



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

MARTA HELENA BURITY SERPA

MODOS CONTEMPORÂNEOS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS E ALUNAS
COM DEFICIÊNCIA E DOS QUE APRESENTAM TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS EM ESCOLAS
PÚBLICAS DA PARAÍBA

CAMPINA GRANDE - PB

2011

MODOS CONTEMPORÂNEOS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS E ALUNAS
COM DEFICIÊNCIA E DOS QUE APRESENTAM TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS EM ESCOLAS
PÚBLICAS DA PARAÍBA

MARTA HELENA BURITY SERPA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Ciências Sociais sob a orientação do Professor Dr. Lemuel Guerra Sobrinho.

CAMPINA GRANDE - PB

2011

S486m Serpa, Marta Helena Burity
Modos contemporaneos de inclusao escolar de alunos e
alunas com deficiencia e dos que apresentam transtornos
globais do desenvolvimento : um estudo de casos multiplos
em escolas publicas da Paraiba / Marta Helena Burity Serpa.
- Campina Grande, 2011.
207 f. : il.

Tese (Doutorado em Ciencias Sociais) - Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

1. Sociologia Educacional 2. Escola Inclusiva 3. Estigma
4. Tese I. Guerra, Lemuel Dourado. II. Universidade Federal
de Campina Grande - Campina Grande (PB) III. Título

CDU 316:37(043)

MODOS CONTEMPORÂNEOS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS E ALUNAS
COM DEFICIÊNCIA E DOS QUE APRESENTAM TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS EM ESCOLAS
PÚBLICAS DA PARAÍBA

MARTA HELENA BURITY SERPA

Tese aprovada em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lemuel Dourado Guerra Sobrinho
(Orientador)

Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Ivontonio Gomes Viana
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Mércia Rejane Rangel Batista
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Ramonildes Alves Gomes
(Examinadora Interna)

CAMPINA GRANDE - PB

2011

Dedico este trabalho a:

Painho e Mainha, que me deram a vida;
Napoleão, meu companheiro dos sonhos e da realidade;
Toninho, a maior razão do meu viver e da minha felicidade.

In Memoriam:

Ao meu tio Tarcísio de Miranda Burity, que tanto me estimulou em busca da carreira acadêmica.
Saudades eternas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder-me mais um sonho realizado.

Ao meu querido Mestre, Prof. Dr. Lemuel Guerra Sobrinho, pela orientação competente na realização deste trabalho, contribuindo, assim, para o meu crescimento profissional.

Ao Prof. Dr. Jacque Pain, co-orientador do Estágio Doutoral na Universidade Paris Ouest Nanterre/La défense (Paris X), pela atenção recebida durante toda a minha estadia em território Francês.

À banca examinadora, pelas leituras e críticas que me ajudaram a crescer profissionalmente.

Aos professores e professoras do programa de pós-graduação em ciências sociais, pela atenção recebida de todos e todas.

Aos meus colegas da Unidade Acadêmica de Educação, pela liberação e apoio para realização deste trabalho.

Ao Sr. Murilo e Dona Lúcia Siébra, por todo apoio e acolhimento na cidade de Cajazeiras, durante a realização da pesquisa.

A toda a comunidade da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis, de Cajazeiras, e da Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro, de Campina Grande, por todo o apoio recebido e entrevistas concedidas.

À amiga Márcia Regina que, com um gesto tão simples, mostrou o valor de uma verdadeira amizade.

À colega Fabiana Ramos, pela excelente revisão gramatical.

À professora Érica Tavares, pelo trabalho de formatação.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante o estágio doutoral na França.

OUVINDO UMA CRIANÇA AUTISTA NO DIA DAS MÃES

Dizem que não correspondo a teu olhar,
que sou arredio, quando no colo queres me colocar.
Que não noto a tua presença, desde o início da minha existência.

Mas hoje eu quero lhe falar:

É no meu olhar perdido, que vives a me buscar.
Quando me perco nos meus “giros”,
sempre encontro teus braços a me apoiar.

Choro raramente,
mas tenho consolo constantemente.

Se não durmo,
conto com a tua companhia...
até raiar o dia.

Não gosto de ser tocado,
mas sobrevivo dos teus cuidados.

Sabes que sou indiferente,
mas nunca demoras,
para não me deixar impaciente.

Mamãe, ouça-me, por mais um segundo:

Tu és o que de mais valioso
tenho no “meu mundo”.

Marta Helena

RESUMO

Na atualidade, em várias partes do mundo, busca-se combater a exclusão social. Uma das alternativas é a busca de uma educação inclusiva, a qual procura atender a toda e qualquer diversidade, seja de etnia, classe social, gênero, religião, idade e das pessoas com deficiência, sujeitos de nosso estudo, em prol de uma sociedade mais justa e solidária. Nesse contexto, nossa pesquisa se apóia no seguinte questionamento básico: *De que maneiras se dá a inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência, sobretudo, aqueles (as) com deficiências intelectuais e as com transtornos globais do desenvolvimento no espaço educacional brasileiro?* Na busca de respostas, consideramos: 1) A contribuição de Bauman, em sua reflexão sobre a construção sociocultural do *normal* e do *anormal*, e na analogia entre esta e as noções de pureza e impureza; 2) A interpretação de Bourdieu em relação ao funcionamento do espaço educacional, montado para privilegiar e confirmar a lógica de acumulação de capitais de diversas ordens, inclusive o intelectual, estando os indivíduos com deficiências intelectuais já destinados ao fracasso e à exclusão; 3) A teoria do estigma, de Goffman, a partir da qual podemos interpretar as dificuldades da inclusão escolar dos alunos e alunas com deficiência como estando ligadas aos processos de estigmatização e aos preconceitos que cercam este grupo, construídos no âmbito escolar como um desdobramento de dinâmicas socioculturais em curso na sociedade envolvente. Com relação aos aspectos metodológicos, realizamos estudos de casos múltiplos, realizados em uma escola pública, em Cajazeiras-PB, e em outra, na cidade de Campina Grande-PB, sendo apresentada a análise dos documentos e de um conjunto de dados coletados, por meio de entrevistas e registros audiovisuais dos dois cenários empíricos escolhidos. A investigação nos conduziu a compreender o estigma, entre outras dificuldades, a exemplo das representações dos professores sobre as necessidades escolares de alunos deficientes, como um dos grandes entraves para a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chaves: Escola inclusiva; Estigma; Estudantes com Deficiências.

ABSTRACT

Nowadays, in many parts of the world, we seek to combat social exclusion. One alternative is to search for an inclusive education, which seeks to meet any and all diversity, whether ethnic, social class, gender, religion, age and people with disabilities, subject of our study, towards a more just and caring society. In this context, we conducted a research that relies on the following basic question: *I which ways occurs the inclusion of handicapped students in the educational environment, particularly these ones with intellectual disabilities and those with pervasive developmental disorders in the contemporary educational scenario in Brazil?* In search of answers, we consider: 1) The contribution of Bauman, in his reflections on the sociocultural construction of the normal and abnormal, and the analogy between this and the notions of purity and impurity, 2) An interpretation of Bourdieu in relation to the operation of the educational space, set up to foster and confirm the logic of capital accumulation from different orders, including the intellectual capital. According to him, people with intellectual disabilities as doomed to failure and exclusion, 3) The theory of stigma, by Goffman, from which we can interpret the difficulties of educational inclusion of handicapped students with disabilities as being linked to processes of stigmatization and prejudice surrounding this group, built in the school environment as an offshoot of ongoing socio-cultural dynamics in the surrounding society. Concerning the methodological aspects, we conducted multiple case studies, conducted in a public school in Cajazeiras-PB, and another one in the city of Campina Grande-PB, the analysis of documents and the collected data was made by interviews and audiovisual recordings of the two empirical settings chosen. The investigation led us to understand the stigma, said, among other difficulties, like the teachers' representations about the school needs of handicapped students as one of the major obstacles to the achievement of a truly inclusive school.

Key Words: Inclusive School; Stigma; Handicappeds Students.

RÉSUMÉ

Actuellement, dans diverses parties du monde, nous cherchons à combattre l'exclusion sociale. Une alternative est de rechercher une éducation inclusive, qui vise à répondre à toute diversité, qu'elle soit ethnique, sociale, de sexe, religieuse, de l'âge et les personnes handicapées, objet de notre étude, en faveur d'une société plus juste et solidaire. Dans ce contexte, notre recherche s'appuie sur la question fondamentale suivante: *Des quelles manières arrivent l'inclusion des élèves et étudiants handicapés, notamment ceux ayant une déficience intellectuelle et ceux avec des troubles envahissants du développement dans le scénario éducationnel brésilien?* En cherchant des réponses, nous considérons: 1) La contribution de Bauman, dans ses réflexions sur la construction socioculturelle de ce qu'est normale et anormale, et l'analogie entre cette situation et les notions de pureté et d'impureté, 2) l'interprétation de Bourdieu par rapport à l'opération l'espace éducatif, mis en place pour favoriser et de confirmer la logique d'accumulation du capital d'ordres diverses, y compris l'intellectuel, dans laquelle les personnes ayant une déficience intellectuelle sont déjà vouées à l'échec et à l'exclusion, 3) La théorie de la stigmatisation, de Goffman, où nous pouvons interpréter les difficultés de l'insertion scolaire des élèves handicapés comme étant liés aux processus de stigmatisation et les préjugés qui entourent ce groupe, construit à l'école comme un déploiement de dynamiques socioculturelles dans la société environnante. En ce qui concerne les aspects méthodologiques, nous avons mené plusieurs études de cas dans une école publique dans la ville de Cajazeiras-PB, et un autre dans la ville de Campina Grande-PB. L'analyse des documents et de l'ensemble de chiffres recueillis par des interviews et des enregistrements audiovisuels dans les deux scénarios empiriques choisis. L'enquête nous a amené à comprendre la stigmatisation, ainsi que d'autres difficultés, comme les représentations des enseignants sur les besoins scolaires des élèves handicapés comme l'un des obstacles majeurs à la réalisation d'une école véritablement inclusive.

Mots clefs : Éducation inclusive; Stigmatisation; Élèves Handicapés.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I - ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS DA INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR	35
1.1 As Repercussões das Terminologias	35
1.2 As Fases da Educação Especial	39
1.3 As Deficiências nos Tempos da Exclusão	42
1.4 As Deficiências nos Tempos da Segregação	42
1.5 As deficiências nos Tempos da Integração	44
1.6 As Deficiências nos Tempos de Inclusão	51
1.7 A Deficiência na História e na Legislação da Educação Especial Brasileira	58
CAPÍTULO 2 - INCLUSÃO, POLÍTICAS DE ALTERIDADES, LÓGICA DO ESPAÇO ESCOLAR E PROCESSOS DE ESTIGMATIZAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO	68
2.1 A Inclusão dos Estranhos na Educação Para Todos	68
2.2 Quem São Os Estranhos, Numa Perspectiva Teórica?	68
2.3 A Exclusão e o Sonho da Pureza	69
2.4 Abordando a Teoria da Violência Simbólica	72
2.5 O Capital Cultural e a Comunicação Pedagógica, nos Dizeres de Bourdieu	73
2.6 Os Excluídos do Interior	75
2.7 A Sina Escolar	76
2.8 A Teoria Goffmaniana do Estigma e a Inclusão Escolar	78
2.9 Estigmatização e Diferença: Um pouco mais de Goffman	79
CAPÍTULO 3 - A PESQUISA: DOS CAMINHOS PERCORRIDOS NO ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS À LEITURA DOS DADOS	88
3.1 Os Cenários da Pesquisa de Campo	88
3.1.1 Local do estudo	89
3.1.2 Pesquisa Documental	90
3.1.2.1 Enquanto escola especial	91
3.1.2.1.1 Regimento interno da Escola Especial “Francisco de Assis”	91
3.1.2.1.2 Relatório de atividades do ano de 2003	91
3.1.2.2 Após transformar-se em escola regular	91
3.1.2.2.1 Regimento interno da Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis	91

3.1.2.2.2 Proposta Pedagógica	91
3.1.2.2.3 Documento sobre o Currículo	91
3.1.2.2.4 Atestados, Laudos, Declarações e Relatórios Médicos dos estudantes com deficiência	91
3.1.3 Observações in loco: as filmagens e o diário de campo	111
3.1.3.1 As filmagens	111
3.1.3.2 O diário de campo	115
3.1.3.3 Salas de aula	116
3.1.3.4 Refeitório	117
3.1.3.5 Estrutura da escola	119
3.1.3.6 As Fotografias analisadas	120
3.2 Estudo de caso 2	124
3.2.1 Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro	124
3.2.2 Local do estudo	125
3.2.2.1 Pesquisa documental	125
3.2.2.2 Relatório	128
3.2.2.3 Recreações, escovação e festas comemorativas	131
3.2.2.4 Estrutura da escola	140
3.2.2.4.1 Sala de recursos	141
3.2.2.4.2 Salas de aula	143
3.2.2.4.3 Fotografias	145
CAPÍTULO 4 - VOZES DA COMUNIDADE ESCOLAR	147
4.1 Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis	147
4.2 Perfil dos sujeitos da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis de Cajazeiras	148
4.3 Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro de Campina Grande	150
4.4 Perfil dos sujeitos Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro de Campina Grande	151
4.5 Analisando os dados das entrevistas de Cajazeiras e Campina Grande	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS	201
ANEXOS	

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Sistema de Cascata	48
Figura 02 – Modelo da Pirâmide Invertida	49
Figura 03 – Carvalho (2010, p. 143)	191
Figura 04 – Carvalho (2010, p. 144)	192
Figura 05 – Carvalho (2010, p. 145)	193
Figura 06 – Carvalho (2010, p. 146)	194
Figura 07 – Carvalho (2010, p. 147)	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Regimento interno da Escola Especial “Francisco de Assis”	92
Quadro 02 – Relatório de atividades da Escola Especial “Francisco de Assis”	99
Quadro 03 – Proposta Pedagógica da Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis, reformulada em novembro de 2007	104
Quadro 04 – O Currículo da Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis, reformulado em novembro de 2007	107
Quadro 05 – Atestados, Laudos, declarações e Relatórios Médicos dos estudantes com Deficiência e Necessidades Especiais da Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis	109
Quadro 06 – Cenas referentes às Recreações dos alunos e alunas com e sem deficiência da Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis	112
Quadro 07 – Detalhes da Cena da brincadeira de passar a bola, no pátio, na área coberta	113
Quadro 08 – Detalhes da Cena da brincadeira do Guia, no pátio, na área coberta	113
Quadro 09 – Detalhes da Cena da brincadeira com os universitários	115
Quadro 10 – Cenas filmadas nas salas de aula da Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis	116
Quadro 11 – Cenas no refeitório, durante a merenda escolar, entre 9h:00min e 9h:20min e, entre os dias 16 e 19 de novembro de 2010, com duração entre 2’ e 4’, na Escola de educação Especial Infantil e Fundamental Francisco de Assis	117
Quadro 12 – Cenas mostrando a estrutura da escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis e do transporte escolar, realizadas entre 10h:00min e 10h:20min, e de 11h:30min, entre os dias 16 e 19 de novembro de 2010, com duração de 2’ e 4’	119
Quadro 13 – Fotografias mostrando a estrutura da escola, os estudantes nas salas regulares, na sala especial e alunos (as) e professoras no transporte escolar da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis	121
Quadro 14 - Fotografias mostrando o Calendário escolar, a matriz curricular e o horário das disciplinas da Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis	122
Quadro 15 – Mural de Atividades da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis	122
Quadro 16 – Matriz curricular do ensino fundamental, com as áreas de conhecimento e disciplinas, da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis	123
Quadro 17 – Cenas referentes à criança com Paralisia Cerebral (PC) no pátio da Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro	131
Quadro 18 – Detalhes da Cena da Criança com Paralisia Cerebral (PC) conversando com os colegas sem deficiência que se sentaram no chão para conversar com ele	131
Quadro 19 – Detalhes da Cena da Criança PC, andando com ajuda da amiga	132

