

DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UTOPIA OU REALIDADE

Abigail Guedes Magalhães*

Resumo

Com esse trabalho, pretende-se tecer algumas reflexões sobre a construção de um espaço escolar inclusivo, apoiados numa concepção de educação que contemple uma pedagogia para a diversidade. Nesta perspectiva, o presente texto apresenta algumas considerações apoiadas em entrevistas com professores, na tentativa de perceber a relação da fundamentação teórica desses docentes conjugadas à realidade escolar.

Palavras-chave: Diversidade. Prática pedagógica. Preconceito.

Abstract

We intend with this project to make some reflections about the construction of an inclusive school place, supported on a conception of education that contemplate the diversity. In this perspective, this text presents some considerations supported in interviews with teachers, in the attempt to notice the relation of the theoretical basis of those teachers conjugated to the school reality.

Keywords: Diversity. Educational practice. Prejudice.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado parcial de pesquisa realizada no NUPEL – Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Intitulada “Reflexos da formação teórica do Professor de Português na sua prática pedagógica¹”, a pesquisa pretendeu investigar os aspectos que contribuem para o insucesso da educação escolar em língua materna, focando a análise no conhecimento teórico do professor sobre questões de linguagem.

Partimos da hipótese de que há importantes informações que possivelmente faltam aos professores, na sustentação de uma metodologia, capaz de promover efetivamente o desenvolvimento de competências dos alunos, no que se refere ao uso da língua portuguesa, nas modalidades oral e escrita, dentro do que a sociedade letrada considera desejável e mesmo recomendável, de modo a prepará-los para a sua participação efetiva nessa sociedade como cidadãos que constroem, e não apenas obedecem; como também buscar entender como realizar a construção de um espaço escolar inclusivo, apoiados numa concepção de educação que contemple uma pedagogia para a diversidade.

* Pedagoga, Mestre em Literatura Brasileira pelo CES/JF, vinculada ao Grupo de Pesquisa FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino (NUPEL – FACED – UFJF).

A partir de entrevistas semi-estruturadas com professoras de Português do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) de escolas públicas e particulares do município de Juiz de Fora, procedemos à análise de quatro assuntos gerais: gramática, oralidade, variação linguística e diversidade.

Para cada uma das 25 professoras entrevistadas, foram elaboradas 6 perguntas relativas, de modo geral, a sua concepção de ensino, de linguagem, de gramática, às práticas de oralidade e à diversidade, desenvolvidas em sala de aula, suas atitudes relativas aos dialetos sociais estigmatizados, eventualmente utilizados por seus alunos; perguntas essas reformuladas no momento das entrevistas, de acordo com o desenvolvimento do assunto. As entrevistas foram gravadas em fitas k7, transcritas, refinadas. Posteriormente, voltávamos aos professores para entregar-lhes uma cópia da entrevista. Nessa ocasião, pedíamos uma autorização para o uso dos dados em trabalhos acadêmicos em geral, ressaltando que suas identidades ficariam preservadas, sem que nenhum dado como nomes pessoais ou das escolas apareceriam nos trabalhos.

Esperamos, com o desenvolvimento desta pesquisa, contribuir para a formação de professores não só pela detecção de problemas e dificuldades no trabalho com a língua portuguesa pela escola, mas também com sugestões a partir de estudo dos principais teóricos e intervenções feitas nas escolas com as professoras entrevistadas, na próxima fase da pesquisa. O nosso foco de interesse, neste artigo, é o trabalho com a diversidade na sala de aula, que agora passamos a apresentar.

1. A QUESTÃO DA DIVERSIDADE

As pesquisas sobre todas essas questões avançam e nos instigam buscar respostas que possam minimizar os graves problemas educacionais que vivenciamos hoje, - dentre eles o fracasso escolar.

No entanto, não podemos desvinculá-los das profundas mudanças que ocorrem na Atualidade, cujos efeitos percebemos, sobretudo, nas relações existentes entre educação e sociedade. A escola, hoje, se transforma num espaço plural, heterogêneo, com uma presença marcante de alunos caracterizados pela diversidade cultural, social, econômica, étnica e religiosa e demais grupos identitários.

