X	
18. Apresenta dificuldade de fala ou linguagem							X	X
19. A família está comprometida no processo ensino-aprendizagem					X		X	

Anexo – B2 (Relatório Final)

ESCOLA DE APLICAÇÃO DO I.E.GP 74 643 080 Goânia - Goiás
Portaria n.º 5237/01 Ens Fundamental
Resolução n.º 525/96 Ens Fundamental

Aluno: Il Idade 10 anos
Série 1ª Professora Titular _____
Professora de Apoio _____ Professora de Recurso _____

Relatório Final

Objetivos alcançados pelo aluno: - consegue escrever seu nome.
- conhece o alfabeto
- realiza leitura incidental
- faz interpretação oral de textos e histórias simples.
- participa de atividades em grupo.
- reconhece os numerais até 10
- faz relação quantidade e o numeral
- resolve operações e situações problemas (adição e subtração) até total 10.

Objetivos não alcançado: - Não consegue fazer leitura convencional
- não consegue copiar do quadro.
- não consegue fazer a letra cursiva.
- Não reconhece o valor do dinheiro (real).
- não participa das atividades de Educação Física

Observações: A aluna está mais segura, conseguiu construir vínculos afetivos com os colegas. Realiza leitura incidental de algumas palavras, faz interpretação oral de textos e histórias simples. consegue resolver situações problemas e operações simples (adição e subtração) até total 10 com auxílio da professora e com material concreto. A aluna apresenta grande oscilação de raciocínio e na aprendizagem, (esquecimento).

Dezembro de 2002.

ESCOLA

Aluno (a) N Idade 12
Goiânia, 21 de dezembro de 2.004
3ª "A"

RELATÓRIO FINAL

Objetivos alcançados pelo aluno:

- Reconhece todas as letras do alfabeto.
- Faz leitura incidental.
- Copia palavras e frases com letra de forma maiúscula.
- Relaciona número e quantidade até 5 e reconhece os números até 15.
- Participa de atividades em grupo.
- Transmite recados simples.
- Recorta figuras com habilidade

Objetivos não alcançados pelo aluno:

- Ainda não consegue memorizar a escrita do seu nome.
- Não copia do quadro.
- Dificuldade na letra cursiva.
- Localizar-se no tempo e espaço (ontem, hoje, amanhã).
- Dificuldade para reter e assimilar os conteúdos propostos.

Observações: Muito carinhosa. Demonstra mais independência e segurança relacionando-se melhor com os colegas.
Presta atenção e tenta se concentrar nas atividades.
A aluna será retida.

Equipe Responsável:

Professor Titular: _____
Professora de Apoio: _____
Professora de Recursos : _____
Coordenadoras: _____

Equipe de Multiprofissionais: _____

Anexo – B4 (Avaliação Psicopedagógica)

ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO ESPECIAL
DEPARTAMENTO DE TRIAGEM E DIAGNÓSTICO

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

I - Dados de Identificação :

Nome: _____
Data de nasc. 06/07/92 Idade: 5a e 4m.
Filiação : Pai : _____
Mãe : _____
Escola: _____
Data da avaliação : 17/09/1994

II - Resultados :

Durante o processo avaliativo, Natália demonstrou ser uma criança obediente, atendendo ordens simples e concretas com aparente dependência e insegurança. Apresentou dificuldade em compreender, interpretar e transmitir informações tornando-as na maioria das vezes incompreensíveis, o que pode estar sendo afetado pela dificuldade que apresenta na linguagem devendo ser trabalhada com materiais concretos significativos e agradáveis que possibilite a expressão criativa despertando seu interesse, atenção e concentração através de manipulação como desenhos, pinturas à dedo, água, argila, massinhas, recorte e colagens, etc. Utilizar também brincadeiras, música, jogos, teatro e outros, objetivando a socialização, libertando da ansiedade e nervosismo para torná-la independente e motivada para executar com prazer as atividades propostas. Demonstrou possuir noção de esquema corporal, mas é neces-

Anexo - B4 (Avaliação Psicopedagógica) Continuação.

crianças que trabalhe a lateralidade, podendo ser por meio de jogos como amarelinha, brincadeiras com bola, pular corda e outros, e aproveitando também este momento para trabalhar noções matemáticas como número, numeral e operações uma vez que no momento da avaliação distingue letras de numeral e, com ajuda fez contagem mecânica até 08; apresentou boa relação com figuras nos textos oferecidos; identificou algumas cores como verde, amarelo, vermelho e demonstrou-se interessada em fazer os encaixes propostos e forneceu respostas e informações elementares de seu cotidiano. Sugere-se portanto que selecione materiais, objetos, conhecidos gravuras e histórias para trabalhar cores, formas, tamanho, produção de forma oral e concreta que pode ser por meio de desenhos, modelagens, jogos e representação teatral, aproveitando também jogos e brincadeiras, visando seu desenvolvimento, fixação da aprendizagem e com isto ampliar seus conhecimentos.