Quadro 20 – Cenas referentes às crianças jogando bola no campo de futebol da Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro	133
Quadro 21 – Detalhes da Cena em que as crianças jogam bola no campo de futebol, juntamente com um colega que frequenta a sala de recursos	133
Quadro 22 – Cenas referentes às atividades recreativas com várias turmas juntas utilizando o espaço da sala de recursos na Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro	135
Quadro 23 – Detalhes da Cena referente às atividades recreativas com várias turmas juntas utilizando o espaço da sala de recursos, com crianças com e sem deficiência	135
Quadro 24 – Cenas referentes à atividade coletiva da Escovação de dentes na Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro, com a participação de alunos (as) com e sem deficiência	136
Quadro 25 - Detalhes da Cena referente à atividade coletiva da Escovação de dentes, com a participação de alunos (as) com e sem deficiência	136
Quadro 26 – Cenas referentes às Comemorações do Dia da Paz na Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro, com a participação de alunos (as) com e sem deficiência	137
Quadro 27- Detalhes da Cena referente às Comemorações do Dia da Paz com a participação de alunos (as) com e sem deficiência	137
Quadro 28 – Cenas referentes à Caminhada pela Paz da Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro	138
Quadro 29 - Detalhes da Cena referentes à Caminhada pela Paz:	139
Quadro 30 – Cenas referentes à Estrutura da Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro	140
Quadro 31- Detalhes da cena referente à Estrutura da Escola	140
Quadro 32 – Cenas do Atendimento na Sala de Recursos da Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro:	141
Quadro 33- Detalhes da Cena referente ao atendimento na Sala de Recursos	141
Quadro 34- Detalhes de outra cena referente ao atendimento na Sala de Recursos	143
Quadro 35 – Cenas realizadas nas Salas de Aula da Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro	143
Quadro 36 – Detalhes das cenas referentes à sala de Aula Regular da Manhã	144
Quadro 37- Detalhes das Cenas referentes à Sala de Aula Regular da Tarde	144
Quadro 38 – Fotos da Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro	145
Quadro 39 – Perfil das Professoras e Professor da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis	148
Quadro 40 – Perfil das Funcionárias e do Funcionário da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis	149
Quadro 41 – Perfil das Mães de Alunos Sem Deficiência da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis:	150
Quadro 42 – Perfil das Mães de Alunos Com Deficiência da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis	150
Quadro 43 – Perfil dos (as) Alunos (as) Sem Deficiência da Escola de Ensino	

Infantil e Fundamental Francisco de Assis	150
Quadro 44 – Perfil das Professoras da Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro	151
Quadro 45 – Perfil dos (as) Funcionários (as) da Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro	152
Quadro 46– Perfil das Mães de Alunos Sem Deficiência da Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro	152
Quadro 47 – Perfil das Mães de Alunos Com Deficiência da Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro	153
Quadro 48– Perfil dos (as) alunos (as) sem deficiência da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis	153

LISTA DE FOTOS

Foto 01 – Brincadeira de passar a bola, no pátio, na área coberta	113
Foto 02 – Brincadeira do Guia, no pátio, na área coberta	115
Foto 03 – Brincadeira com os universitários	115
Foto 04 – Aluna com deficiência intelectual ajudando a outra aluna com paralisia cerebral à mesa	118
Foto 05 – Transporte escolar	120
Foto 06 – Classe escolar	122
Foto 07 – Mural da Escola	124
Foto 08 – Criança com Paralisia Cerebral (PC) conversando com os colegas sem deficiência	132
Foto 09 – Criança com Paralisia Cerebral sendo ajudada pela amiga	133
Foto 10 – Crianças jogam bola no campo de futebol	134
Foto 11 – Atividades Recreativas	135
Foto 12 – Atividade coletiva da Escovação de dentes	136
Foto 13 - Comemorações do Dia da Paz	138
Foto 14 - Caminhada pela Paz	139
Foto 15 - Estrutura da Escola	141
Foto 16 - Sala de Recursos	142
Foto 17 - Atendimento na Sala de Recursos	143
Foto 18 - Sala de Aula Regular da Manhã	144
Foto 19 - Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro	146
Foto 20 - Brincadeira de bola no pátio	156
Foto 21 - Refeição	165
Foto 22 - Cenas das brincadeiras no pavilhão com os alunos de Pedagogia da UFCG	168
Foto 23- Aluna de muletas se aproximando para brincar de bola	171
Foto 24 - Alunos em situações excludentes	177

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da política nacional de educação inclusiva

Anexo II - PARECER CNE/CEB Nº: 13/2009 - Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial

Anexo III – Regimento Interno da Escola Especial “Francisco de Assis”

Anexo IV – Relatório Ano 2003 - da Escola Especial “Francisco de Assis”

Anexo V – Relatório Ano 2004 - da Escola Especial “Francisco de Assis”

Anexo VI – Relatório Ano 2005 - da Escola Especial “Francisco de Assis”

Anexo VII – Regimento Interno Escola de Educação Infantil e Fundamental “Francisco de Assis”

Anexo VIII – Proposta Pedagógica - Escola de Educação Infantil e Fundamental “Francisco de Assis”

Anexo IX – Currículo - Escola de Educação Infantil e Fundamental “Francisco de Assis”

Anexo X – Relatório Ano 2006- Escola de Educação Infantil e Fundamental “Francisco de Assis”

Anexo XI – Relatório Ano 2007- Escola de Educação Infantil e Fundamental “Francisco de Assis”

Anexo XII – Relatório Ano 2008- Escola de Educação Infantil e Fundamental “Francisco de Assis”

Anexo XIII – Relatório Ano 2009- Escola de Educação Infantil e Fundamental “Francisco de Assis”

INTRODUÇÃO

No momento atual, em várias partes do mundo, busca-se combater a exclusão social. Uma das alternativas é a busca de uma educação inclusiva, a qual procura atender a toda e qualquer diversidade, seja de etnia, classe social, gênero, religião, idade e das pessoas com deficiência, objeto de nosso estudo, em prol de uma sociedade mais justa e solidária.

O universo dessas pessoas com alguma deficiência é cercado de discriminações, criando inúmeras barreiras em seu cotidiano, sobretudo no âmbito escolar. Sendo assim, para abordar a inclusão escolar, faz-se necessário aprofundarmos a questão da discriminação, dos preconceitos e das estigmatizações presentes na sociedade. Para tanto, na Sociologia encontramos teóricos que discutem com profundidade a exclusão/inclusão, particularmente, a escolar. Nesse contexto, elegemos alguns teóricos, para formar o nosso mosaico teórico-metodológico, dentre eles: Bauman (1998), Foucault (2001) e Bourdieu (1975). Enquanto base teórica da nossa pesquisa, centralizamos nossa abordagem na contribuição de Erving Goffman (1988), especificamente no que concerne a sua Teoria do Estigma. Também incluímos na nossa discussão teórica alguns autores e autoras da área da educação, que abordam o referido tema de forma também sociológica, a exemplo de Carvalho (2000, 2004, 2010) Xiberras (1993) Dorziat (2006, 2008), Skliar (1997), Silva, (2007), Veiga-Neto (2001) Gallo e Souza (2004), Corazza (2002), Mantoan (2006) e Ferreira (2009).

A Inclusão Escolar no Brasil

A inclusão escolar no Brasil, embora apresente uma conotação bastante ampla, tem tido seu foco de discussão nos/as alunos/as com deficiências, visto que, historicamente, como já abordado anteriormente, esses/as estudantes sempre foram excluídos/as do ambiente escolar, como também da sociedade. Dorziat (2008) ressalta que essa discussão não pode ser reduzida aos aspectos de *igualdade, justiça e solidariedade* dos alunos/as egressos/as da modalidade da Educação Especial, visto que, para a viabilidade de uma prática real, torna-se imprescindível uma reflexão sobre as *relações de poder* que envolvem a sociedade e acarretam tantas exclusões.

Para a autora citada, a *injustiça social* apresenta-se cada vez mais perversa e sutil e o desmascaramento da exclusão é de responsabilidade de todos, sendo necessário o “desmonte da lógica que a promoveu” (DORZIAT, 2008.p.22). Essa lógica está respaldada pelas ciências modernas, que criam uma *identidade única*, cujas práticas se limitam à individualidade,

mesmo constando nos discursos oficiais uma ênfase nas identidades culturais, na medida em que, quando estes se reportam aos grupos de pessoas com deficiências, temas como *identidade, cultura e diferença* são tratados com conceitos cristalizados, em que apenas as características fisiológicas desses indivíduos são ressaltadas.

Com relação à questão fisiológica, Skliar (1997) ressalta a obstinação do modelo clínico-terapêutico na abordagem educativa das crianças especiais:

Por modelo clínico-terapêutico considero toda a opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da idéia da construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica (SKLIAR, 1997, p. 07).

Sendo assim, acrescenta este autor que essa caracterização excludente, partindo da *deficiência*, afasta o critério educativo e ressalta o caráter de intervenção terapêutica, apresentando-se como um *modelo clínico-terapêutico* de educação, o qual mantém as opiniões e práticas da deficiência *acima* da perspectiva da construção do sujeito como ser integral. Essa concepção se opõe ao *modelo sócio-antropológico da educação*, que se respalda na diversidade cultural dos indivíduos.

O referido modelo, vinculado ao *modelo social de deficiência*, baseia-se no fato de que a atenção da deficiência não se concentra na pessoa, isto é, ela é desviada do sujeito para a sua interação na sociedade, uma vez que a deficiência é vista como algo que vai além de uma lesão e se amplia até a experiência do indivíduo.

Vale a pena ressaltar que tal modelo não deve ser visto sob o ângulo de uma dicotomia entre indivíduo e sociedade. Conforme afirma a autora abaixo:

O objetivo é centralizar o foco das reflexões em torno das interações que são estabelecidas entre ambos. Não se deixa de reconhecer, em algumas pessoas, suas incapacidades decorrentes de lesões ou disfunções que produzem algum tipo de deficiência, do mesmo modo que se reconhece que há organizações sociais pouco sensíveis à diversidade humana e que cultuam a homogeneidade entre seus membros, estigmatizando e discriminando os que fogem aos padrões estabelecidos (CARVALHO, 2010, p. 34).

Sendo assim, a visão médica da deficiência não é vista como o bastante para explicar as desigualdades nas relações interpessoais, uma vez que, no modelo social, a pessoa em situação de deficiência é valorizada em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, fazendo com que as suas dificuldades sejam vistas como situações de desvantagens em maior ou menor grau.

Voltando à questão da cristalização dos conceitos, Carvalho (2000) afirma que, na sociedade brasileira, os conceitos negativos sobre indivíduos com deficiência estão ainda cristalizados no imaginário social dos educadores e educadoras, o que se traduz em suas práticas pedagógicas, as quais tendem a se respaldar apenas nas limitações dos alunos, ou seja, nas suas dificuldades, construindo, assim, uma grande barreira atitudinal, a qual se caracteriza como mais difícil de ser eliminada do que as barreiras arquitetônicas, ainda tão presentes nas escolas.

E com relação a essas barreiras atitudinais, Mitller (2003, p. 16-17) acrescenta que:

(...) o maior obstáculo para as mudanças está *dentro de nós mesmos*, seja nas nossas atitudes, seja nos nossos medos. A nossa tendência é de subestimar pessoas e de superestimar dificuldades que podem enfrentar e os desapontamentos que podem experimentar, se falharem (MITLLER, 2003, p. 16-17).

Essas barreiras atitudinais parecem se ligar a ancoragens negativas que fundamentam as concepções sobre as pessoas com deficiências, inspiradas no “modelo médico da deficiência”, no qual as *diferenças* eram vistas como patologias individuais, sendo necessária a mobilização de estratégias individuais de adaptação à sociedade, através de mudanças operacionalizadas por profissionais, que trariam, a esses sujeitos sociais, a *reabilitação* ou a *cura*, tentando o modelo médico “melhorar” as pessoas com deficiências, para adequá-las aos padrões da sociedade. Como consequência da adoção desse modelo, a ênfase era colocada no *tratamento* das crianças e não na sua educação, tendo os testes de inteligência, nesta época, papel relevante, os quais rotulavam as crianças consideradas com déficit intelectual, aumentando assim a discriminação das mesmas. No entanto, há outras formas de se abordar essa diferença.

A questão da *identidade e da diferença está* relacionada também ao *poder*, visto que “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença, não pode ser separado das relações mais amplas de poder” (SILVA, 2007, p. 81). Para o autor, onde existe *diferenciação*, encontra-se *poder* e esta diferenciação pode ser observada também em vários processos, entre eles, o *incluir/excluir*, ou seja, “estes” pertencem, “aqueles” não; ou ainda, o de *classificar* os “bons” e os “maus” e ainda o de *normalizar* “*nós somos normais*” e “*eles são anormais*”. Ou então, eles são “*estranhos*”, conforme ressaltou Bauman (1998).

Sobre essa normalização como um processo sutil da manifestação de poder na identidade e na diferença, Silva (2007) ainda assinala:

Normalizar significa eleger – arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação as quais às outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2007, p.83).

Com propriedade, Veiga-Neto (2001) lembra que, para tratar essa separação entre o *normal* e o *anormal*, é preciso ressaltar que o conceito de nível cognitivo foi inventado, portanto, ele não é *natural*. É importante pensar que as identidades são constituídas culturalmente, como referencia o autor. Sob essa ótica, podemos perceber que a anormalidade é uma construção cultural, que a identidade dos sujeitos tidos como *anormais* é marcada e relacionada diretamente com as políticas socioculturais de construção e de relação com a *diferença*.

A visão tradicional acerca da *normalidade* tem influenciado significativamente a organização do *currículo* e da didática na escola moderna, evidenciando quem somos *nós* (os *normais*) e quem são os *outros* (os *anormais*, os deficientes). A partir dessa separação, ensinar em classes heterogêneas torna-se mais difícil, não apenas pela diferença dos níveis cognitivos entre os estudantes, mas, devido aos processos de estigmatização ligados a variáveis, tais como as de gênero, de idade, de classes sociais e de aptidão cognitiva, dentre outras.

O Currículo enquanto obstáculo à *inclusão* escolar

Para entender as dificuldades observadas na implantação da educação inclusiva, abordar o *Currículo* torna-se indispensável. A esse respeito, Dorziat (2006) destaca que, apesar de os discursos oficiais presentes no contexto educacional serem baseados no respeito às diferenças, nota-se uma discrepância entre o que se diz e o que se faz em relação às políticas públicas, visto que os *currículos* escolares ainda estão impregnados da busca do *aluno único*, mesmo com a atual preocupação com a pluralidade cultural. A maioria das ações curriculares não tem considerado as implicações sociais no ato educativo, *subordinando alguns saberes* em relação a outros, com operacionalizações homogeneizadoras, a exemplo das avaliações que desconsideram as práticas sociais atuais e se tornam um elemento de exclusão.

Gallo e Souza (2004) afirmam que o currículo continua como um sinônimo de *grade disciplinar*, aprisionando os alunos *entre quatro paredes*, contrariando a ideia de que, no ensino, o professor (a) deve *propor* a aprendizagem, auxiliando o aluno (a) a querer aprender

coisas diferentes, fora daqueles padrões já previstos. Os referidos autores ainda acrescentam que a escola continua a se apresentar como um lugar de *normalização*, que ensina a desconfiar, a desgostar da diferença, sobretudo, por medo dela, e reforça o preconceito através de ensinamentos do tipo: “*nada esperar dos pretos*”; “*riscar os índios*” e o “*certo é louco tomar eletrochoques*” etc. Para nós, além dessa desconfiança e desqualificação da diferença, um dos fatores mais determinantes das dificuldades da aceitação e exercício da inclusão escolar de indivíduos com deficiências classificadas de cognitivas é a ideia de que *a convivência com alunos com deficiência prejudica, atrasa os demais alunos*, como temos visto em nossas experiências nessa área, no cotidiano escolar e em depoimentos de mães.

Corazza (2002) amplia essa discussão sobre currículo, inserindo o paradigma do *pós-curriculo*, o qual faz emergir as lutas sociais contemporâneas, através dos estudos culturais, discutindo questões de gênero, classes e etnia, entre outros, e afirma que este *pós-curriculo* é sempre de esquerda e não compartilha a mesma visão com currículos oficiais e com governos neoliberais. Também não encara os *diferentes* como culpados, nem procura *normalizá-los*. Pelo contrário, sempre está atento para suas histórias e os defendendo dos valores hegemônicos. Valoriza o magistério e combate as desigualdades de oportunidades. É sempre democrático e participativo, apoiando qualquer segmento comprometido com as lutas dos diferentes.

A autora aludida ainda complementa que o *pós-curriculo* também se caracteriza pela prática da transformação cultural nas relações de *poder-saber*, das diferentes culturas. Procura sempre desestabilizar a concentração do capital cultural nas classes dominantes e defende as culturas dos excluídos através das práticas pedagógicas.

Remeto-me a Dorziat (2008), que aborda a globalização com relação a esses aspectos, visto que as mudanças ocorridas, em nível mundial, penetraram fronteiras e interligaram comunidades, fazendo com que a vida social permaneça cada vez mais dependente do mercado global, sobretudo, através da mídia e dos sistemas de comunicação. Sendo assim, as identidades se desligam dos tempos, lugares, histórias e tradições. A queda do muro de Berlim é a referência simbólica dessa globalização, que criou uma pseudo-noção da vitória do capitalismo liberal, e os diferentes aspectos sociais, culturais e ideológicos ficariam subordinados a esse capitalismo. Para a desmistificação dessa imagem, surgiram as denúncias do etnocentrismo e as culturas dominadas reafirmaram sua identidade e reescreveram sua história, desintegrando o conceito de identidade única e ressaltando as identidades locais e resistentes à globalização. Portanto, a identidade perpassa as fronteiras e negocia com novas

culturas, não perdendo as suas peculiaridades, mas assumindo uma mudança, fazendo com que a política da identidade se transforme numa política da diferença.