Percebemos que, com o movimento de democratização na década de 80, os grupos sociais marginalizados intensificaram a demarcação por sua representação nos vários espaços sociais, com justas reivindicações de seus direitos, cujos reflexos se dão também no espaço escolar. Esse movimento de mudança vem ocorrendo desde a década de 60, sendo assinaladas por alguns autores (Deleuze, Foucault, Derrida, Guattari) como um marco de desconstrução da Modernidade.

Tal realidade nos sinaliza para a necessidade de repensar a construção de um outro sistema educacional, que realmente ofereça por direito uma educação para todos e que atenda a essas novas demandas.

A democratização do ensino, tão discutida nos dias atuais, é o grande desafio posto para nós, educadores, que, nessa transição, entre o “velho” e o “novo”, somos a todo o momento instigados a rever valores e crenças que antes permaneciam como regras estabelecidas e que hoje se caracterizam por mudanças paradigmáticas. Marques (2001, p.39) discute os efeitos dessa transição quando nos diz que

Essa nova ordenação característica de 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 insegurança naqueles que se vêem diante da necessidade de substituir o conhecido e o seguro pelo desconhecido.

Por conseguinte, concepções são postas em xeque e novas formas de se encarar o mundo preenchem os espaços deixados pela derrocada das velhas idéias.

Dessa forma, percebemos que a construção de uma pedagogia que atenda à diversidade presente em nossas escolas se faz urgente e necessária; visto que a pluralidade cultural é inerente ao cotidiano escolar. Ao refletir sobre essa questão, Canen (2004) nos mostra o que representa uma educação que atenda a esse pluralismo:

Uma dupla dimensão caracteriza a educação multicultural: de um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo a formar futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à

pluralidade cultural e o desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças.

A discriminação e o preconceito, implícitos nas várias formas de exclusão, se materializam em nosso sistema escolar, ainda reforçados por uma educação conservadora e seletista, com vistas a atender aos interesses de uma classe dominante. A todo o momento, essas situações aparecem permeando a prática docente, ora de forma velada, ora ostensivamente. Podemos observá-las nas relações que se estabelecem nos materiais didáticos, nos currículos “sugeridos” para serem desenvolvidos ou nos discursos que perpassam pela relação professor/aluno.

Dessa forma, compreender o “como fazer” através de uma perspectiva pedagógica transformadora traduz-se em ressignificar o espaço escolar, refletindo sobre as situações vivenciadas no cotidiano. Entender as diferenças como fundamentos de aprendizagens e repensar uma prática que se apóie nos pressupostos de uma pedagogia progressista são requisitos indispensáveis para transformar essa realidade que hoje está estabelecida, tendo como referência o padrão, o homogêneo.

Mudar, então, torna-se nesse momento, o grande desafio a vencer. A construção de uma escola inclusiva representa uma mudança de concepção de educação exigindo de nós educadores uma nova forma de pensar e realizar o processo educativo. Sobre esse tópico, Marques e Marques (2004, p.24) diz que a “inclusão escolar implica uma reorganização estrutural da escola, de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade e não mais o padrão, o universal.” Percebemos claramente, nessa transição, o conflito que se estabelece entre a educação tradicional – que recebemos e passa hoje por um processo de desconstrução – e uma educação democrática e progressista, que se sedimenta nesse momento, impulsionada pelas transformações políticas e sociais.

Tal processo oferece importantes contribuições para que se aprofundem as discussões sobre a interdependência das relações existentes entre escola e sociedade. É na construção desse espaço escolar que teremos as possibilidades da ação-reflexão-ação e da análise das condições necessárias para o aprimoramento da qualidade nas relações humanas sedimentadas pelo fazer coletivo. Sasaki (1999, p.41) esclarece que “A inclusão social constitui, então, um processo bila-

teral no qual as pessoas ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.”

Esse processo bilateral, - ao qual Sasaki se refere e que Marques (1997) denomina como uma via de mão dupla², significa que todos os sujeitos inseridos nos variados contextos das aprendizagens, inclusive o escolar, podem contribuir para uma educação inclusiva independente da cultura, etnia, condição social, gênero, religião ou deficiência. Essa visão nos faz considerar a diferença como condição de vivenciarmos experiências que ainda não fazem parte do nosso universo cultural, social ou até mesmo de nossa formação acadêmica.