Transcrição de alguns depoimentos dos alunos que estudam com R.C e N.K

Local : Escola Inclusiva de Referência – EIR

Obs.: Os nomes são fictícios e os depoimentos colhidos separadamente.

08/11/06

O que você acha de R.C e N.K?

Eu estudei com as meninas de agosto a dezembro do ano passado e novamente este ano. Elas são legais, eu gosto muito delas. Eu tenho mais contato com a RC e a gente conversa sobre o que ela faz na casa dela, se ela gosta de algum menino porque ela fica falando dos meninos aqui da escola. Até na hora do recreio, às vezes eu paro para conversar com elas. A NK, o problema dela é que ela é muito fechada, ela não gosta de conversar muito, mas eu ajudo ela fazer as tarefas dela, gosto de conversar sobre as tarefas, ela entende tudo. As tarefinhas dela ela termina primeiro que a RC. Você acha que ela é inteligente? Hum, se é. (Fernanda)

Eu tenho mais contato coma a RC, eu sento ao lado dela. Ela é uma pessoa muito humilde, muito boa, tem vez que ela faz coisa que eu não gosto, mexe nas minhas coisas sobre a mesa, minha mesa é quase pregada na dela, mas eu falo que eu não gosto e ela deixa lá e não pega, tem vez que ela faz coisa que eu não gosto, mas ela é legal, ela é muito brincalhona. A NK é muito calada, ela quase não conversa, ela é tímida. (Rosa)

Eu estudo com elas desde que cheguei no meio do ano. Mesmo elas sendo deficientes a gente tem que dar atenção para elas como a gente dá para outras pessoas normais. Elas são legais. A RC é uma parte de mim que ainda não nasceu, o que eu sinto para ela é como se ela fosse minha filha, a NK ela aprende muita coisa, é uma boa menina. Não sei se tem alguém que não gosta delas. (Antônio)

Eu sento atrás da NK. Elas são legais, converso sobre o recreio, converso mais com a RC porque quando eu vou conversar com a NK ela fala “sai daqui!”. A NK fala que a mãe dela vai ensinar ela fazer comida. (Bianca)

Ano passado estudei com as duas e esse ano de novo. Acho elas tão legal. A RC ela tem umas brincadeiras sem graça, bate na gente, mas a gente gosta dela, além de eu já ter derrubado ela, mas ela não chorou, ela sorri, a última vez a gente estava brincando de correr, eu estava correndo empurrando a cadeira dela e ela caiu. Outra vez a Ludmila tava bebendo água e a RC jogou água nela aí a Ludmila deu um tapa nela, ela chorou. Ano passado eu, Tia A e a Priscila que ajudava levar ela ao banheiro. A NK eu não sou muito de brincar com ela não, mas ela é legal, ela nunca briga com ninguém, ela não bate em ninguém, mas se agente atentar, ela chama a professora. Ela é muito calada, ela não dá um pio se não for com a professora. Eu sou mais a R.C. (Beatriz)

Anexo – D Observação: 14ª nota

Observação: 14ª nota

23/02/06

5º feira

09:40 – 12:00h Assistindo a aula: confecção das máscaras para o carnaval na escola

14ª nota

1 A professora. titular estava desenhando algumas máscaras em papel chamex, enquanto os
2 alunos conversavam , depois ela solicitou que eles sentassem uns com os outros, eles se
3 organizaram como quiseram, colocaram carteiras umas ao lado das outras formando longas
4 filas horizontais e não grupos, alguns alunos ficaram sem se juntarem.A professora chamou a
5 atenção dizendo que alguns alunos estavam sós, apontando para os que estavam no fundo da
6 sala e os que estavam na frente como N.K , R.C e outra criança , eles teriam que colocá-las
7 nos grupos. Nesse momento alunos chamaram outros e aumentaram as filas, uma aluna foi à
8 frente e formou um grupo com as que estavam lá. Depois dessa organização a professora foi
9 até um armário no fundo da sala e pegou alguns papéis de várias cores. A professora antes de
10 distribuir falou o que deveriam fazer com os papéis.... Falou da limpeza, era para deixarem a
11 sala limpa... A professora de apoio ficava atendendo mais os alunos à frente onde estavam as
12 alunas especiais. Recortando, ora pegando na mão, ora mostrando como fazia. Fiquei
13 observando, RC fazia alguns movimentos pintando sua máscara, sua colega ao lado havia
14 recortado sua máscara e a ajudava, conversavam quanto as cores que iam usar, e ela dava para
15 RC pintar.Do outro lado, a professora de apoio, conversava com N.K e a ajudava.
16 Caminharam na sala atendendo alguns grupos e pegando material, pegaram uma cartolina
17 preta que NK havia trazido e que estava no armário, a professora titular perguntou à turma
18 quem queria um pedaço da cartolina que NK havia trazido, como era preta poderiam fazer o
19 fundo e enfeitar depois, alguns quiseram fazer a máscara na cor preta, gostaram da idéia.