Uma das maneiras de a escola trabalhar essas *diferenças* é encarar o *currículo* de uma forma mais *sociológica*, ou seja, compreendendo as suas interações com as realidades sociais, culturais e políticas. É importante, também, como afirma Silva (2007), encarar a *identidade* de forma *não-essencialista*, isto é, focalizando *as diferenças*, ao invés de vê-la pela perspectiva *essencialista*, que visa à *identidade* de modo bem cristalizado. Sendo assim, o *currículo* não deve apenas louvar a *identidade* e a *diferença*, mas sim, questioná-las, de forma que a *diversidade* e a *diferença* não sejam vistas apenas como *respeito e tolerância*, conforme a posição liberal.

É notório que a *educação inclusiva* é um movimento universal, que mobiliza ações políticas, sociais, culturais e pedagógicas, em prol do direito de *todos* os alunos e alunas estudarem juntos/as, aprendendo e participando de toda a ação escolar, sem nenhuma discriminação. Numa perspectiva pós-moderna, é um paradigma educacional, em que a igualdade e a diferença, como valores indissociáveis, estão presentes, na busca da equidade formal, no contexto escolar e na sociedade envolvente.

No entanto, discutir inclusão escolar reporta-nos à necessidade de discutir sobre os padrões que nossa cultura provê, no que se refere às maneiras de lidar com a diversidade, colocando em pauta a necessidade de professores e professoras, além de outros agentes fundamentais (funcionários e técnicos) no processo de escolarização, compreenderem a heterogeneidade, as diferenças individuais, as especificidades de cada aluno/a, como também a sua realidade social.

Sendo assim, a alteridade, o pluralismo cultural e o respeito à diversidade apresentam-se como discussões indispensáveis, quando o assunto em foco é a Educação Inclusiva ou a Educação Para Todos.

Carvalho (2004), ao longo de suas reflexões e intervenções, apresenta como premissa do chamado paradigma da Educação Inclusiva, a efetivação de atitudes que valorizem a equidade entre os sujeitos sociais. Nesse sentido, o exercício da alteridade no espaço escolar vem afirmar a necessidade de que todos são especiais e precisam de um convívio plural, para que a cidadania possa se firmar enquanto prática social. Assim, ela nos diz:

(...) se entendermos a deficiência como um problema, a diferença dos deficientes, até poderá ser “autorizada”, desde que protegida em ambientes abrigados (...) e em espaços a eles circunscritos, exclusivos e excludentes. Mas, se vivermos a alteridade

dos deficientes como um desafio (...), a deficiência poderá ser socialmente “autorizada” (CARVALHO, 2004, p. 44).

Mas, para tratarmos sobre a alteridade com relação às pessoas com deficiência, torna-se imprescindível, antes, abordamos sobre as discriminações e estigmas, visto que, conforme nos lembra Ferreira (2009, p. 25), “(...) no cotidiano de pessoas com deficiências, a vivência de situações ou comportamentos discriminatórios caracteriza-se como um evento comum”. Portanto, percebemos que o percurso aqui traçado nos coloca no âmago de uma problemática extremamente atual e que requer o *approach* sociológico, no sentido de desvendamento dos mecanismos através dos quais se constitui a questão da inclusão escolar.

Observamos, pois, a importância de investigarmos as maneiras se dá a inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência, sobretudo, aqueles (as) com deficiências intelectuais e as com transtornos globais do desenvolvimento no espaço educacional brasileiro, relacionando com a questão do estigma que cerca os alunos e alunas com deficiência, por parte de alguns educadores/as, pois, entre tantos outros fatores, os discursos negativos deles/as circulam em torno da falta de preparação pedagógica, em relação às crianças com deficiências, devido não terem conhecimento suficiente da temática educação especial. Uma justificativa para essa insegurança pode estar relacionada ao fato de a educação especial ter caminhado sempre paralela à educação de uma forma geral, transformando-se em uma área específica, dominada apenas por um pequeno grupo de educadores/as. Outra justificativa é o discurso do senso comum e dos profissionais da educação defenderem uma escola que não está preparada para receber esses/as alunos/as.

Esses discursos parecem não fazer muito sentido, a não ser vistos pelas lentes do preconceito, uma vez que, para lidar com uma criança tida como *especial*, os conhecimentos não são “tão” específicos assim e não existe nada que seja feito em uma classe e escola *especial* que não possa ser desenvolvido em uma escola comum, apesar das especificidades existirem. Trata-se apenas de conhecer métodos mais modernos da educação, os quais trabalham a diversidade e a heterogeneidade, a exemplo da teoria sócio-histórica de Vygotsky, as teorias psicogenéticas de Piaget e de Henri Wallon, a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, entre tantas outras, que não são específicas da educação especial, mas que dão uma contribuição valiosa, quando relacionada à educação inclusiva, visto que a homogeneidade ainda se sobrepõe no nosso ambiente escolar, apesar da heterogeneidade já ter sido proclamada há décadas, pelos autores anteriormente citados.

Ousamos, afirmar, dessa forma, que se tratam de estigmas com relação às pessoas com deficiência, ou seja, há muitos desconhecimentos e preconceitos acerca desses indivíduos, que, apesar de suas limitações, têm capacidade de aprendizagem.

Por outro lado, queremos ressaltar a importância das especificidades da educação *especial*: ela é demasiadamente importante no contexto escolar, sobretudo para a inclusão escolar; ela não deve ser renegada. Por que, então, mantê-la ainda na marginalidade, na esfera educacional? Ela deve continuar com a sua importância e seu papel assegurado, mas inserida na escola regular e não mais excluída, posta à margem, em espaços segregados. Braille, para os cegos, Libras, para os surdos, psicologia como apoio emocional, todos esses são ensinamentos primordiais para o/a aluno/a com deficiências e devem ter realmente um espaço importante na escola e na educação como um todo e não apenas no âmbito dos *especiais*. Vale ressaltar que não se trata de instalar novamente a velha classe *especial*, que se desenvolveu de uma forma excludente, no âmbito escolar.

Com relação à escola estar ou não “preparada”, esse é outro discurso dos/as educadores/as que merece ser discutido, pois, como poderíamos esperar a escola se estruturar para começar a implementar a inclusão escolar? As leis e os documentos internacionais já existem há anos; cada vez mais os movimentos sociais avançam em suas reivindicações - o que mais devemos esperar? Uma *escola preparada* continua sendo uma utopia em nosso país, pois a nossa realidade escolar é de uma escola *despreparada* para qualquer tipo de aluno/a e não apenas para os que têm alguma deficiência. Se já ultrapassamos o paradigma da exclusão, o qual excluía por completo as pessoas com deficiência do ambiente escolar e da sociedade; o paradigma da integração, em que o /a aluno/a com alguma deficiência tinha que se adaptar à escola regular para poder permanecer nela, e evoluímos para o paradigma da inclusão, no qual a escola é que deve adaptar-se às necessidades de qualquer aluno/a, sobretudo os/as com alguma deficiência, como poderíamos ainda esperar?

A esse respeito, Mitller (2003) acrescenta que a inclusão é um longo processo, ou seja, não é algo que se consiga empreender num “passe de mágica”, pois não existe uma receita única.

Por que, para nós, parece tudo tão óbvio e para os educadores/as é algo que provoca tantas ansiedades?

Para responder a essas inquietações é que nos propomos a escrever essa tese sobre inclusão escolar, sobretudo para compreender os fatores que determinam as dificuldades dos/as educadores/as, e da sociedade em aceitar aqueles tidos como *especiais*. Conforme exposto anteriormente, havia um longo caminho entre a fase de exclusão das pessoas com

deficiência e o atual modelo de educação inclusiva; já existia um grande avanço na legislação, não só em nível nacional, como também em documentos internacionais, resultado das lutas dos movimentos sociais voltados para esses grupos. Enfim, houve uma proliferação de discursos e documentos em defesa da inclusão escolar. Mas, apesar de tantos avanços, a inclusão continua sem ser implementada por completo, continua mais no âmbito das teorias, dos direitos, da legislação. Apesar de um grande avanço nas estatísticas, sabemos que ainda são poucos os estudantes com alguma deficiência matriculados em escolas regulares, tanto nas públicas como nas privadas.

De acordo com o último Censo escolar, o número de alunos com deficiência matriculados em turmas regulares de escolas públicas aumentou 493%, visto que, em 2000, eram 81.695 estudantes e em 2010, 484.332 ingressaram em classes comuns. E segundo a folha de São Paulo (6/01/2009) apenas 8% desse alunado está na rede privada¹.

Estudar a problemática da educação inclusiva é um tema estimulante que despertou o nosso interesse a partir da prática profissional como psicóloga e educadora e, mais especificamente, quando tivemos a oportunidade de fazer um estágio no setor de *Bio-Psicopatologia da Criança*, no *Hospital Henri Rousselle*, na França, em 1991. Durante esse período, em Paris, também firmamos contrato, através de análise de *curriculum*, como *professora da Classe Especial de Crianças Autistas do Colégio Charles Peguy*, uma escola regular para crianças sem deficiências, que vivenciava uma experiência de trabalho de integração com crianças autistas. Retornando da França, resolvemos instalar em João Pessoa-PB, sob nossa direção, a escola *Centro de Convivência Garde D'enfants* (1992)², empresa privada, situada à Rua Vicente Lucas Borges nº 435, no Bairro Jardim 13 de Maio, em João Pessoa – PB, reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação, através da resolução nº 125/94, onde fizemos um trabalho de integração (termo usado na época) das crianças com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, com crianças sem deficiência, semelhante ao experienciado na França.

Essa escola funcionou de janeiro de 1993 a junho de 1998. Apesar de ela não estar mais em atividade, a experiência foi de extrema relevância para o estado da Paraíba, por ser um trabalho pioneiro e bem sucedido de educação inclusiva. Embora, o paradigma da época fosse o da Integração, é possível perceber essa escola como embrionária para a construção

¹ Conforme <http://deficientealerta.blogspot.com/2011/04/cresce-inclusao-de-estudantes-com.html>. Acesso em 10/07/11.

² SERPA, Marta Helena Burity. *Centro de Convivência Garde d'Enfants: O Pioneirismo da Inclusão na Paraíba*. IN: Temas de Educação: Multiculturalismo, Interculturalidade e Educação. V. 13 – Nº 01. João Pessoa: Ed. UFPB. 2004. p. 179-185.

atual da Inclusão. Justifiquemos tal assertiva: os/as alunos/as eram aceitos incondicionalmente, o que favorecia o desenvolvimento e aprendizagem destes/as, independente de ter ou não alguma deficiência; eram proporcionados suporte prático e teórico para os profissionais da escola; e a escola contribuía para a conscientização da sociedade contra a exclusão. Ou seja, a escola era adaptada para qualquer aluno/a e não o inverso, o aluno não era quem deveria se adaptar à escola, como parece acontecer atualmente com espaços que se dizem inclusivos. Sendo assim, há 18 anos, em João Pessoa-PB, essa escola já se respaldava nos aspectos teóricos e filosóficos da Educação Inclusiva, tão discutidos na sociedade contemporânea.

A escola começou com seis crianças *sem deficiência* e cinco *crianças autistas* e, após seis anos de trabalho, chegou a ter 30 alunos/as *sem deficiências* e 26 alunos/as com *deficiência e transtornos globais do desenvolvimento*. Devido à experiência da França, os autistas eram maioria com relação às crianças com alguma deficiência. O sucesso da escola surpreendeu aqueles/as que dela participavam. Em pouco tempo, as crianças com deficiência, sobretudo as autistas, progrediram na fala, no comportamento e na sociabilidade, devido à convivência com as crianças *sem deficiências*, que, por sua vez, foram beneficiadas pelo clima de amor, solidariedade e respeito ao ser humano despertado neste ambiente escolar, a partir das diferenças. Poderíamos conjecturar, nesse espaço, o desenvolvimento da alteridade, tomando o termo aqui no sentido de comparações entre o eu e o outro, conforme destaca Carvalho (2004, p. 40): “Exercício de alteridade entendido como a prática de colocar-se no lugar do outro, igual a mim e ao mesmo tempo diferente, o que implica compreender, aceitar e valorizar a igualdade na diferença e a diferença na igualdade”.

Para os/as alunos/as com deficiências, paralelamente às atividades regulares nas outras turmas, havia atendimento individual, no qual era reforçada a aprendizagem pedagógica e atividades da vida diária (A.V.D) como: tomar banho, vestir-se, pentear-se, escovar os dentes, culinária etc. Ressaltamos que não se tratava de uma tradicional classe especial, com características excludentes, e, sim, de um espaço na escola à disposição de qualquer estudante que dela necessitasse. Também sem caráter excludente, havia um espaço reservado para os adolescentes autistas, em que só permaneciam, por determinado tempo, quando necessário, geralmente, para realizarem tarefas específicas com o método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communications Handicapped Children), criado pelo Dr. Eric Schopeler, na Carolina do Norte, U.S.A, em 1966, ou seja, um método específico para o autismo.

Os autistas também eram muito favorecidos com esse trabalho de integração, porque uma das problemáticas principais dessa síndrome é, justamente, o isolamento social. Assim, para o seu progresso, era fundamental a convivência com as crianças de desenvolvimento “normal”. As crianças com outros tipos de problemas eram, também, beneficiadas pelos mesmos motivos.

Outro fator importante, que vale ressaltar, é o aspecto da conscientização da comunidade local contra o preconceito e a exclusão do meio escolar das crianças com deficiência. Este trabalho era feito através de passeios pelo bairro e, também, através de convites a toda vizinhança para participar das inúmeras festinhas realizadas na escola. Muitas das crianças com deficiência tinham, pela primeira vez, festas de aniversário, porque, antes da escola, eles não tinham amigos para comemorar.

Na prática, esse trabalho de integração não era difícil, pois as crianças respeitavam as diferenças de seus colegas com deficiência naturalmente. *Eles não tinham medo, não imitavam, nem zombavam deles*, como está no imaginário social. Tudo isso são preconceitos de adultos. Esses preconceitos, no entanto, são muitas vezes incutidos nas crianças pela família e são frutos do desconhecimento das reais condições e potencialidades dessas crianças com alguma necessidade educacional especial. Apesar de a clientela de alunos/as sem deficiências ser de idade considerada favorável para imitações, um dos “medos” presentes nas famílias dos demais alunos/as, as crianças com alguma deficiência não eram imitadas na escola, apesar da convivência constante entre elas.

O que se observava eram relações de solidariedade desenvolvidas entre os/as alunos/as, como um resultado da proposta fundamental da escola: combater o preconceito e estimular a solidariedade entre os/as alunos/as. Não se cultivava um clima de “piedade”, de *tolerância dos normais* em relação aos *anormais*, mas um clima de respeito à diferença do outro/a. Pensávamos como Mantoan, para quem:

A tolerância como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar certa superioridade de quem o expressa. O respeito, como conceito, implica certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las (MANTOAN, 2006, p. 191).

Vale a pena salientar que, na escola *Centro de Convivência Garde d’Enfants*, o aumento rápido no número de matrículas, sobretudo dos/as alunos/as sem deficiências, deveu-se, sobretudo, à divulgação das mães desses/as alunos/as que, após matricularem seus filhos ou filhas, mesmo sem problema algum, percebiam como aquele clima de amor e solidariedade

era benéfico para eles/as. Dessa forma, as mães começaram a fazer espontaneamente a maior “campanha” do trabalho da escola, elevando, assim, o número de alunos/as. Essas mães realmente eram a “maior fonte de propaganda” da escola, instrumento contra o preconceito.

Em pouco tempo de funcionamento, a escola estava bem conhecida no bairro e apoiada pela vizinhança. Com os passeios ao redor da escola, as crianças especiais ficaram populares no bairro, as pessoas as cumprimentavam e acenavam para elas, chamando-as pelos nomes, desmistificando a idéia de que alunos/as com algum tipo de deficiência sofrem rejeições e zombarias da sociedade. Esse fato era bem observado em ocasiões como os desfiles cívicos (7 de setembro), que, nesta época, sempre eram realizados no bairro e para os quais todas as escolas da comunidade eram convidadas a participar. Nessas ocasiões, o *Centro de Convivência Garde d’Enfants* era uma das escolas mais aplaudidas e, após os desfiles, o número de crianças ditas normais na escola aumentava mesmo estando próximo do final do ano letivo. Tal fato mostrava que, com um trabalho de conscientização, era possível desenvolver a inclusão social.