A interação com o diferente ou com a diferença proporciona oportunidades de apreender novos conhecimentos e, dessa forma, buscar no coletivo as soluções para minimizar ou equacionar os problemas que surgirão. Marques (1997, p.19) aclara essa questão dizendo que “que a diferença, por mais acentuada que seja, representa apenas um dado a mais no universo plural em que vivemos, sem que isto signifique a perda essencial da existência humana, a sua humanidade.” Assim, o que caracteriza o movimento de inclusão é o direito de pertencer, o direito de participar, porque todos podem e devem contribuir para a construção da sociedade.

Paulo Freire – que compartilhou as experiências mais significativas de sua vida com os grupos marginalizados e sempre considerou a importância de um resgate histórico e social: enfocou a ética das relações como uma das condições fundamentais para que se assuma a identidade cultural de grupos marginalizados. Nessa discussão, o autor (2001, p.19-20) nos diz que

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos.(...) Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável a convivência humana.(...) Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um “a priori” da História.

Sob essa perspectiva, percebemos que a construção de uma escola para todos que busca resgatar o su-

jeito social e histórico, considerando sua identidade cultural, significa o enfrentamento de conflitos e tensões gerados no exercício dessa nova prática escolar transformadora, que nos levará a buscar outros fundamentos para realizá-la.

É no confronto dessas experiências, permeadas por questionamentos e, que aprenderemos “o que fazer” para modificar o espaço escolar. Aprofundar a significação de conceitos como o respeito às singularidades e às várias culturas que hoje integram o universo plural de nossas escolas apontarão caminhos para organizarmos as bases de uma pedagogia para a diversidade.

Certamente, essas mudanças nos farão repensar as questões éticas, metodológicas e administrativas que estruturam o sistema educacional. Uma escola inclusiva deverá se nortear por pressupostos teóricos que se apoiem numa concepção progressista de educação, em que todos buscarão no coletivo das ações os fundamentos que atendam a essas novas demandas.

Uma análise crítica dessa realidade nos faz perceber que a escola é detentora de um poder e que ainda se estrutura num sistema cujos mecanismos de exclusão podem ser percebidos no currículo, nos processos avaliativos seletivos e nas ações reforçadas por estereótipos e preconceitos que se interpõem na relação de docentes e discentes. Ao referir-se a esse discursos que produzem a marginalização, Canen (2004,p.32) nos esclarece:

Entretanto, longe de se limitar a um discurso explícito, o preconceito manifesta-se em muitas ocasiões da vida escolar, de forma velada, dissimulada. Aparece permeando práticas docentes, relações discentes, materiais curriculares e clima escolar, freqüentemente sem a consciência dos sujeitos que o perpetraram. Em uma educação pública expandida, onde a diversidade de alunos é cada vez mais presente, argumento que o preconceito – tanto explícito quanto velado – pode contribuir para o fracasso escolar de alunos e alunas vítimas do mesmo.

A inclusão apreendida nessa concepção se traduz por uma mudança de atitude perante a vida. Não se pode considerar que seja fácil a incorporação de novas posturas com vistas à sedimentação de práticas escolares inclusivas, sobretudo, se pensarmos que somos herdeiros de uma pedagogia do padrão, vivenciada durante muitos séculos e consolidada pela modernidade. No entanto, não podemos desconsiderar a transição das mudanças paradigmáticas que representam o deslocamento do homogêneo para o princípio da diversidade. O atual momento histórico é assinalado por transfor-

mações estruturais tão significativas no tecido social que não podemos desconsiderar seus reflexos, sinalizando para a necessidade de se repensar as formas de relação de nosso cotidiano escolar.