Anexo – E Observação: 19ª nota

Observação: 19ª nota

18/04/06
5º feira
09:40h-11:00
19ª nota

Assistindo à aula de Português

1 Após o recreio fui até a sala e conversei com a professora que já tinha colocado os alunos em
2 sala, ela concordou que eu assistisse à aula. Ela de início chamou atenção da turma pedindo
3 silêncio, geralmente ela fala mais alto perguntando se não estão escutando. Em outras
4 ocasiões para acalmarem, ela canta e a turma acompanha a música em que começa em tom
5 médio de voz e vai abaixando. As duas maneiras funcionam. Depois que todos se acalmam,
6 ela diz o que vão fazer. Nesse dia, ela disse que iria passar um texto no quadro e que no lugar
7 dos quadrinhos era para colocarem os sinais de pontuação, mas não era para colocarem os
8 quadrinhos no caderno, era apenas para visualizar onde seria o local da pontuação. Passou
9 parte do texto no quadro e depois foi olhar de fila em fila como estavam fazendo, chamou
10 atenção de alguns alunos que não prestaram atenção, de um deles perguntou se estava falando
11 chinês ou português, depois foi continuar o texto no quadro, de vez em quando parava e via
12 quem estava em pé andando na sala demorando a copiar, havia um aluno e ela chamou sua
13 atenção, outros que estavam conversando baixinho, ela os questionava se teriam que ficar
14 após o final da aula para terminarem, foi assim durante a aula, com essas chamadas e
15 lembranças de punições. RC, NK e outra criança atrás estavam fazendo outra atividade em um
16 livro encadernado, que consistia em colocar a partir da sílaba uma palavra e depois na frente
17 desta, criar também uma frase. A professora de apoio ia acompanhando essas alunas, havia
18 uma cadeira ao lado delas para ela. Em um momento um aluno que estava fazendo o texto do
19 quadro estava inquieto em sua carteira não conseguindo resolver, chamou por várias vezes a
20 professora de apoio por estar mais próxima à ele na mesma fila enquanto a outra passava o
21 texto no quadro e ela pediu para esperar, depois de algum tempo foi até ele e deu algumas
22 orientações rápidas retornando às “alunas inclusas”. A professora titular continuava ao quadro
23 passando o texto. Depois deu mais uma volta de carteira em carteira olhando quem terminara
24 o texto anterior e explicou como seria o texto nº2 - seria todo misturado, uma salada - e teriam
25 que colocar em ordem com a devida pontuação. O texto nº1 falava de Marcelo que havia
26 naquele dia começado a falar sua nova língua e pedia à mãe o mexedor, ela tentava adivinhar
27 o que era, se era a colher de café, depois o filho se dirige ao pai e pede o suco da vaca, o pai
28 questiona se não era o leite que queria e exclama que o menino não tinha jeito. A aula
29 caminhou assim, esperando os alunos responderem colocando os sinais de pontuação
30 corretamente e “as alunas inclusas” fazendo outra atividade.