Percebemos a importância desse trabalho do desfile da escola *Garde d’Enfants* no bairro, quando estávamos assistindo à novela *Viver a vida*³, apresentada pela Rede Globo de televisão, que teve como personagem principal uma jovem modelo que se tornou tetraplégica, ao sofrer um acidente automobilístico. Ao final de cada capítulo, havia depoimentos de pessoas que superaram tragédias na vida real e estão *vivendo a vida*. No dia 02 de março de 2010, o depoimento foi de uma mãe que tinha uma filha adotiva com paralisia cerebral e que a matriculou em uma escola regular. A escola aceitou a aluna, mas recusou o direito de ela participar do desfile dos jogos da primavera, em função de sua doença. Como o fato se repetiu, no ano seguinte, a mãe da aluna entrou com uma ação na justiça, para garantir o direito de a filha desfilar. Surpreendentemente, para não ter que atender à ordem judicial, a diretora retirou a referida festividade do calendário escolar. Enquanto a diretora a que se referia o relato “temia” a presença de uma aluna com paralisia cerebral num desfile, os alunos da escola *Garde d’enfants* eram os mais aplaudidos do bairro, na hora dos desfiles.

Como forma de divulgação do Centro de Convivência Garde d’Enfants, durante o período do seu funcionamento, apresentamos e publicamos trabalhos em congressos nacionais⁴, bem como realizamos palestras evidenciando a experiência na referida escola.

³ No final do capítulo do dia 2 de março de 2010, um depoimento de uma mãe que tinha uma filha com paralisia cerebral que foi rejeitada em um desfile da escola.

⁴BURITY, Marta Helena Lopes. *Autismo: Uma experiência Psicopedagógica*. In. XIII Congresso Brasileiro de Neurologia e Psiquiatria Infantil. Brasília. 11 a 15 de outubro de 1995. Publicado, P. 128 e BURITY, Marta

Participamos como debatedora de várias mesas redondas, inclusive em outras cidades e estados. Nessas oportunidades, defendíamos com veemência a inclusão escolar, na perspectiva das pessoas com alguma deficiência estudarem e aprenderem em uma escola regular.

Contamos, na época, também com o apoio da imprensa local, que divulgou várias reportagens de destaque sobre esta escola, nos principais Jornais do Estado, como o Norte e o Correio da Paraíba.

Outras divulgações relevantes sobre o *Centro de Convivência Garde d'Enfants* aconteceram durante reportagens e entrevistas nos programas locais de televisão, em grandes emissoras como a **Globo** e o **SBT**. Após uma dessas entrevistas, fomos convidadas para falar sobre educação especial, no quadro profissional do programa local "Tânia Maia e Você", da **TV Correio**, Rede Bandeirantes, uma vez por semana durante dez minutos. Nessas ocasiões, procurávamos sempre divulgar bastante o movimento em prol da inclusão.

A ajuda da imprensa foi fundamental, na ocasião, para o sucesso da escola e, conseqüentemente, do referido trabalho. Essa escola também recebeu *Votos de Aplausos da Assembléia Legislativa do Estado da Paraíba*, no dia 19 de junho de 1996, por sua atuação junto às crianças com necessidades educacionais especiais.

Essa experiência ecoa mesmo nos dias de hoje, e até em espaços internacionais, conforme convite do Governo Francês para apresentarmos essa experiência no *II Colóquio Internacional de Autismo*, realizado em Paris, no dia 29 de maio de 2010, cuja repercussão proporcionou, neste mesmo período, outros agendamentos em Paris, como mais duas palestras sobre essa escola: uma na Universidade Paris Ouest Nanterre/ La Defense (Paris X), durante o Seminário de Tese, do setor de Crise, Escola e Terrenos Sensíveis, no dia 01 de junho, com o tema: "As Contribuições da Pedagogia Institucional para a Inclusão Escolar". E a outra foi realizada na Universidade Paris Descartes – Sorbonne, no Centro de Estudos sobre o Atual e o Cotidiano, durante o Seminário Franco-Brasileiro, no dia 04 de junho, cujo o tema foi: "Inclusão escolar: experiências no Brasil e na França". Mas, o resultado mais relevante da apresentação dessa escola, no citado colóquio francês, foi o convite da Diretora Bernadette Célest, do INSHEA (Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation des Jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés), para contribuirmos com a inclusão escolar na França. Com esta finalidade, um convênio está sendo firmado entre a UFCG e o INSHEA.

Por se tratar de uma instituição privada de fins lucrativos, infelizmente, o *Centro de Convivência Garde d'Enfant* teve suas atividades encerradas em junho de 1998, por não ser mais viável financeiramente. Mas, após essa escola, nós continuamos trabalhando com o tema da inclusão, como professora, pesquisadora e palestrante. Iniciamos tais atividades como professora substituta da Universidade Federal da Paraíba, no município de Cajazeiras-PB em 1999.

Como docente da UFPB, começamos a atuar como defensora da *escola inclusiva*, termo e assunto que ainda estavam surgindo, mas sobre os quais nós já tínhamos alguma experiência. Sempre que tínhamos oportunidade, oferecíamos cursos e apresentávamos trabalhos neste tema, além de aprofundá-lo nas disciplinas ligadas à educação especial.

Nessa época, nós éramos também Professora de Psicologia do Governo do Estado da Paraíba, então, o tempo em que fomos professora da UFPB, paralelamente como funcionária do Estado, ficamos à disposição da Escola Especial Francisco de Assis, no município de Cajazeiras. Essa foi outra oportunidade ímpar que tivemos de vivenciar atividades relacionadas à inclusão escolar.

A Escola Especial Francisco de Assis foi fundada em 30 de agosto de 1983, tendo como mantenedoras as Obras Sociais dos Cirineus do Caminho, de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, que funcionava em convênio com a Prefeitura Municipal de Cajazeiras. A referida escola possuía 53 alunos (as) regularmente matriculados, sendo 46 com alguma deficiência: mental, física e auditiva, entre outras, e 07 alunos (as) sem deficiência alguma. A referida escola situava-se em um sítio, longe do perímetro urbano do município de Cajazeiras, e essas crianças sem deficiências moravam nos arredores da escola e longe de outras escolas do município, sendo alguns deles (as) parentes dos alunos (as) com deficiência.

Quando chegamos para trabalhar nessa escola, tais crianças já estavam matriculadas e frequentando normalmente a escola. Era o primeiro ano delas lá e estavam matriculadas no nível II do Ensino Infantil, na mesma sala dos alunos e alunas com deficiência intelectual. Começamos de imediato a dar a nossa contribuição, iniciando com cursos de formação para as professoras que, de imediato, aceitaram participar, em horários alternativos, aos trabalhos na escola. O que mais nos chamou a atenção foi que, apesar do número de crianças sem deficiência ser pequeno, estas contribuíam acentuadamente para o progresso dos alunos especiais, sobretudo em atividades tipo cantar, brincar, falar etc. Essas crianças partilhavam a convivência na escola numa verdadeira harmonia e nós não observávamos preconceitos, assim como nada do tipo rejeições ou gozações etc. Muito pelo contrário, nós constatávamos

um clima de muito amor e solidariedade no ambiente escolar, ou seja, novamente ressaltamos tratar-se de um clima de alteridade e não de pieguice.

Sobre essa escola, apresentamos e publicamos alguns trabalhos científicos em vários eventos, entre eles, no relevante *Colóquio Internacional da AFIRSE*, realizado em Natal, em 2001⁵.

Aos poucos, essa escola foi se modificando e crescendo o número de crianças sem deficiência. Até junho do corrente essa escola funcionava normalmente, mas, não mais como uma escola *especial* e sim, como uma escola regular, com um número acentuado de matrículas de alunos e alunas com alguma deficiência. Foi gratificante quando a direção da referida escola nos contatou para agradecer a nossa contribuição e nos comunicar desta mudança na estrutura da escola.

Outra oportunidade em que também pudemos dar uma contribuição imensa em prol da educação inclusiva, no sertão paraibano, foi quando também, paralelamente à atividade de professora substituta da UFPB e funcionária do Governo do Estado à disposição da escola especial, coordenamos os cursos de Pós-graduação *Latu sensu*, da área de Educação das Faculdades Integradas de Patos, empresa privada de porte médio, com sede no município de Patos-PB. A referida Instituição promovia inúmeros cursos de especializações, em várias cidades do interior do nordeste, além das capitais, entre eles, os cursos na área de educação: psicopedagogia, supervisão escolar, educação infantil, educação básica etc. Como coordenadora dos referidos cursos, nós tínhamos autonomia de elaborar e modificar projetos de cursos de especializações. Sendo assim, elaboramos o curso de especialização em inclusão escolar e inserimos as disciplinas sobre a educação inclusiva em quase todos os projetos dos cursos de especialização da área de educação, da citada faculdade. Atualmente, ainda constam tais disciplinas nas grades curriculares desses cursos e o curso de educação inclusiva ainda é oferecido. Inclusive, uma turma de especialização em inclusão escolar, das Faculdades Integradas de Patos, que concluiu o curso em João Pessoa-PB, tinha, em seu quadro discente, 06 alunos surdos com intérpretes na sala de aula.

Devidos a esses cursos, o tema inclusão escolar foi inserido em várias cidades do interior do Nordeste, contribuindo para a conscientização em prol da inclusão dos alunos/as com alguma deficiência na comunidade escolar desses municípios.

⁵ BURITY, Marta Helena Lopes. *Uma Inclusão Inversa*. IN. IX Colóquio Internacional da AFIRSE (Associação Francófona internacional de pesquisa científica em Educação). Natal, 11 a 14 de setembro de 2001. Publicação. p. 509. e BURITY, Marta Helena Lopes. *Escola Inclusiva: Possibilidades e desafios*. IN. IX Colóquio Internacional da AFIRSE (Associação Francófona internacional de pesquisa científica em Educação). Natal, 11 a 14 de setembro de 2001. Publicação. p. 510.

Em 2002, ingressamos, como Professora efetiva, na UFCG, para ministrar a disciplina de Educação Especial e as disciplinas de Psicologia. Então, inserimos o conteúdo sobre inclusão escolar em nossas disciplinas e, como professora/pesquisadora, elaboramos inúmeros projetos de extensão; ministramos mini-cursos em eventos; orientamos monografias de conclusão de curso de Pedagogia, proferimos palestras; coordenamos projetos do *Programa de Apoio à Licenciatura* (Prolicen) e de Programas de *Bolsa de Extensão* (Probex.), a maioria sobre o tema *Inclusão Escolar*, dos quais resultaram inúmeras publicações nesta área, inclusive no exterior, como no livro (Coletânea) *Specificité*, da Universidade Paris Ouest Nanterre/La Defence (Paris X)⁶. E também em periódicos nacionais, a exemplo do livro *Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais*⁷, no qual temos dois capítulos.⁸

Nessas experiências sobre a inclusão escolar, o que mais nos chamou a atenção, entre muitos aspectos, foi a ansiedade dos/as educadores/as com relação à aceitação de alunos/as com algum tipo de deficiência. Observamos, geralmente, em início de cada curso ministrado ou palestra proferida, um pessimismo e barreiras atitudinais enormes, em relação à inclusão. Mas, na medida em que íamos explicando, sobretudo, a mudança de paradigmas, exemplificando cada um desses paradigmas, percebíamos que as concepções com relação à inclusão escolar, modificavam-se em prol da inclusão. Então, decidimos investigar os fatores sócio-culturais que dificultam a inclusão escolar de alunos e alunas com deficiências, tendo por base, como afirmado anteriormente, a teoria sociológica do *estigma*, elaborada por Goffman (1988) a qual nos fez refletir sobre as rejeições e exclusões vivenciadas por esse grupo. Ou seja, buscamos na Sociologia os elementos para explicar os preconceitos que cercam os/as alunos/as com deficiências no ambiente da *escolar regular*.

Nesse contexto, esse estudo se apóia no seguinte questionamento básico:

De que maneiras se dá a inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência, sobretudo, aqueles (as) com deficiências intelectuais e as com transtornos globais do desenvolvimento no espaço educacional brasileiro?

⁶ SERPA, Marta Helena Burity. *L'inclusion scolaire dans l'état de la Paraíba, région nord-est Du Brésil: l'histoire d'une école pionnière à João Pessoa, étude de cas*. IN: Attention Frangile. Spécificités – La Revue des Terrains Sensibles. Nanterre: Matrice, 2010. n° 02. p. 205-215.

⁷ SERPA, Marta Helena, MELO, Ana Cláudia da Silva e OLIVEIRA, Jussara Andrade. *O olhar do professor sobre a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais em Campina Grande*. IN MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos [et AL.] João Pessoa, Ed. Universitária, 2007. p.185-193.

⁸ SERPA, Marta Helena, MELO, Ana Paula Silva e NEVES, Hellen Sâmara Faria. *Acompanhando a inclusão*. In MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos [et AL.] João Pessoa, Ed. Universitária, 2007. p. 195-200.

Na busca de respostas, levamos em consideração:

- 1- A contribuição de Bauman, em sua reflexão sobre a construção sociocultural do *normal* e do *anormal*, e na analogia entre esta e as noções de pureza e impureza;
- 2- A interpretação de Bourdieu em relação ao funcionamento do campo educacional, montado para privilegiar e confirmar a lógica de acumulação de capitais de diversas ordens, inclusive o intelectual, estando os indivíduos com deficiências intelectuais já destinados ao fracasso e à exclusão;
- 3- A teoria do estigma, de Goffman, a partir da qual podemos interpretar as dificuldades da inclusão escolar dos alunos e alunas com deficiência como estando ligadas aos processos de estigmatização e aos preconceitos que cercam este grupo, construídos no âmbito escolar como um desdobramento de dinâmicas socioculturais em curso na sociedade envolvente.

Nessa perspectiva, esta tese estrutura-se da seguinte maneira: no primeiro capítulo - *Aspectos sócio-históricos, políticos e culturais da inclusão/exclusão escolar* - tratamos dos aspectos históricos, teóricos e legais da *inclusão escolar*, contextualizando as diversas políticas formuladas e executadas nessa área ao longo dos anos, no Brasil; no segundo capítulo - *Inclusão, políticas de alteridades, lógica do espaço escolar e processos de estigmatização: um diálogo necessário* - abordamos aspectos das contribuições teóricas de Bauman, Bourdieu e Goffman relacionadas à problemática da inclusão das pessoas com deficiências classificadas como cognitivas/intelectuais na escola; no terceiro capítulo - *A pesquisa: dos caminhos percorridos no estudo de casos múltiplos à leitura dos dados* - pontuamos as dimensões metodológicas dos estudos de casos Múltiplos, realizados em uma escola pública em Cajazeiras e em outra, na cidade de Campina Grande, sendo apresentadas a análise dos documentos e de um conjunto de dados levantados através de entrevistas e registros audiovisuais dos dois cenários empíricos escolhidos; por fim, apresentamos as *considerações finais*, nas quais serão pontuadas algumas reflexões finais subsidiadas pelos estudos de casos realizados.

CAPÍTULO I

ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS DA INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR

As deficiências de todas as ordens no ser humano foram apresentadas de várias maneiras ao longo da história. Neste capítulo, focalizamos um breve histórico das nomenclaturas a elas dedicadas, para, em seguida, apresentarmos as várias etapas pelas quais passaram as políticas educacionais para os deficientes, desde os tempos remotos até os dias de hoje.

1.1 As Repercussões das Terminologias

Com relação à terminologia, de acordo com Oliveira (2004), a mudança do termo *educação do excepcional* para *educação inclusiva* e de *pessoa deficiente* para *pessoa com necessidades especiais*, não é apenas uma substituição de termos, pois se trata da história da *educação especial*, que traz em seu contexto um arcabouço simbólico de caráter ético e político, subjacente às mudanças de terminologias, de concepções e de práticas educativas.

Ao longo da história, segundo Telford (1978, p.235), em sua reconhecida obra *O indivíduo excepcional*, na mais antiga terminologia americana, a palavra *feeble-minded*, que significava débil mental, era o termo genérico para todo tipo de pessoas consideradas subnormais, na área da cognição/intelectualidade. Os termos franceses, *moron* (tolo), *imbecile* (imbecil) e *idiot* (idiota), designavam vários graus dessas *subnormalidades*. Posteriormente, a expressão *deficiência mental* substituiu *debilidade mental* como termo genérico.