2. A REALIDADE DA PRÁTICA ESCOLAR

Nas entrevistas, percebe-se que os docentes têm muitas dificuldades em realizar uma prática inclusiva, sobretudo por não perceberem as transformações da Atualidade como um processo histórico. Isso os impede de refletir sobre a necessidade de mudanças conceituais como as que vivemos nesse momento de transição: de concepção de uma educação antes tradicional, apoiada no padrão, no universal, para uma concepção interacionista, que contemple o múltiplo, considerando a diversidade como fundamento de aprendizagem. Dessa forma, percebe-se que algumas das dificuldades já observadas na prática se assentam tanto nos processos de subjetividades individuais quanto na formação de professores, ou seja, a formação universitária e a formação continuada que assegure o aprofundamento para as mudanças. Diante dessas dificuldades, pode-se observar como esses mecanismos de exclusão, quais sejam os preconceitos e estereótipos, se desdobram na prática, como um discurso internalizado pelos professores. Vejamos um trecho abaixo:

Solange³: a gente tenta. entendeu. mas é muito difícil você conseguir um nível com essa criança. porque ele já vem de séries anteriores com a mesma dificuldade. entendeu. então você teria que ter um apoio, uma aula de reforço, né. ou-, ou uma psicopedagogo. ou até um psicólogo porque tem crianças com muitos problemas ai.

Esse estigma que rotula o aluno como uma criança que não aprende pode relegá-lo à marginalização. Os professores das séries subseqüentes já o receberão sabendo que ele tem uma dificuldade que a escola não consegue resolver. No entanto, não podemos descartar a hipótese de esse aluno encontrar um profissional que buscará alternativas pedagógicas para minimizar tal situação. Garcia et al (2003, p.15) fazem importantes considerações sobre a marcação das diferenças, quando afirma que

(...) parece uma simplificação quando se afirma que “o aluno não aprende”, que ele tem dificuldade para aprender”. Porque a minha hipótese, a partir de minha própria experiência e das pesquisas que meu grupo vem desenvolvendo, é de que, freqüentemente, não é dificuldade de aprender, mas sim dificuldade de ensinar. (...) Penso que o problema é essa nossa formação complicada, que nos encheu de preconceitos que nos impedem de ver, de nos abriremos para o novo e de tentarmos compreender o novo.

A questão da formação de professores também ficou evidenciada nas entrevistas. Para nossa análise, selecionamos aqui a fala de uma professora formada em 1997 com praticamente seis anos de sala de aula, trecho que nos mostra, de forma evidente, as deficiências de sua formação.

Entrev.: ô diná, minha segunda pergunta tem mais ou menos é, é: sua resposta já tá mais ou menos colocada aí. mas se você pudesse é:, é: sintetizar pra mim e tal. o quê que você considera ser um bom professor de português.

Diná: Bom professor de português. eu acho que assim, a pessoa pra se considerar um bom professor. ela tem que ter conhecimento do objeto. é do conhecimento que ela vai trabalhar. eu por exemplo não me considero uma boa professora de português.

Entrev.: porque assim.

Diná: porque eu acho que falta um pouco de conhecimento. principalmente na área da lingüística.

Entrev.: um.

Diná: acho que a minha formação é: em pedagogia, ela foi um pouco deficitária nisso.

Entrev.: unhum.

Diná: acho que falta um pouco de conhecimento na área da lingüística, um pouco de conhecimento até na área de fonologi- fonoaudiologia também.

Entrev.: fonética.

Diná: também da fonética. e: falta um pouco de conhecimento na: no próprio dentro da desenvolvimento infantil. como é que a criança tá construindo isso. lógico. tenho leituras. principalmente dentro do desenvolvimento infantil. que é emília ferreiro,(), vygotsky, bakthin. esse pessoal. tem. mas eu acho que é: o conhecimento que eu tenho ainda não é o que eu consideraria um bom ‘conhecimento. pra se considerar um bom professor.

Entrev.: unhum.

Diná: é de português. aí a gente pensaria, então o bom professor de português é aquele que faz letras. só que por outro lado, no curso de letras, a gente vê que essa parte do desenvolvimento. principalmente infantil, fica um pouco

Entrev.: não tem nada sobre is[so] no curso de letras né.

Diná: é.

Diná: o seguinte. isso vai se formando na prática.

Entrev.: isso.