Anexo – F Observação: 20ª nota

Observação: 20ª nota

23/04/06

3º feira

08:00-09:00h

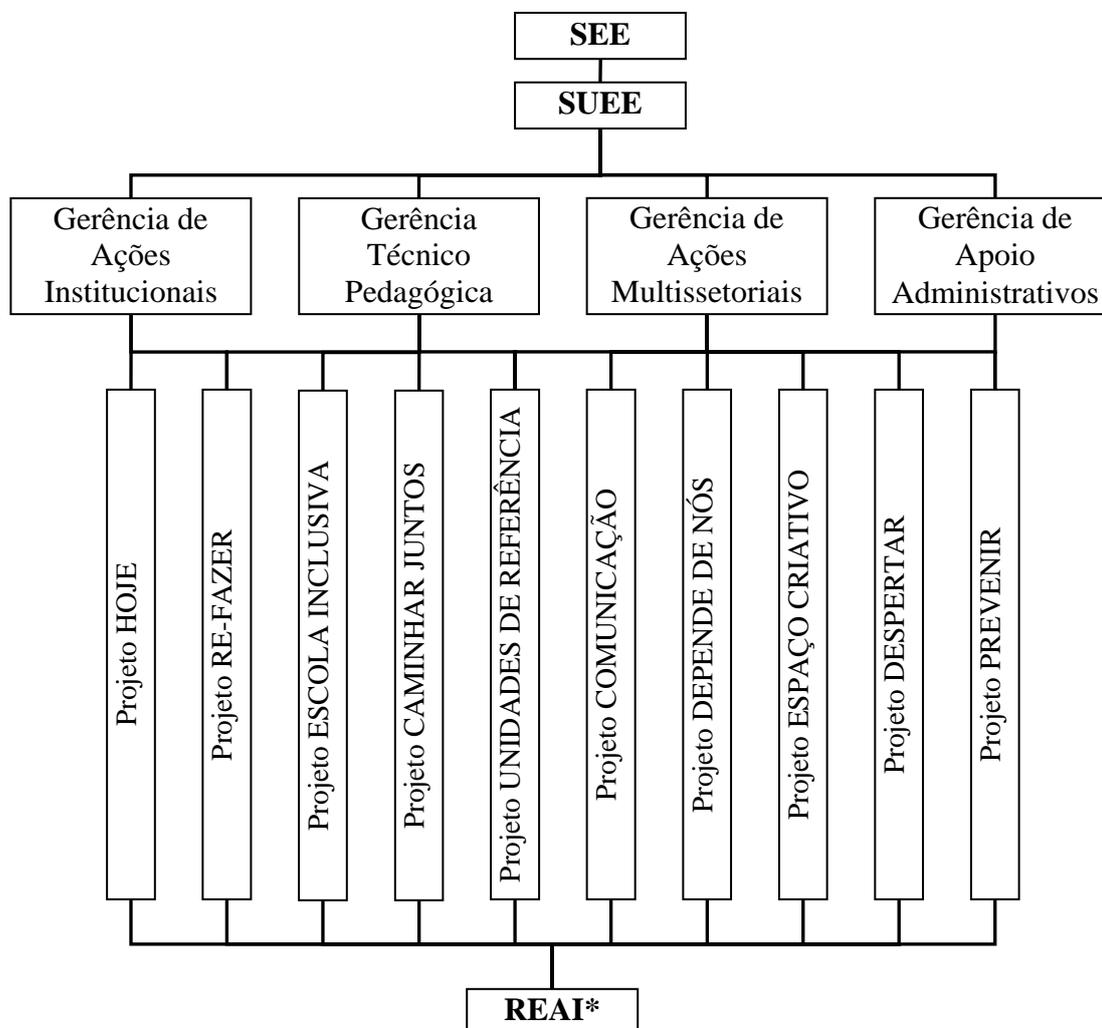
Assistindo à aula de “Comunicação”

20ª nota

1 Os alunos estavam em silêncio resolvendo algumas questões sobre um texto. A professora
2 deu quinze minutos para responderem as questões. Passado o tempo, foi corrigir, alguns não
3 haviam terminado e ela deu mais cinco minutos, apressando-os. É de costume enquanto os
4 alunos fazem as atividades, ela passa de carteira em carteira olhando. Findado o tempo, ela
5 começou a corrigir as questões. Colocou no quadro alguns nomes relacionados ao texto,
6 cinco nomes de candidatos à representação da escola. Um primeiro candidato “Marcelo”
7 tinha como proposta acabar com a escola. A professora questiona se ele seria um bom
8 candidato. Os alunos respondem que não, um outro responde que sim. Ela o indaga
9 recriminando-o, como poderia isso ser bom, e se dirige para as respostas dos outros alunos
10 que debatiam uns com os outros sem poder ouvir muito o que diziam. Ela coloca no quadro
11 como péssimo candidato, eram para eles classificarem os candidatos do texto. Outro
12 candidato queria representar a escola, mas não tinha proposta, iria pensar no que fazer quando
13 já tivesse representando a escola. A professora com os alunos classificaram-no como fraco
14 candidato, outro candidato do texto, uma menina, tinha como proposta construir mais escolas,
15 hospitais, acabar com a pobreza. Todos elegeram-na como a melhor candidata. Enquanto
16 realizavam esta atividade, NK estava realizando outra com a professora de apoio. RC não
17 tinha comparecido à aula nesse dia. Após esta atividade foram para outra atividade em outro
18 livro, corrigir a tarefa de “geografia” que havia ficado para casa. Como tarefa, a professora
19 pediu aos alunos para perguntarem aos pais ou avós, ou tios, quais eram seus candidatos para
20 a próxima eleição. A professora disse que depois voltaria para terminar as outras atividades
21 dessa matéria que ainda faltavam. Quando passaram para outra atividade, deixei à sala.

Anexo – G (REAI)

A partir de 2004, muda-se a estrutura da SUEE, que se organiza da seguinte forma:



REAI (Rede de Apoio à Inclusão) – Formada por equipes multiprofissionais que assessoram e acompanham as unidades escolares e que será explicada nas páginas seguintes.

FONTE: MAKHOUL, C.S. *Educação Física e Inclusão em Escolas Estaduais de Goiás*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás PPGE/FE/UFG, 2007.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)