No clássico livro de *Psiquiatria Clínica*, Kolb (1980, p. 560) ressalta que, em 1934, a *American Association on Mental Deficiency (A.A.M.D.)* afirmava que:

Um *idiota* é um indivíduo mentalmente deficiente, com idade mental abaixo dos três anos ou, se criança, um quociente de inteligência menor que 25. Um *imbecil* é um indivíduo mentalmente deficiente, tendo, em geral, uma idade mental de três a sete anos, inclusive. O *débil mental* é um indivíduo mentalmente deficiente, tendo, geralmente, uma idade mental de oito anos ou mais, ou se criança, um Q.I. de 50 ou mais.

Em literaturas atuais, encontramos Sasaki (2005, p. 9-10) lembrando que:

A pessoa com deficiência foi chamada nos círculos acadêmicos, por vários nomes: *oligofrênica; cretina; tonta; imbecil; idiota; débil profunda; criança subnormal; criança mentalmente anormal; mongolóide; criança atrasada; criança eterna; criança excepcional; retardada mental*” (SASSAKI, 2005, p. 9-10).

É notório que alguns termos, como *idiota, imbecil, tonto, cretino*, circulam no nosso cotidiano, representando agressões verbais consideradas leves, ou seja, essas expressões saíram das esferas científicas e caíram no senso comum.

Com propriedade, Ide (1993, p.10-11) aborda a contribuição da psicologia para a adoção da expressão *deficiência mental*, que substituiu os rótulos qualitativos de *idiota, imbecil e débil*, pelos conhecidos respectivamente como *deficiência mental de grau profundo* QI (0-20); *severo* QI (20-35); *moderado* QI (35-50); *leve* QI (50-70/75).

A autora ainda acrescenta que esta *classificação psicológica*, corresponde a uma outra *classificação pedagógica*, a qual é determinada pelo desenvolvimento e rendimento educacional do indivíduo. Esses termos são respectivamente: *educável* (deficiência mental leve); *treinável* (deficiência mental moderada); *semi-dependente* (deficiência mental severa); *dependente* (deficiência mental profunda). Ressaltamos que as referidas classificações estão em desuso nos meios educacionais.

O termo QI, que significa *quociente de inteligência*, segundo Armstrong (2001), surgiu em 1904, quando o ministro da educação pública de Paris solicitou ao psicólogo francês Alfred Binet que criasse uma forma de detectar quais os alunos que estavam prestes a fracassar e, assim, pudessem receber uma atenção adequada, ou seja, remediadora. Então, através de Binet e seus colaboradores, surgiram os primeiros testes de inteligência, sendo esta vista como algo a ser medido e reduzido a um simples escore de QI. Essa testagem da inteligência foi importada pelos Estados Unidos e se tornou bastante difundida alguns anos depois, enfatizando o que chamamos hoje de modelo médico ou clínico de deficiência.

O citado modelo QI, atualmente, é um paradigma polêmico e considerado em desuso no meio educacional, mas, embora não mais hegemônico, ele continua sendo utilizado na área médica, como também alguns termos já condenados, como por exemplo, a nomenclatura *Retardo Mental*. Este termo pode ser encontrado na página 74, do DSM-IV – TR (*Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*) - 2002, reeditado em 2008, pela Artmed, conforme assinalado:

Níveis de gravidade do retardo mental

Quatro níveis de gravidade podem ser especificados, refletindo o nível atual de comprometimento intelectual: Leve, Moderado, Grave e Profundo.

317- Retardo Mental Leve: QI 50-55 até aproximadamente 70

318.0 - Retardo Mental Moderado: QI 35-40 a 50-55

318.1- Retardo Mental Grave: QI 20-25 a 35-40

318.2- Retardo Mental Profundo: QI abaixo de 20-25

O termo mais recente para se fazer referência às pessoas com deficiência mental é a expressão *deficiência intelectual*, que está em voga. Segundo Sasaki (*ibidem*), esta é uma tendência mundial e brasileira. Tal nomenclatura foi oficialmente utilizada em 1995, na ocasião do Simpósio *Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro*, realizado em Nova York. Em 2004, em Montreal, Canadá, houve um evento organizado pela Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde, o qual aprovou a *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual*, termo este utilizado também em francês e em inglês, no momento da tradução da referida declaração para os citados idiomas (*Déclaration de Montreal sur la Déficience Intellectuelle* - Francês; *Montreal Declaration on Intellectual Disability* - Inglês). Esse autor também ressaltou que o termo deficiência intelectual faz parte do nome de uma entidade americana, a *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities*, e que a reconhecida *Confederação Espanhola de Organização para Pessoas com Deficiência Mental*, mudou, em 2002, o seu nome para *Confederação Espanhola de Organização para Pessoas com Deficiência Intelectual*.

Sobre a mudança da nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual, Veltrone (2010) ressalta que a troca foi preconizada em 2008, pela *American Association on Intellectual Disabilities (AAID)*, que define a deficiência intelectual como sendo:

Incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos. (LUCKASON, BORTHWICK-DUFFY, BUNTINX, COULTER, CRAIG, REEVE, SCHALOCK, SNELL, SPITALNIK, SPREAT, TASSÉ, 2002).

Segundo a autora acima citada, em nota oficial no site da “*American Association of Mental Retardation*”, em 20 de fevereiro de 2007, esta conhecida associação mudou o seu nome para “*American Association of Intellectual and Developmental Disabilities*” e o termo deficiência mental passou a ser substituído por deficiência intelectual.

Atualmente, temos novas teorias sobre a inteligência, a exemplo da *Teoria das Inteligências Múltiplas*, de Howard Gardner, criada em 1983, na qual o autor apresenta (em seu livro *Estrutura da Mente*) sete inteligências básicas no ser humano, posteriormente acrescentando a oitava. O referido autor ampliou o alcance potencial humano para além dos escore do QI. As inteligências propostas por Gardner são: *Linguística, Lógico-Matemática, Espacial, Corporal-Cinestésica, Musical, Interpessoal, Intrapessoal e a mais recente, a Naturalista*.

De acordo com Armstrong (2001), a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner proporciona uma grande contribuição para a educação inclusiva, uma vez que eleva as crianças com deficiência de um paradigma do déficit, para um paradigma de crescimento.

Com relação a termos mais recentes, Fávero (2004) assinala que, embora o termo *portador (de deficiências ou necessidades especiais)* seja o que consta na nossa Constituição Federal e também de algumas outras leis, que o repetiram, seguindo a Lei maior, esta não é uma maneira correta para se referir a alguém com algum tipo de deficiência. Na época em que a Constituição foi elaborada, as palavras utilizadas com frequência eram de conotação pejorativa, como, por ex: *aleijado, retardado, surdo-mudo etc.*, as quais reforçavam o preconceito, embora, em grande parte, esses termos já estivessem superados, pois, em 1988, já existia um trabalho no sentido de reverter essas conotações depreciativas. Procurou-se, então, naquela ocasião, uma padronização que retirasse a atenção da deficiência e passasse para a pessoa. No caso do termo *pessoa portadora de deficiência*, o foco permaneceu no *portador e* não direcionado à *pessoa*. Mesmo não sendo ainda o ideal, pode ser considerado um *avanço* para a época.

Posteriormente, acrescenta Fávero (2004), começaram a surgir críticas a este termo, sobretudo dos movimentos sociais, que alegaram que o termo *portador se* encaixa mais para objetos que uma pessoa carrega e que podem ser deixados de lado, o que não acontece com características físicas, sensoriais ou mentais do ser humano. Outro fator apontado é que a palavra "*portador*" é associada a doenças, já que também é usada quando a pessoa é portadora de algum tipo de vírus como, por exemplo, a popular expressão: "Portador do vírus HIV".

A autora citada afirma que, atualmente, usa-se com frequência *pessoa com deficiência*, podendo variar também com outros termos, tais como *pessoa que possui deficiência, pessoa que tem deficiência, ou pessoa que adquiriu deficiência*.

A questão da consciência do uso inadequado do termo *portador* está restrita apenas aos profissionais da área de Educação, sobretudo aos da Educação Especial. Na população, de

modo geral, como também em meios acadêmicos, ainda se encontra frequentemente, o uso deste termo.

Entre as razões para a perpetuação desse equívoco, apontamos os meios de comunicação, sobretudo os Jornais, tanto na imprensa escrita como na televisão, que utilizam quase sempre a palavra “Portador”, apesar de tão combatida pelos profissionais da área de Educação.

Carvalho (2000) ressalta, com relação às terminologias, que, no modelo clínico de deficiência, aqueles alunos que apresentam alterações orgânicas são percebidos como “enfermos e incapazes”, visto que a deficiência se confunde com patologia e as limitações decorrentes dela como impedimento para uma vida “normal” em sociedade. Sendo assim, no imaginário social, a deficiência tem um caráter de “doença”, exigindo cuidados clínicos e terapias. As inúmeras mudanças nos paradigmas educacionais provocaram substituições destes termos, com o intuito de identificar esses sujeitos, sem estigmatizá-los. Assim, surgiu a expressão *necessidades educacionais especiais*, evidenciando a interação das características individuais dos estudantes com relação ao ambiente educacional e social, ressaltando, no ensino regular, a necessidade e o desafio de atender às diferenças.

Essa expressão surgiu em 1974, no Relatório Warnock, um documento apresentado ao Parlamento do Reino Unido, elaborado por um comitê presidido por Mary Warnock, constituído para rever o atendimento aos indivíduos com deficiências na Inglaterra, País de Gales e Escócia. Esse termo foi retomado na Declaração de Salamanca (1994), documento Internacional que impulsionou o movimento da educação inclusiva.

Além das questões das terminologias, vale a pena ressaltar que, até ser construído um consenso internacional em prol de uma educação inclusiva, um longo caminho foi atravessado.

1.2 As Fases da Educação Especial

O percurso histórico e cultural da deficiência foi cercado por rejeições e preconceitos. Sasaki (1997), para maior compreensão desses fenômenos, dividiu a história da Educação Especial em quatro fases: a *Exclusão*, a *Segregação Institucional*, a *Integração* e a *Inclusão*.

1.3 As Deficiências nos Tempos da Exclusão

Na fase da *Exclusão*, nenhuma atenção educacional foi dada às pessoas com deficiência. As sociedades as perseguiram, mataram e também as consideraram “possuídas pelo demônio”. A literatura da Roma antiga registra que as crianças com alguma anomalia eram afogadas; na Grécia antiga, Platão, ao abordar essa questão, fala que as crianças com alguma deficiência eram sacrificadas ou escondidas pelo próprio poder público (MONTE & SANTOS, 2004, p. 09).

A esse respeito, Amaral (1995) aborda mais detalhadamente o universo greco-romano com relação às pessoas com deficiência, afirmando:

Sabe-se que as pessoas desviantes /diferentes /deficientes tinham, conforme o momento histórico e os valores vigentes, seu destino selado de forma inexorável: ora eram mortas, assim que percebidas como deficientes, ora eram simplesmente abandonadas à “sua sorte”, numa prática então eufemisticamente chamada de “exposição”. Desta última, inclusive, resultou o uso dessas crianças para a mendicância, uma vez que eram frequentemente recolhidas por pessoas da plebe com o intuito de, a partir do sentimento de caridade da população, auferir rendimentos que viessem ‘engordar’ seus recursos. (...) O estado tinha o direito de não permitir cidadãos disformes ou monstruosos e, assim sendo, ordenava ao pai que matasse o filho que nascesse nessas condições (AMARAL, 1995, p. 43).

Essa questão de “engordar” os recursos através da exibição da deficiência para a sociedade perdura até os dias de hoje, o que é facilmente constatado nos sinais de trânsito, por exemplo, onde há frequentemente pessoas exibindo a “sua desgraça”, com o objetivo de despertar sentimentos de comiseração, em busca de se conseguir alguns trocados. Isso porque, na nossa sociedade, a deficiência é associada também com a mendicância. Os meios de comunicação de massa, como a televisão, também se utilizam desse expediente para elevar seu nível de audiência, apresentando pessoas com as mais diversas anomalias ou deficiências. Quanto mais raras essas deficiências, mais audiência elas atraem.

A autora acima acrescenta que Aristóteles e Platão inscreveram em suas legislações ideais, conforme transcrevemos abaixo:

Platão (428-348 a.C.) no livro III da “República”: (a Medicina e Jurisprudência) cuidarão apenas dos cidadãos bem formados de corpo e alma, deixando morrer os que sejam corporalmente defeituosos (...) é o melhor tanto para esses desgraçados como para a cidade em que vivem (AMARAL, 1995, p. 44-45).

E, no livro V, está assinalado que os filhos dos homens inferiores e qualquer dos outros que sejam “*disformes, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto como convém*” (*apud* AMARAL, 1995, p. 44).

Aristótelis (384-322 a.C.), no Livro IV – Capítulo 14, da “Política”, escreve que: “*com respeito a conhecer quais os filhos que devem ser abandonados ou educados, precisa existir uma lei que proíba nutrir toda criança disforme*” (*apud* AMARAL, 1995, p. 44).

Ainda concernente à *fase da exclusão*, esta autora lembra que, no universo romano, no código das Doze Tábuas (primeira legislação escrita dos romanos), consta que *o pai tem o poder de julgar, condenar, vender e matar o filho*. Sendo assim, na Tábua IV estava escrito: “que o filho nascido *monstruoso* seja morto imediatamente”. (AMARAL, *idem*, p.45).

O filósofo epicurista Lucrécio (98-55 a.C.) aborda o tema em “Da Natureza”:

A terra tentou criar numerosos monstros de estranho aspecto e membros, por exemplo, o andrógino (...) e os seres que não tinham pés ou que não tinham mãos, e também os que não tinham boca e eram mudos e os que se encontravam cegos e sem face e os que tinham os membros inteiramente presos ao corpo e não podiam fazer coisa alguma, nem andar, nem evitar o mal nem apanhar aquilo que seria útil. (...) tudo inútil porque a natureza lhes impediu o crescimento e não puderam alcançar a desejada flor da idade nem encontrar alimento nem unir-se pelo ato de Vênus. (...) não puderam, reproduzindo-se, dar origem a uma descendência (AMARAL, 1995, p. 45-46).

Para justificar o infanticídio, já no início da Era Cristã, Lucius A. Sêneca (4-65d.C.), em “De ira”, XV.2, assinala que:

Nós sufocamos os pequenos monstros; nós afogamos até mesmo as crianças quando nascem defeituosas e anormais: não é a cólera e sim a razão que nos convida a separar os elementos sãos dos indivíduos nocivos (*apud* AMARAL, 1995, p. 45-46).

Também destacou esta autora que este mesmo Sêneca, na obra satírica “Apocoloquintose do Divino Cláudio”, ressalta uma relação entre caráter e deficiência física, na seguinte citação: “anunciaram a Júpiter a chegada de um fulano, estatura normal, cabelos quase branco: não deve ter boas intenções, pois abana continuamente a cabeça; e coxear do pé direito” (*apud* AMARAL, *idem*, p. 46).

Santos (2002), com relação à concepção bíblica, mostra que, na Idade Média, a visão dos cristãos sobre a deficiência estava ligada aos aspectos como o pecado, a culpa ou até mesmo às transgressões morais e sociais. A deficiência era, portanto, uma marca física, sensorial ou mental do referido pecado, a qual não permitia os contatos divinos, conforme as escrituras bíblicas:

O senhor disse a Moisés: Dize a Arão o seguinte: homem algum de tua linhagem, por todas as gerações, que tiver um defeito corporal, oferecerá o pão de Deus. Desse modo, serão excluídos todos aqueles que tiverem uma deformidade: cegos, coxos, mutilados, pessoas de membros desproporcionados (LEVÍTICO, cap.21,VS. 16-19, *apud*SANTOS, 2002).

Sobre a exclusão das pessoas com deficiência na Antiguidade, temos também a contribuição de Santiago (2009), que afirma que, de acordo com a religiosidade egípcia, a deficiência era vista como castigo divino, e essas pessoas eram marcadas pelos deuses por alguns erros em vidas passadas ou, até mesmo, por erros do presente. A autora citada também aborda sobre os anões na civilização egípcia:

No Egito antigo, os anões de classes mais elevadas podiam aspirar qualquer cargo público que fosse. E o mesmo valia para outras deficiências, ainda entendidas como doenças. No entanto, se oriundos dos camponeses ou trabalhadores das grandes construções egípcias, esse sujeito não teria chance alguma de sobrevivência (SANTIAGO, 2009, p. 125).

Em Esparta, a eliminação ou rejeição das pessoas com deficiência, também foi registrada, conforme citação abaixo:

Em Esparta, crianças portadoras de deficiência física ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e da Magna Grécia (PESSOTTI, 1984, p. 3).