Ao fazer uma avaliação amadurecida de seu desempenho, essa professora retrata a precária realidade dos nossos cursos de formação, tanto o de Pedagogia, quanto as demais licenciaturas. Percebemos que esses cursos precisam de urgentes reformulações. Em outro momento, ela afirma que busca complementá-lo no programa de formação continuada oferecido pela Rede Municipal, ao qual está vinculada. Porém, relata que, apesar de todos os esforços da rede, esse programa também não atende a suas expectativas. A professora busca aprofundar seus estudos individualmente ou vinculando-se a grupos de estudo, para que dessa forma possa realizar um trabalho que considere satisfatório e que atenda a todos os alunos.

Todavia, nem todos os professores conseguem fazer essa auto-avaliação de seu desempenho e buscar fundamentos pelo estudo em grupo ou individual para realizar um trabalho com a diversidade. E porque ainda não consideram as singularidades de seus alunos: “ensinam” todos de maneira igual. Desse modo, não percebem um fator fundamental da aprendizagem, que é compreender o processo de construção de conhecimento do aluno como uma característica da singularidade. Na fala seguinte, podemos apreender essa situação:

Solange: agora tem criança que realmente. com problemas psicológicos, algum outro tipo de problema de-, de fala, ou então até tem criança aí que precisa de acompanhamento psicológico. é difícil né.

Entrev.: realmente.

Solange: com muita dificuldade de aprendizagem. cê tem que fazer um trabalho quase que individual mesmo.

Entrev.: cê acha que tem possibilidade de fazer isso na sala.

Solange: com sala com muitas crianças não, você teria que ter uma pessoa realmente pra te ajudar. porque hoje dificulta mesmo né. porque você com uma média de trinta crianças, trinta alunos em cada sala. você: conseguir. isso é muito difícil. a gente tenta(...)Trinta crianças numa turma, cada uma pensando de uma maneira diferente. né. essa individualização que você tem que levar em conta. mas às vezes você não consegue. são muitas variáveis que você tem que controlar ali né.

Observamos a dificuldade que a professora tem em realizar um trabalho com a heterogeneidade. Percebemos reações; ora de insegurança e de impotência, quando refere-se à necessidade de acompanhamento psicológico; ora de desânimo, quando diz que *“é difícil né com muita dificuldade de aprendizagem. você tem que fazer um trabalho quase que individual mesmo”*. A experiência nos mostra que sempre teremos alunos que precisarão de uma assistência individual e que esse procedimento é uma rotina natural em nosso cotidiano. Pois, embora as aprendizagens se realizem no coletivo das ações, as singularidades como ritmo, compreensão e assimilação dos conteúdos têm que ser consideradas e respeitadas como variáveis naturais, que se relacionam aos contextos culturais, sociais e econômicos aos quais os alunos se inserem. Essa necessidade – observada na maioria dos depoimentos – de buscar recursos fora da escola demonstra um sentimento de impotência para resolver as situações que deveriam ser vincular ao fazer coletivo do cotidiano escolar.

São estratégias pedagógicas que deveriam ser consideradas e postas em prática como etapas do processo de construção do conhecimento do aluno para sua aprendizagem. Contudo, percebe-se que não há um espaço para que os professores possam trocar experiências. Essa seria uma das providências indispensáveis para a construção de uma escola inclusiva, pois com isso, o docente teria oportunidade de refletir sobre a sua prática, tendo oportunidade de buscar soluções no coletivo para a resolução de dúvidas e dificuldades que surgem no processo ensino-aprendizagem. As discussões reflexivas dessa prática seriam aquelas que trariam subsídios para que as transformações aconteçam. As palavras de Mantoan, (2003, p.10) aclaram mais essas questões:

Estamos todos no mesmo barco e temos que assumir o comando e escolher a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos. Essa escolha não é solitária e só vai valer se somarmos nossas forças às de outros colegas, pais, educadores em geral, que estão cientes de que as soluções coletivas são as mais acertadas e eficientes.

A resignificação do espaço escolar deve ser estabelecida como proposta de uma educação mais humana, ao adotar no cotidiano formas mais solidárias e plurais de convivência, o que seria um espaço em que todos indistintamente tenham acesso ao conhecimento, sem discriminações e sem conteúdos diferenciados.