O referido autor também salientou que, com o Cristianismo, as pessoas com alguma deficiência, ganharam alma e passaram a ser filhos de Deus. Então, não eram mais mortas ou abandonadas, pois essa prática era um atentado à divindade. Sendo assim, eles passaram a ser “Les enfants du bon Dieu” (filhos do bom Deus), expressão que significa tolerância e aceitação caritativa. O status desses indivíduos também se modificou, na medida em que eles deixaram de ser vistos como coisas para serem pessoas, na era cristã.

1.4 As Deficiências nos Tempos da Segregação

Na segunda fase, a da *Segregação Institucional*, as pessoas com deficiência eram atendidas em instituições religiosas ou filantrópicas, nas quais tinham pouco controle da atenção recebida. Como consequência desse momento, perdura até hoje, no imaginário social das pessoas, a concepção dos indivíduos com deficiência como “coitadinhos”, para os quais a

ajuda deveria vir através de caridades e não da garantia de seus direitos de cidadãos. Isso se confirma na seguinte citação:

Dotado de alma e beneficiado pela redenção de Cristo, o deficiente mental passa a ser acolhido caritativamente em conventos ou igrejas, onde ganha a sobrevivência, possivelmente em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa “benemérita” que o abriga (PESSOTTI, 1984, p. 5).

O autor citado também registra ter sido no século XIII que surgiu, na Bélgica, a primeira instituição para abrigar as pessoas com deficiência mental, em uma colônia agrícola. É de 1325, ou seja, no século XIV, a primeira lei sobre os cuidados para a sobrevivência e sobre os bens desses indivíduos:

No *De praerogativa Regis* baixado por Eduardo II da Inglaterra encontra-se no dizer de Dickerson (1981), um guia para proteger os direitos e as propriedades dos “idiotas” e para os cuidados quotidianos” de que necessitam. O rei devia “zelar primeiramente, para que os idiotas fossem plenamente satisfeitos em todas as suas necessidades, pois ele se apropriava da parte de seus bens” correspondente às despesas com aqueles cuidados, segundo Foville, citado por Brandão em 1918 (PESSOTTI, 1984, p. 5).

Segundo Pessotti (1984), é nesta lei que encontramos pela primeira vez a diferença entre deficiência mental e doença mental. E é na condição de cristão que os que apresentam deficiências são considerados culpados pela sua condição, recebem castigos do céu pelos seus pecados ou pelos erros dos seus antepassados. No caso de condutas imorais, havia castigos humanos também.

Esse autor também acrescenta que a ambivalência caridade-castigo marcou o período da Idade Média com relação à deficiência mental:

A rejeição se transforma na ambiguidade proteção-castigo. A solução do dilema é curiosa: para uma parte do clero, vale dizer, da organização sócio-cultural, atenua-se o “castigo” transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar é exercer a caridade, pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil (PESSOTTI, 1984, p.7).

Outra parte da cultura medieval cristã pensa no castigo como caridade, visto que este é um “meio de salvar a alma do cristão das garras do demônio e livrar a sociedade das condutas indecorosas ou anti-sociais do deficiente”, conforme assevera o autor citado.

E, assim, surgiram as instituições de educação especial. Na Europa, segundo Jannuzzi (2004), o Instituto dos Jovens Cegos de Paris foi fundado em 1784, por Haüy. No Brasil, a

primeira instituição relativa à educação dos alunos/as com deficiência foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado no município da Corte, pelo decreto de nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Em 1891, esse instituto passou a se chamar *Instituto Benjamim Constant*. Em 1857, foi criado pelo decreto n. 839, de 26 de setembro, o Instituto dos Surdos-Mudos, cujo nome foi trocado para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e, posteriormente, para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), nomenclatura que permanece até hoje.

Mazzotta (2003) registra que a primeira instituição que recebeu pessoas com deficiência mental, para assistência médica, em 1874, foi o hospital estadual de Salvador, hoje denominado *Hospital Juliano Moreira*.

Podemos constatar que, nas duas fases acima citadas, as pessoas com algum tipo de deficiência possuem um histórico de confinamentos, semelhante aos estranhos, abordados por Bauman (1998):

Era essa a estratégia da *exclusão* – confinar os estranhos dentro das paredes visíveis dos guetos, ou atrás das invisíveis, mas não menos tangíveis, proibições da *comensalidade*, do *conúbio* e do *comércio*; “purificar” – expulsar os estranhos para além das fronteiras do território administrável ou administrado; ou, quando nenhuma das duas medidas fosse factível, destruir fisicamente os estranhos (BAUMAN, 1998, p. 29).

Nos anos 60, os movimentos sociais pelos direitos humanos tiveram grande impulso, acarretando uma grande conscientização da sociedade sobre os danos de uma segregação para uma pessoa com deficiência. E, assim, entramos na terceira fase.

1.5 As deficiências nos Tempos da Integração

A terceira fase, a da *Integração*, teve início na década de 1970 e foi um movimento desenvolvido mundialmente. Martins (2003, p. 39) apontou várias definições dessa fase e a resumiu como “(...) um processo que tem por objetivo o oferecimento de um atendimento escolar compatível com as necessidades das crianças, num ambiente comum de ensino”.

Segundo Mendes (2006), a proposta da integração escolar surgiu baseada em argumentos morais, racionais e empíricos. Observemos:

Tal contexto alicerçou uma base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças. (...) fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos benefícios para alunos com deficiência seriam: participar de ambientes mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas

para promover aprendizagens mais significativas (...) as bases empíricas dos achados da pesquisa educacional. Primeiramente, a ciência produziu formas de ensinar pessoas que por muito tempo não foram sequer consideradas educáveis. Posteriormente, a ciência passou a produzir evidências que culminaram numa grande insatisfação em relação à natureza segregadora e marginalizante dos ambientes de ensino especial nas instituições residenciais, escolas e classes especiais (MENDES, 2006, p. 388).

Além disso, acrescentou a autora, com a intenção de desenvolver a autonomia desses indivíduos, sobretudo em estruturas mais *normalizantes* em prol do seu desenvolvimento interpessoal e inserção social, surgiu, neste contexto, a filosofia da normalização e da integração.

Martins (2003), ao abordar as bases filosóficas e ideológicas da integração escolar, ressalta que a integração veio em decorrência do princípio de normalização, que significa o ato de normalizar. Sendo assim, o termo *normalização* tornou-se polêmico e foi, até mesmo, considerado errôneo por alguns teóricos.

Segundo a autora citada, esse conceito surgiu na Dinamarca, em 1959, quando foi inserido na legislação um artigo que previa que a pessoa com deficiência mental tivesse, no seu dia a dia, uma vida tão normal quanto possível. Esse dispositivo teve a influência de Bank Mikkelsen, diretor dos Serviços para Deficientes Mentais, mas foi o sueco Bengt Nirge quem, em 1969, organizou esse princípio de normalização e o deixou conhecido mundialmente. Vejamos, nos dizeres da autora:

Este teórico enfatizou bastante, em seus estudos, a questão dos meios e métodos que deveriam ser colocados à disposição das pessoas com deficiência mental a fim de poderem ser conduzidos a uma vida semelhante à das demais pessoas da sociedade onde vivem, de serem capazes de experienciar um padrão de vida comum à cultura e de utilizarem - o máximo possível - os serviços destinados à comunidade em geral, reduzindo-se assim os atendimentos segregativos (MARTINS, 2003, p. 26).

Foi Wolfensberg (1969) citado por Martins (2003, p. 29) quem ampliou esse conceito aos outros tipos de deficiência e ficou também conhecido como um grande teórico da *normalização*, divulgando-a nos Estados Unidos e Canadá. Ele aprofundou outros aspectos do cotidiano das pessoas com deficiência, como os profissionais, a sexualidade, a família e, até mesmo, a questão da representação social desses indivíduos.

O conceito de *normalização* passou a ser muito criticado e mal interpretado, sendo confundido com o conceito de humanização, o qual simplesmente afirma que a pessoa com deficiência *deve ser considerada humana*. E também com o conceito de cura, como chegada à *normalidade*, que deve ser buscada a qualquer custo. Contra essa visão, surgiram reações dos

movimentos sociais, reivindicando o direito da pessoa ser diferente, ou seja, o direito de ter alguma necessidade especial. Com relação a essas críticas, com propriedade, Martins (2003) ressalta outras posturas:

Vários autores procuraram esclarecer que o objetivo da normalização não era o de adaptar as pessoas a um modelo pré- estabelecido, a uma norma estatística, não era normalizar pessoas, mas normalizar o ambiente onde viviam e se desenvolviam, os serviços que lhes eram oferecidos, implicando na adaptação de meios e condições de vida às possibilidades dos indivíduos deficientes e não na adaptação forçada ao ambiente (MARTINS, 2003, p. 29).

Portanto, *normalizar* não significa tornar *normal* a pessoa com deficiência, negar a sua deficiência, mas aceitá-la de forma real e natural entre os seres humanos e ter seus direitos e deveres respeitados na sociedade

Vale a pena ressaltar que, nesta fase de integração, as modalidades de educação especial mais comuns eram: o *ensino itinerante*, as *salas de recursos*, a *classe especial*, a *escola de educação especial* e o *ensino hospitalar ou domiciliar*.

O *Ensino Itinerante* consiste na prestação de serviços, de um professor especializado e/ou equipe técnica que atende aos/às alunos/as com alguma necessidade especial, regularmente matriculados em escolas públicas. Esses professores visitam as escolas, no mínimo uma vez por semana, para prestar atendimentos pedagógicos e orientar os/as professores/as da classe comum. Geralmente, o ensino itinerante é para suprir as escolas que não tinham *salas de recursos*, equipadas com materiais especiais, para fins de natureza pedagógica, na qual havia um professor/a especializado/a, do quadro da escola, para auxiliar os/as alunos/as com necessidades especiais, naquilo que eles/elas necessitam em termos de especificidades (por exemplo, ensinar o sistema Braille aos cegos), a fim de mantê-los/las em salas comuns. É função também desses professores especializados assessorarem os/as professores/as das salas regulares. O atendimento na sala de recursos deveria ser, no mínimo, de uma hora, podendo ser individual ou em grupo (no máximo cinco estudantes), devendo acontecer diariamente ou pelo menos duas vezes por semana. Essas salas deveriam funcionar no horário oposto ao da sala comum e, caso houvesse vagas, atendendo aos/às alunos/as com necessidades educacionais especiais de outras escolas sem suas próprias *salas de recursos*.

A *Classe Especial* era instalada na escola regular, sendo seu/sua professor/a especializado/a. Os alunos e alunas eram agrupados/as por tipos de deficiências, podendo ser sala especial para cegos/as, para surdos/as. Elas foram sempre mais usadas para alunos/as com deficiência mental/intelectual e foi uma das modalidades mais criticadas desta fase.

As *escolas de educação especial* consistem em escolas estruturadas unicamente para alunos/as com necessidades educacionais especiais. Podem ser organizadas para atender a vários tipos de deficiência na mesma escola, ou especificamente para um determinado tipo de deficiência, tais como o instituto dos cegos, escolas de surdos etc. Essas escolas podem ser apenas diurnas, funcionando em um ou dois períodos ou escolas residenciais.

O *ensino hospitalar ou domiciliar* é para alunos e alunas que não podem frequentar uma escola, devido a suas condições incapacitantes, temporárias ou permanentes. As crianças são atendidas por professores/as especializados/as em suas casas ou em hospitais, que podem também oferecer, caso haja o número suficiente de alunos/as, as classes hospitalares

Em 1977, nos Estados Unidos, uma lei assegurou educação pública para as crianças com deficiência e foi implantado o processo *mainstreaming*, o qual, segundo Mendes (2006, p. 389), “(...) definia a colocação de indivíduos com deficiência em alternativas minimamente restritivas, e que, conseqüentemente, incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimulava a institucionalização.

A integração penetrava nesse processo *mainstreaming* e estava interligada com o sistema de cascata, procurando adaptar os serviços existentes às necessidades de cada aluno/a que deles necessitassem. Mazzotta detalhou, em 1982, o modelo de cascata de Evelyn Deno:

Mais do que um sistema de classificação, ele facilita a adaptação do atendimento às necessidades individuais. É planejado para favorecer a movimentação do aluno de um recurso para outro, de acordo com as mudanças ocorridas em suas condições. O sistema cascata é suficientemente flexível e adaptável para tornar possível a redução da matrícula em educação especial, conservando, contudo, a oportunidade para aqueles alunos que necessitem de recursos de educação especial (MAZZOTTA, 1982, p. 46).

O Sistema de Cascata dos Serviços de Educação Especial, de Deno Evelyn, foi apresentado em 08 níveis: *Nível 01* - Prevenção de problemas comportamentais (Ensino comum); *Nível 02* - Crianças em classes comuns com ou sem serviços de apoio; *Nível 03* - Classe comum com serviços suplementares de ensino; *Nível 04* - Classe especial em período parcial; *Nível 05* - Classe especial em período integral; *Nível 06* - Escolas Especiais; *Nível 07* - Ensino no hospital ou no ambiente domiciliar; *Nível 08* - Serviço não-educacional atendimento médico ou bem-estar social.

SISTEMA DE CASCATA

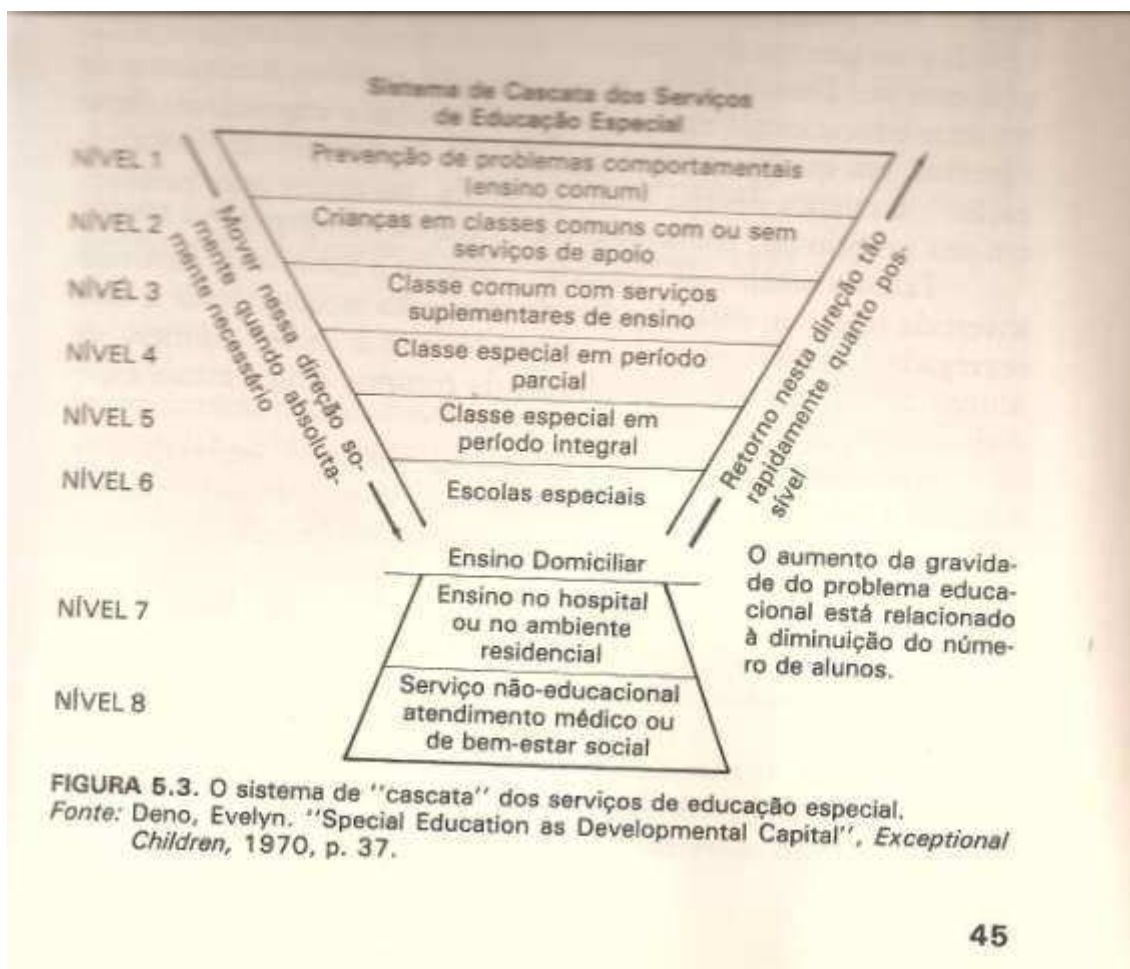


Figura 01 - Sistema de Cascata (MAZZOTTA, 1982, p. 46)

Este sistema de cascata era orientado para que fosse feito o encaminhamento do/a aluno/a para os serviços educacionais integrativos, o mais que pudesse, e, no que fosse possível, devia-se evitar as escolas especiais, indicadas só para os casos mais severos de deficiência.

O modelo da *Pirâmide invertida* de Dunn, também foi citado por Mazzotta (1982, p. 47) nos seguintes termos: *Plano 01* – onde encontramos a base da pirâmide, temos a Classe comum com materiais e equipamentos especiais de ensino; *Plano 02* – Classe comum com materiais e equipamentos especiais de ensino mais consultores de educação especial para professores comum; *Plano 03* – Classe comum com ensino itinerante e tutoria; *Plano 04* – Classe comum e sala de recurso; *Plano 05* – Classe especial em período parcial e classe comum; *Plano 06* – Classe especial autocontida; *Plano 07* - Escola especial e escola comum combinadas; - *Plano 08* – Escola especial diurna; *Plano 09* – Escola residencial; *Plano 10* - ensino hospitalar; *Plano 11* - no vértice da pirâmide, está o Ensino domiciliar.

PIRÂMIDE INVERTIDA

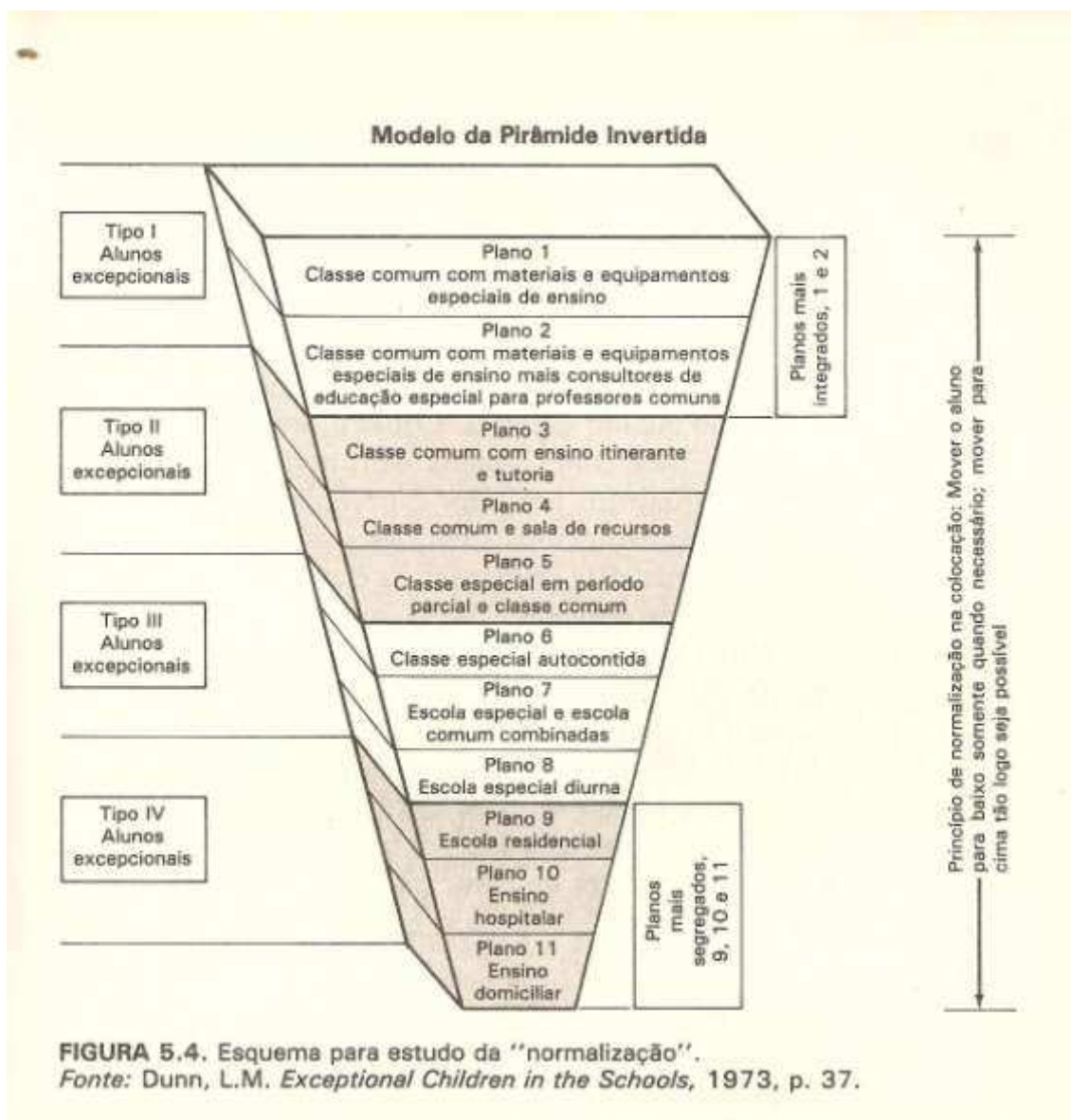


Figura 02 – Modelo da Pirâmide Invertida - MAZZOTTA (1982, p. 47).

De acordo com a referida pirâmide invertida, devemos seguir o princípio de normalização, em que moveremos sempre o/a aluno/a para cima, ou seja, na direção, partindo do vértice para a base, e para baixo, na direção inversa a anterior, só em casos extremamente necessários. Logicamente, os planos 01 e 02 são considerados mais integrados e os planos 10 e 11 são os mais segregados.

Martins (2003) ressalta que é polêmica a relação entre normalização/inclusão, visto que:

(...) para Bank Mikekelsen, a normalização é percebida como um objetivo a ser atingido e a integração, por sua vez, como um método de ação utilizado, como um processo fundamental para se chegar à pretendida normalização, enquanto que para Wolfensberger a integração social é a decorrência, o corolário da normalização (MARTINS, 2003, p. 30).

Jannuzzi (2004) assinala a luta dos movimentos sociais em busca da integração, mas ressaltando a importância dos acompanhamentos e atendimentos para os/as alunos/as com deficiências. Mendes (1994 *apud* JANUZZI, 2004) relatou que a primeira experiência de integração escolar, de forma mais sistemática, no Brasil, aconteceu em Santa Catarina, em 1988, quando a Fundação Catarinense de Educação Especial começou a colocar seus alunos/as nas escolas regulares, dando-lhes apoios adequados para garantir-lhes a permanência.

Apesar de todo esse avanço, a fase da integração, se tornou extremamente polêmica. O sistema de cascata apresentado anteriormente foi muito criticado, visto que responsabilizava o/a aluno/a com necessidades especiais pela sua adaptação ao ensino comum, ou seja, ao/à educando/a, cabia adaptar-se à escola e não o inverso. Conforme argumentou Carvalho (2003):

(...) as críticas que tecem, no caso das cascatas dos serviços, é que a passagem de uma criança com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem de um tipo de serviços, mais segregado a outro, mais integrador, além de depender dos progressos da criança (sendo ela, portanto, a responsável solitária, por seu destino escolar), tem se mostrado inexistente (CARVALHO, 2003, p. 163-164).

Martins (2003) teve inúmeras críticas ao modelo cascata e, sobretudo, às classes especiais. Lembra a autora que, embora teoricamente seja correta a idéia de um ambiente o mais normal possível para uma pessoa com deficiência, o envio e retorno desses/as alunos/as para a classe regular acontecia com baixa frequência e a maioria terminava ficando na denominada classe especial. Sendo assim, estes/as eram vistos/as como alunos/as da educação especial e não, como alunos/as da escola, e também era grande a discriminação que sofriam os/as professores/as especializados/as.

A esse respeito, nossas observações confirmaram as levantadas pela autora, visto que, em 1987, como psicóloga, ocupamos o cargo de Chefe da Divisão de Diagnóstico e Tratamento, da Coordenadoria da Educação Especial do Governo do Estado da Paraíba. Devido a essa função, nós presenciávamos diariamente, através de reuniões, visitas às escolas regulares e, sobretudo, pelos contatos diretos com o corpo docente, a exclusão de alunos/as com necessidades especiais e a discriminação dos/as seus/suas respectivos/as professores/as.

Acontecia a “exclusão no interior”, como denominada por Bourdieu, já mencionada na presente tese.

Ainda sobre esse aspecto, Sasaki (1997) lembra que as crianças com deficiência começaram a frequentar as escolas regulares, de uma maneira ainda bem discriminatória, na sala regular ou através de classes especiais, para garantir que essas crianças não interferissem no ensino e não absorvessem as energias do/a professor/a.

Aos poucos, esse modelo integrativo começa a ser revisto em vários países, e a imagem da Cascata, característica da fase da integração, não é a mais adequada, fazendo emergir o modelo do caleidoscópio, “instrumento cilíndrico, composto por muitos pedaços de vidros diferentes, coloridos e móveis, que – refletidos em espelhos nele existentes - criam inúmeras figuras, de cores e formas variadas” (MARTINS, 2003, p. 41).

1.6 As Deficiências nos Tempos de Inclusão

O modelo do caleidoscópio passa então a ser a metáfora da atual fase da *Inclusão*. Sendo assim, a escola inclusiva implica num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno/a.

De acordo com Mendes (2006), historicamente, o movimento da *inclusão* nasceu nos Estados Unidos nos anos 90, substituindo o da *integração* e relacionando-se com a ideia de colocação de estudantes *com dificuldades* em salas regulares. Rapidamente penetrou no Brasil e no resto do mundo. O termo *inclusão* aparece inicialmente nos países de língua inglesa, embora a Europa conserve o termo *integração* e a proposta da colocação seletiva dos alunos/as com problemas e a continuação dos serviços especiais.

Com relação aos Estados Unidos, a autora ainda assinala que, na década de 1980, esse país atravessou uma crise com relação à educação e, com isso, surgiram inúmeras reformas educacionais gerais e, paralelamente a elas, surgiram dois movimentos em prol da educação especial, os quais favoreceram o desenvolvimento da *inclusão* escolar. Foram eles: O “*Regular Education Initiative*” e o “*Full Inclusion*”.

No tocante à primeira, a “Iniciativa da Educação Popular”, segundo Mendes (2006, p. 393): “O ponto básico desta proposta foi a busca pela junção dos recursos da educação regular e especial, a fim de melhor atender estudantes cujas necessidades educacionais eram, principalmente, acadêmicas”, ou seja, as crianças com problemas de aprendizagem começaram a ter apoio na própria sala e não mais nas *salas de recursos*. Essa medida não foi bem aceita pelos/as educadores, causou um enfraquecimento nos direitos das pessoas com

deficiência e levantou novamente a polêmica sobre os programas de educação especial separados do ensino regular.

A segunda trata-se da “Inclusão total”:

(...) que se configurava de forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações (MENDES, 2006, p. 393).

A autora citada complementa que “(...) esta proposta estava fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos” (MENDES, 2006, p. 393). Ela estava mais voltada para aquelas pessoas com deficiências mais acentuadas e que continuaram sofrendo segregações, apesar do desenvolvimento da fase da integração. Para a autora:

(...) há pontos comuns entre essas duas iniciativas (...). A idéia central era a de que, além de intervir diretamente sobre essas pessoas, se fazia necessário mudar também a escola, para que esta possibilitasse a convivência dos diferentes. No âmbito da educação, passou-se a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência (MENDES, 2006, p. 393).

Paralelamente a esse embate sobre como se conceber a inclusão escolar, “(...) observa-se o surgimento de um contexto histórico mundial que passou a reforçar cada vez mais a ideologia da educação *inclusiva*, que, embora pareça historicamente surgido (...) nos Estados Unidos, ganhou mídia e o mundo a partir da metade da década de 1990” (MENDES, 2006, p. 394).

Sendo assim, surgiu a “*escola para todos*, um projeto acordado por vários países do mundo inteiro, apresentando concepções, princípios e diretrizes adequados às recomendações e normas jurídicas produzidas por órgãos internacionais. Dentre essas, destacam-se:

- A *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*, proclamada em Paris, França, no dia 10 de dezembro de 1948, durante a Assembléia Geral das Nações Unidas, a qual destaca alguns princípios que têm exercido forte influência, inclusive na Constituição Brasileira. São eles: o respeito à dignidade humana, à igualdade de direitos, à liberdade de pensamento e de escolha de todos os homens;
- A *Declaração de Cuenca (1981)*, resultado de um Seminário sobre Novas tendências na Educação Especial, realizado no Equador, promovido pela

Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência/Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (UNESCO/OREALC). Participaram 14 países da América do Sul e do Caribe, e foi discutido “o direito à Educação, à participação e à plena igualdade de oportunidades para os deficientes, bem como a necessidade de relacionar o atendimento educacional adequado com as características individuais de aprendizagem” (CARVALHO, 1997, p.34);

- *Declaração de Sunderberg* (1981), em Torremolinos, na Espanha, resultante da *Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos*, considerada um dos eventos internacionais mais importantes na área de educação especial. Participaram dele 103 países e, após esse evento, o ano de 1981 foi considerado, pela ONU, o *Ano Internacional das Pessoas Deficientes*. Desde então, teve o início de uma década de estímulos e cumprimentos dos direitos dessas pessoas. A declaração contém 16 artigos de natureza mandatória das ações do governo. No artigo 01 está explícito que todas as pessoas deficientes poderão exercer seu direito fundamental de pleno acesso à educação, formação, cultura e informação. “A denominação é uma homenagem a Nils-Ivar Sunderberg, encarregado do programa da Unesco para a educação especial, no período de 1968-1981” (conforme CARVALHO, 1997, p.35). No preâmbulo dessa Declaração, consta a afirmativa de que 10% da população mundial sofrem de algum tipo de deficiência (minusvalidez), o que também afirma a referida autora.
- A *XXIII Conferência Sanitária Panamericana* (1990) foi realizada em Washington, promovida pela Organização Panamericana de Saúde (OPS), da Organização Mundial da Saúde (OMS). Resultou em um documento com uma análise da situação do atendimento em reabilitação de pessoas com incapacidades em 22 países latino-americanos, entre eles, o Brasil. No citado documento, concluiu-se que “as políticas desses países não são explícitas, integradas e nem baseadas em informações reais. A conseqüência social e econômica da marginalização é que as pessoas com *minusvalidez* estão subestimadas” (CARVALHO, 1997, p. 37). Nessa conferência também foram analisados os conceitos de Deficiência, Incapacidade e Menosvalia.

Com relação a esses conceitos propostos na conferência, Carvalho resume:

DEFICIÊNCIA – é qualquer perda de função psicológica, fisiológica ou anatômica. Tem como característica anormalidades temporárias ou permanentes em membros, órgãos, ou outra estrutura do corpo, inclusive os sistemas próprios da função mental. (...) INCAPACIDADE – é qualquer restrição, devida a uma deficiência, da capacidade de realizar uma atividade. A incapacidade se caracteriza pelo desempenho insatisfatório de ações pelo indivíduo (temporárias ou permanentes (...)), nos aspectos psicológicos, físicos e/ou sensoriais. MENOSVALIA – é uma situação desvantajosa para um indivíduo determinado, como consequência de uma deficiência ou incapacidade que o limita ou impede de desempenhar um papel. Caracteriza-se pela diferença entre o rendimento do indivíduo e suas próprias expectativas e as do grupo a que pertence. (...) A sociedade institui, assim, uma deficiência chamada de secundária, fruto do preconceito, segundo o qual pessoas com deficiências “valem” menos (CARVALHO, 1997, p. 38 e 39).

- *A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)*, elaborada em Jomtien, na Tailândia, foi realizada por várias organizações executivas: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD). A conferência reuniu 1500 participantes, de 155 países, cujos delegados elaboraram um documento apresentando “um consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e traduz-se em compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos” (CARVALHO, 1997, p. 40).
- *A Declaração de Santiago (1993)* foi promovida pela UNESCO/OREALC, entre 8 e 11 de junho de 1993, resultante da *V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe*, que tinha como objetivo geral melhorar os níveis globais da qualidade da aprendizagem, ainda que a expansão quantitativa do sistema esteja indicada para a atenção permanente.
- E, em especial, a *Declaração de Salamanca (1994)*, produzida na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, promovida pelo Governo da Espanha e UNESCO, em junho de 1994, que destaca o princípio da integração e a garantia de escola para todos.

No seu art. 3º, a Declaração de Salamanca sugere que os governos adotem medidas como:

- Dar prioridade política e orçamentária à melhoria dos sistemas educativos, de forma que estes abranjam, cada vez mais, todas as crianças;
- Adotar o princípio da educação integrada com força de lei ou como política;
- Desenvolver projetos demonstrativos e incentivar a troca de experiências integradoras;
- Criar mecanismos de descentralização e participação em planejamento, supervisão e avaliação do ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo a participação de pais e entidades representativas de pessoas portadoras de deficiência;
- Dedicar esforços à identificação e às estratégias de intervenção; e
- Cuidar para que a formação de professores esteja voltada para o atendimento às necessidades educacionais especiais.