A escola deveria ser um lugar de todos; embora isso possa parecer utopia, observa-se esse desejo externado na fala desta professora, como se pode verificar no trecho abaixo:

Diná: (...) infelizmente acho que é uma luta da escola, a escola muitas vezes ela fica muito preocupada com as estatísticas. ela fica muito preocupada com- é: com-, fofquinha.

Entrev.: um.

Diná: Nas relações interpessoais, e eu acho que tá desconsiderando o aluno. eu acho que a escola hoje é: o único ser que ela não tá pensando, é no aluno. dizem né. “ah, o aluno é o nosso objetivo,” mas tudo tem que atender a expectativa do professor, o professor que faz o horário, o professor que vê o quê é mais fácil pra ele, não pensa na hora de montar um projeto político-pedagógico, um plano de trabalho, o quê que vai atender o aluno. a gente faz aqui no discurso. mas na prática não. então assim. o quê que eu tenho conseguido aprender realmente é a partir dos meus alunos.=

Entrev.: dos seus esforços. [né.]

Diná: é.

Entrev.: com eles né. diná.

Diná: a partir dos [meus alunos.]

Infelizmente as estatísticas educacionais têm nos mostrado que um número significativo de alunos são colocados à margem do processo educacional por não se enquadrarem nos padrões estabelecidos pela cultura dominante, e lamentavelmente constatamos que a escola também é responsável por essa marginalização. Kramer (2004, p.96) ilustra isso ao dizer que

[...] esta realidade em que atuamos nos mostra que é preciso construir a "tal democratização". De um lado, porque há ainda mais de 7 milhões de crianças em idade escolar sem vagas. De outro lado, porque durante os últimos 50 anos os índices de repetência da 1ª para a 2ª série do 1º grau, hoje ensino fundamental, oscilaram em torno de 50% no país.

Essa perspectiva nos mostra que a exclusão é praticada nessa complexa trama de relações que se estabelece na sociedade e é fortalecida pelos mecanismos de poder. Estes são reproduzidos pela escola quando ela utiliza instrumentos que classificam, selecionam e privilegiam, entre os quais podemos citar o currículo e os processos avaliativos, que permeiam o fazer e a relação de docentes e discentes.

Nessa pesquisa, buscamos investigar como vem ocorrendo efetivamente a prática pedagógica de professores, para então verificar se eles conseguem utilizar dos fundamentos teóricos de sua formação, que efetivem a construção de um espaço escolar inclusivo, apoiados numa concepção de educação que contemple uma pedagogia para a diversidade.

Pela análise das entrevistas percebemos que além dessas situações acima descritas que evidenciam a exclusão escolar, temos também um fator de fundamental importância que consideramos um entrave para a construção de uma escola inclusiva. Trata-se da "confusão" conceitual que ainda existe entre os processos que definem a **inclusão** e os diferenciam da **integração**. É importante entendermos que a integração se baseia no modelo médico da deficiência, o que equivale dizer que o aluno especial será entendido como um doente; a deficiência é vista como uma doença. Ele terá que ser tratado, ter um diagnóstico e, dessa forma, ser atendido através de atitudes paternalistas, assistencialistas que tolhem a sua autonomia. Sasaki (1999, p.34) nos esclarece o que é a integração quando diz que

A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social) sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade. Isto reflete o ainda modelo médico da deficiência.

Esse esforço unilateral ao qual o autor se refere sinaliza para a discriminação e o preconceito que a sociedade ainda mantém em relação à diferença. A pessoa só será aceita se for inserida nos padrões ditados pela maioria dominante. Esses padrões convencionais e rígidos se apóiam em estruturas sociais estratificadas. Dessa forma, no modelo integrativo, a sociedade em nada terá que se modificar seja em relação às atitudes, aos espaços físicos, aos recursos tecnológicos ou às práticas sociais. Para elucidar mais ainda essa questão, Sasaki (1999, p. 35) nos fala que

No modelo integrativo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de:

moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc);

§ acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.);

§ contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.);

§ lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas (Sasaki, 1995 a; Amaral, 1994, p.18, 35-37,40), e

§ desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc) com autonomia mas não necessariamente com independência.

Diante dessas considerações percebemos que as escolas ainda estão desenvolvendo um modelo integrativo, pois a maioria das professoras entrevistadas tem necessidade de um apoio para desenvolverem seu trabalho.

Laura: olha o ano passado, das minhas crianças foram retidos dois.

Entrev.: um tá.

Laura: Porque todos dois tinham problemas e teriam que ser criança assim teria que ter um atendimento especial. eles tinham dificuldade de fala, dificuldade de escrita, foi diagnosticado, testado e avaliado.

Entrev.: certo. tá.

Laura: este ano, eu também tenho os mesmos dois que ficaram na sala.

Entrev.: tá.

Laura: que são crianças que necessitam de atendimento e os pais não aceitam.

Notamos que os professores sentem-se impotentes para lidar com as diferenças. Questões que são dificuldades de fácil intervenção tornam-se situações de exclusão e repetência. Em outro momento, vemos a situação de insegurança se repetir:

Entrev.: tá ótimo. ô regina, você tem alunos que, com dificuldade de aprendizagem.

Regina:sim.

Entrev.: como que você trata esses alunos.

Regina:olha, no estado né. pela: situação que a gente enfrenta, a gente faz o possível. quando é um caso:, que foge né. à nossa orientação. a gente encaminha pra uma psicóloga.

Entrev.: você encaminha pra uma psicóloga.

Regina:é. é: quando é caso de uma fono, a gente pede uma avaliação, no:ssa escola é pólo de crianças com necessidades especiais. então, nós temos crianças, né co:m esquizofrenia, com surdez, autistas, então além disso, nós atendemos essas crianças dentro da sala de aula. Então todos=

Entrev.:=cê tem orientação. por exemplo como tratar uma criança autista.

Regina:ela tem uma psicóloga, né. uma ajudante que fica com elas. e: algumas vezes a gente recebe uma pequena né. informação de como lidar com essas crianças.

Entrev.: é.

Regina:mas no mais a gente vai contextualizando,=

Entrev.: =e elas chegam a progredir regina.

Regina:tem algumas crianças que sim. inclusive a terminar né. o ensino fundamental. e o aluno com aprendizagem muito grande, a gente faz o possível. da-, de aprendizagem. né. nós temos alunos da quinta série que apresentam um nível precário de escrita e leitura. que a gente interfere. faz o possível.

Entrev.: unhum.

Regina:com a ajuda da equipe pedagógica,=

Entrev.: =e às vezes consegue vencer.

Regina:sim.

Entrev.: mas tem uns que não. que não conseguem.

Regina:porque o ano termina né. aí vai haver o acompanhamento na outra série. na sexta série. porque tem dois anos que nós voltamos para o ciclo. ô para a série,

Entrev.: ah.

Regina:nós abandonamos o ciclo, e voltamos para a série. por imposição do estado.

Entrev.: mas aí pra criança, pode ser que ela venha a repetir a série.

Regina:sim.

Entrev.: aí cê ficaria com ela de novo.

Regina:sim. tem alguns casos que cê continua a fazer essa pequena interferência.

Mais uma vez, observa-se o modelo integrativo com apoio constante de uma ajudante, que fica com o aluno para fazer um trabalho à parte. A escola não modifica sua estrutura. Mantoan, (2003, p.23) aclara um pouco mais esta questão quanto diz que

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.

Observa-se que na integração continua o modelo seletivo, classificatório e avaliativo, já que há uma escolha de alguns que podem participar da escola ou da sociedade. As oportunidades não são iguais para todos, apenas aqueles considerados aptos serão contemplados.

Nessa perspectiva, podemos então estabelecer a diferença entre integração e inclusão, visto que num modelo inclusivista todos podem participar. Todos têm, por direito, acesso ao conhecimento sistematizado ou não, portanto direito à escola, além do direito de usufruir os bens sociais e culturais que a sociedade oferece independente das condições sociais, culturais, econômicas, religiosas, de gênero ou se têm ou não deficiência. A inclusão se baseia no modelo social da deficiência. Embora estejamos, neste momento, nos referindo à exclusão com relação à deficiência, percebemos que esta mesma lógica excludente e preconceituosa é constatada em relação a todos os alunos que não se inserem nos padrões ditados pela cultura dominante. A escola inserida nessas relações evidencia essas desigualdades, produzindo a marginalização e a exclusão dos diferentes. É nesse sentido amplo que deve ser entendido o conceito de inclusão, ou seja, o direito de

oportunidades iguais para todos. Sasaki, conceitua a inclusão considerando-a dessa forma. Assim, o autor (1999, p.41-42) esclarece que

A inclusão social é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, e simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...)

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. (...)

A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.

Se a inclusão social repousa em princípios incomuns, como os citados por Sasaki, que ainda não são habituais na escola e nem na sociedade, - torna-se imprescindível a revisão de muitos conceitos e posturas sobretudo atitudinais, para que a mudança aconteça. Estereótipos e preconceitos, que já estão sedimentados em nossas posturas, precisam ser extirpados para que as transformações se realizem.

CONCLUSÃO

É urgente compreender que - para se construir uma escola inclusiva - deve-se repensar a concepção de educação já instituída. É preciso avaliar e considerar o momento histórico para se estruturar um sistema educacional que seja adequado à realidade de nosso tempo, sem assistencialismo e fundamentado na legalidade dos direitos.

Essa tomada de consciência exigirá esforços de todos para mensurar o papel da escola no contexto dos dias atuais Assim podemos deduzir que, se temos hoje um espaço plural permeado pelas diferenças, torna-se importante ressignificar o cotidiano escolar inicialmente no que se refere as barreiras atitudinais. Para isso, desenvolver uma prática que combata os preconceitos, os estereótipos, os discursos congeladores que excluem e marginalizam aqueles que não são considerados pelas formas singulares como se apresentam é o grande desafio que temos que enfrentar.

Aprender a educação sob uma concepção progressista e democrática que atenda a todos os alunos

significa discutir toda a estrutura escolar, o papel de todos os seus atores, levando em consideração o atual momento histórico, relacionando-o com a realidade sócio-cultural desses atores.

Nessa perspectiva, não podemos desconsiderar também a importância da urgente reformulação dos cursos de formação, já que observamos, na maioria das entrevistas, que muitos professores ainda não conseguem fazer a relação entre a teoria e a prática escolar para a sustentação de uma metodologia capaz de promover efetivamente o desenvolvimento de competências dos alunos.

É importante ressaltar que já estamos elaborando uma fase de intervenção com o objetivo de promover aprofundamentos em relação às questões aqui descritas. Ao terminarmos esse artigo, esperamos ter contribuído para uma reflexão que nos dê subsídios para construirmos esse novo espaço escolar, no qual possamos “*escutar nossos alunos*” no sentido de “*falar com eles*” e não a eles, inserindo-os no contexto de mundo para que possam participar ativamente como cidadãos.

NOTAS

¹ A pesquisa em questão foi desenvolvida pelo NUPEL, de 2004 a 2006.

² Referimo-nos à discussão de MARQUES (1997) no artigo “Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade”, no qual tece considerações sobre a inclusão em três níveis: no social, no político e no cultural. Vale também ressaltar que o termo integração nessa época tinha o sentido de inclusão.

³ Como já foi explicado, os nomes dos entrevistados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

REFERÊNCIAS

CANEN, A. Educação Pública, Discriminação e preconceito: Pensando em alternativas multiculturais. **Cadernos para o Professor**. Prefeitura de Juiz de Fora. Gerência de Educação Básica. Ano XII. Nº 15, p.29-38, dez, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (org). Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA e MOREIRA (org). **Currículo e contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita formação de professores em curso**. 1ª ed São Paulo: Ática, 2004

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou Estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

MARQUES, C. A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, M. T. E. (org.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/Senac, 1997a. p.18-23

_____. **A imagem da alteridade na mídia**. Rio de Janeiro: 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – UFRJ.

_____. Do Universal ao Múltiplo: os caminhos da inclusão. In: **Cadernos do Professor**. Edição Especial. Prefeitura de Juiz de Fora. Gerência de Educação Básica. Ano XII. p.13-28, nov, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão./Construindo uma sociedade para todos**. 3ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.