Nas Linhas de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais, constante da Declaração de Salamanca, solicita-se que os países adotem medidas na área educacional como, por exemplo:

- Princípio da igualdade de oportunidades;
- Adoção de medidas paralelas e complementares às educacionais, nos outros campos de ação social (saúde, bem-estar social, trabalho etc.);
- Inclusão das crianças com deficiência nos planos nacionais de Educação para Todos;
- Especial atenção às necessidades de crianças com deficiências graves ou múltiplas;
- Consideração da linguagem de sinais como meio de comunicação importante dos surdos, de modo a lhes assegurar acesso à linguagem de sinais de seus países;
- Reabilitação baseada na comunidade;
- Ação coordenada entre os responsáveis pelo ensino e os responsáveis pela saúde e assistência social de organizações tanto governamentais como não-governamentais.

Foi a referida declaração que consagrou o termo *inclusão escolar*, tendo ressonâncias no campo educacional brasileiro.

Um dos eventos mais recentes que debateu a educação inclusiva em nível mundial foi a 48ª Conferência Internacional de Educação em Genebra, realizada entre 25 e 28 de novembro de 2008.

Problematizando essa questão, em nosso contexto atual, o que seria Educação Inclusiva?

Nesse sentido, Ainscow (2009), com base em alguns autores, ressalta que,

Em alguns países, a educação inclusiva é vista como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente da educação geral. Internacionalmente, contudo, é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apóia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes (UNESCO, 2001). A Educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade (VITELLO; MITHAUG, 1998). Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa (AINSCOW, 2009, p. 11-12).

Em trabalhos anteriores, abordamos o que seria uma escola inclusiva, ressaltando a importância do percurso histórico da deficiência e o desafio para pô-la em prática. Essa dificuldade continua acentuada nos meios escolares:

Entende-se por escola inclusiva aquela que educa todos os alunos, inclusive os com qualquer tipo de deficiência. Colocar esta inclusão em prática ainda é um grande desafio, devido ao percurso histórico e cultural da deficiência, que sempre foi cercada de exclusões e preconceitos para com as pessoas com deficiência (SERPA, 2004, p. 179).

Martins (2009, p. 1) destacou que “(...) no modelo inclusivo o ensino é orientado para o aluno e a classe regular é um ambiente onde a heterogeneidade e a diversidade deve ser levada em consideração”.

Realmente, a diversidade presente em nossas escolas é um ponto crucial no âmbito da inclusão, visto que as diferenças presentes em cada estudante têm que ser valorizadas, sobretudo com relação ao ensino/aprendizagem. A esse respeito, Ferreira (2006, p. 127) acrescenta que

As escolas orientadas pelo *princípio da inclusão* são instituições educacionais que reconhecem e celebram tal diversidade humana, desenvolvem e cultivam a cultura de acolhimento de todo (a)s de forma igualitária e de valorização das diferenças (SALAMANCA, 1994). As atividades escolares em geral e as práticas pedagógicas, em particular, têm papel fundamental na construção da cultura e da política inclusivas (FERREIRA, 2006, p. 127).

Sabemos que vários países se mobilizaram em busca dessa “educação para todos”, mas, para que esse objetivo seja concretizado, é preciso buscar outras pedagogias, outras formas de ensinar e ver a criança. A homogeneidade ainda está muito presente nas escolas, nos quatros cantos do mundo. É preciso realmente que a diversidade e a diferença sejam tratadas nas escolas e, para alcançar esse objetivo, é imprescindível que elas sejam reestruturadas.

A esse respeito, Mittler (2003) assinala a importância das reformas e reestruturações das escolas, em prol da inclusão, ou seja, para garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as atividades, evitando, assim, o isolamento. Nas palavras do autor:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2003, p. 25).

Ainda sobre a reestruturação da escola, o autor acima cita Aincow (1999), que vê “(...) a inclusão como um processo que nunca termina, pois é mais do que um simples estado de mudança, e como dependente de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino” (AINCOW, p.218, *apud*, MITTLER, 2003, p. 35).

Ferreira (2005) nos brinda com um consenso entre os estudiosos que nos lembram que a inclusão não trata apenas de crianças com deficiência e, sim, de todos os estudantes que sofrem qualquer forma de exclusão educacional, que ocorre na escola e, sobretudo, nas salas de aula, quando não participam de todas as atividades escolares, são expulsos, suspensos, permanecendo fora da escola. Há um consenso, também, de que a inclusão “(...) implica em celebrar a diversidade humana e as diferenças individuais como recursos existentes nas escolas e que devem servir ao currículo escolar para contribuir na formação da cidadania” (FERREIRA, 2005, p. 44). Para a autora, as pessoas também concordam que a inclusão, certamente, requer uma formação contínua dos professores (as), com o objetivo de que eles (as) aprendam a utilizar estratégias de ensino mais diversificadas e dinâmicas, que proporcionem vozes às crianças; e que suas experiências e riqueza pessoal sejam valorizadas, suas carências e necessidades não sejam negligenciadas pela escola, mas tornem-se parte integrante da rotina escolar. Há, também, uma concordância sobre a inclusão que, nas palavras da autora:

Pressupõe uma escola com uma política participativa e uma cultura inclusiva, na qual todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si, ou seja, apóiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros a partir da reflexão sobre as práticas docentes. Inclusão- também há uma concordância – pressupõe um maior envolvimento entre a família e a escola e entre a escola e a comunidade, onde todos buscam uma educação de qualidade para todas os indivíduos (FERREIRA, 2005, p. 44).

De acordo com o documento conceitual elaborado pela UNESCO (2003), a Educação inclusiva é abordada como:

Um processo que consiste em responder às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade, assim como reduzir a exclusão dentro da educação. Implica mudanças e alterações de conteúdo, métodos, estruturas e estratégias, numa visão comum que abarque todas as crianças dos mesmos níveis etários, e partindo da convicção que compete aos sistemas educativos regulares educarem todas as crianças (UNESCO,1994). A educação inclusiva actua no fornecimento de respostas pertinentes para todo o universo de necessidades educativas nos contextos pedagógicos escolares formais e informais. Em vez de se tornar num tema marginal sobre como se podem integrar alguns alunos na corrente educativa vigente, é uma abordagem que foca a transformação dos sistemas educativos a fim de responderem à diversidade de alunos. O seu objetivo é permitir que os docentes e os discentes assumam positivamente a diversidade e a considerem um enriquecimento no contexto educativo, em vez de ser um problema (UNESCO, 2003, p. 8).

Como podemos observar, para que haja uma verdadeira inclusão, é preciso mudar a escola, e essa reestruturação passa por várias esferas, entre elas, a compreensão de como a história e a legislação da educação especial se desenvolveram ao longo do tempo.

1.7 A Deficiência na História e na Legislação da Educação Especial Brasileira

No Brasil, a integração/inclusão escolar atravessou um longo trajeto em seu desenvolvimento com relação às leis. De acordo com Jannuzzi (2004), a integração escolar no Brasil é abordada, desde a *L.D.B. 4.024/61*, no artigo 88, que menciona que a *educação de excepcionais* deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-los à comunidade. No artigo 89, por sua vez, está explícito que toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais receberá, dos poderes públicos, tratamento especial, mediante bolsas de estudo, empréstimo e subvenções.

Embora conte na referida lei a palavra integração, por ser um termo utilizado à época, pode-se observar, aqui, os primeiros passos de uma legislação em prol de uma educação inclusiva.

Carvalho (1997) ressalta que a expressão “no que for possível” causou dúvidas, pelo fato de não ter ficado claro se a expressão estava se referindo aos *excepcionais*, devidos às suas condições ou ao sistema geral de educação para ajustar a educação dos *excepcionais*, ou ainda às duas condições. A autora continua a discussão acrescentando que, na segunda alternativa, consta uma luta antiga que perdura até hoje, referente ao pleito de a educação de *excepcionais* integrar o sistema geral de ensino, ou seja, não ser considerada à parte ou em segundo plano, conforme consta no espírito do artigo 88.

Com relação ao artigo 89, Carvalho afirma que:

Deixa claro o compromisso do poder público governamental com as organizações não-governamentais, (...) o que não ficou claro foi a natureza dos serviços educacionais a serem oferecidos, nem seus vínculos com o sistema geral de educação. O tratamento a elas preconizado sob formas de bolsas de estudo, empréstimo e subvenção gerou muita polêmica, principalmente pela indefinição das ações educativas oferecidas e dos critérios de eficiência da iniciativa privada e relativa à educação de excepcionais (CARVALHO, 1997, p. 66).

Com propriedade, a autora ainda complementa que “fica claro que o estado se exime de assumir, ele próprio, sua responsabilidade, transferindo-a para as ONGs”. (Carvalho, 1997, p. 66).

Quanto à Lei 5.692/71, posteriormente alterada pela Lei 7.044/82, mas mantendo o mesmo artigo referente à educação especial, consta no capítulo I do ensino de 1º e 2º Graus:

Artigo 9º: Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Esse artigo foi criticado pela omissão dos/as alunos/as que apresentavam outros problemas, como as condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas e psicológicas graves, como também pelo fato de os/as cegos/as e surdos/as terem sido incluídos na categoria de deficiência física ao invés da correta categoria de deficiência sensorial (DENARI, 2006).

A autora afirma também que maior ainda foi a confusão em considerar alunos/as que estavam atrasados/as, em relação à idade para a matrícula, como alunos/as da educação especial. O resultado foi desastroso, com encaminhamentos às classes especiais, de forma maciça e indevida, sobretudo baseados em avaliações incompletas e discutíveis.

Sendo assim, muitos estudantes estavam fora da faixa de idade em relação à série, porque tinham distúrbios de aprendizagem e não deficiências. Havia, também, os/as alunos/as que foram repetentes por muitos anos e se evadiram da escola e, quando tentavam retornar, já

estavam com a idade mais avançada para a série abandonada, sendo, então, encaminhados para as *classes especiais*. Atualmente, ainda há ecos dessas antigas recomendações, de organismos internacionais, como também nacionais (CARVALHO, 1997).

No decorrer da década 1970, significativas decisões foram tomadas, no plano federal, estabelecendo-se as bases legais, técnico-pedagógicas e administrativas para o desenvolvimento da Educação Especial no país. Segundo Mazzotta (2003), foi quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou um Grupo-Tarefa de Educação Especial, encarregando-o de elaborar o projeto prioritário 35, designado para realizar uma avaliação da Educação Especial no Brasil, o que resultou na apresentação de um relatório, com sugestões, diretrizes e propostas para a criação de um órgão especializado, destinado a lidar exclusivamente com a Educação Especial. O referido documento teve a colaboração do especialista norte-americano em educação especial, James Gallagher. Sendo assim, surgiu o I Plano Setorial de Educação, em 1972 (Triênio 1972 a 1974), no qual o governo elegeu a Educação Especial como área prioritária. Em decorrência também desse plano, foi criado o *Centro Nacional de Educação Especial* (CENESP), pelo Decreto nº 72.425, do presidente Emílio Garrastazu Médici, no dia 03 de julho de 1973, no qual, em seu segundo artigo, constava:

Art. 02 – O CENESP tem por finalidade de planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiência múltipla, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial.

Esse fato marcou o início das ações sistematizadas, visando à expansão e melhoria do atendimento educacional prestado no Brasil, as quais tiveram um significado sócio-político importante, com desdobramentos que perduram até hoje.

Mendes (2009) destacou que o CENESP, desde o início da sua criação, demonstrou tendência a privilegiar a iniciativa privada, em relação ao serviço público da Educação Especial, apesar de ter acontecido, nesse período, a estruturação ou o fortalecimento dos setores de educação especial no seio das Secretarias da Educação, devido aos recursos financeiros que eram repassados para a formação de professores, em prol da *integração*. Essa autora também ressalta que, entre 1969 a 1973, houve um grande desenvolvimento econômico no país, o qual ficou conhecido como “milagre econômico”, e foi exatamente nessa época que a Educação Especial começou a se estabilizar.

Sendo assim, o CENESP já “administrativamente nasceu forte, vinculado diretamente ao MEC” (JANNUZZI 2004, p. 145). Devido a sua criação, foram extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC-1958), a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME-1960) e a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (1957). Os recursos arrecadados dessas campanhas foram transferidos para o novo órgão, o qual também absorveu os recursos financeiros do Instituto Nacional de Educação dos Surdos e do Instituto Benjamin Constant (MAZZOTA, 2003).

Outro documento importante, nesta época, foi o Plano nacional de Educação Especial (1977-1979), que se apresentou como um documento polêmico, sobre o qual se afirma:

(...) os deficientes são considerados realmente integrantes do sistema comum, regular, e, portanto, na mesma administração da Secretaria do Ensino de 1º e 2º graus. O PNNE 1977-1979 alegava que esta educação se distinguia da regular só nos métodos e técnicas de ensino; no entanto, em 1979 havia a encomenda de propostas de currículos específicos a algumas universidades, com conteúdos atenuados em relação à educação regular, como citei (JANNUZZI, 2004, p. 158).

Mendes (2009) também afirmou que, com a abertura política no Brasil, no período entre 1974 e 1985, e o fim da ditadura militar, muitas iniciativas surgiram no campo da Educação Especial, sobretudo nos anos de 1980.

Em 1986, O CENESP foi transformado em SESPE, ou seja, na *Secretaria de Educação Especial*, através do Decreto nº 93.613, no dia 21 de novembro de 1986. Essa mudança “conferiu-lhe mobilidade institucional junto às fontes de decisão do executivo, maior negociação com as Secretarias de Educação das unidades federadas e uma capacidade mais ampla de articulação com outros órgãos públicos e privados” (JANNUZZI, 2004, p.146). Após ser criada, a SESPE muda sua sede do Rio de Janeiro para Brasília. Essa transferência combateu a hegemonia do grupo que possuía o poder político voltado para a educação especial, mas uma grande parte deste grupo transferiu-se para Brasília e continuou ligada à educação de órgãos do MEC e à CORDE, órgão sobre o qual trataremos a seguir.

Em 1986, o então Presidente José Sarney criou, no dia 29 de outubro, através do Decreto nº 93.481, a *Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* (CORDE), com o objetivo de coordenar as ações executadas pelos órgãos e instituições de atuação setorial existentes, buscando racionalizar esforços e conjugar iniciativas, tornando-as intercomplementares. Com essa finalidade, elaborou-se um plano de ação que define objetivos estratégicos para uma Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais.

Mazzotta (2003) também esclarece que a SESPE foi extinta no dia 15 de março de 1990 e as atribuições referentes à educação especial ficaram sob o comando da SENEb – Secretaria Nacional da Educação Básica. E, através do Decreto nº 99.678, de 08 de novembro de 1990, o DESE – Departamento de Educação Supletiva e Especial ficou fazendo parte da SENEb, com competências relacionadas à educação especial. Em 1992, com a queda do presidente Fernando Collor de Mello, a Secretaria de Educação Especial é restabelecida, mas com uma alteração na sigla: SEESP e em outra situação na estrutura do MEC, sob a direção de Rosita Edler Carvalho, psicóloga e professora universitária aposentada, autora muito citada na presente tese, que já tinha sido técnica do CENESP, no Rio de Janeiro, na SESP anterior e também na CORDE, em Brasília.

A SEESP coordenava ações voltadas à formulação de políticas, oferecendo fomento técnico e financeiro aos órgãos públicos instituições da área e promove as articulações necessárias ao aprimoramento da educação especial em ONGS e OGS.

Contudo, recentemente, através do *Decreto Nº 7.480*, de 16 de maio de 2011, a SEESP foi outra vez extinta e suas funções foram atribuídas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a qual contém a Diretoria de Políticas de Educação Especial. No Decreto citado, conta o seguinte artigo:

Art.26. À Diretoria de Políticas de Educação Especial compete:

I - planejar, orientar e coordenar, em parceria com sistemas de ensino, a implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva;

II - definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, visando garantir a escolarização e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE aos estudantes público-alvo da educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades;

III - propor e fomentar a formação continuada de professores, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos e a acessibilidade nos ambientes escolares; e

IV - promover a transversalidade e a intersetorialidade da educação especial nos diversos programas e ações, visando assegurar o pleno acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, em igualdade de condições com os demais alunos.

Com relação às penalidades, lembramos a *Lei Federal Nº 7.853, de 1989*, que, em seu art.8º, afirma que constitui crime punível, com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: “I – recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.”

Continuando esse resgate histórico, é imprescindível abordarmos a nossa Carta Magna, a qual retoma algumas idéias das leis citadas anteriormente. Sendo assim, na *Constituição Brasileira de 1988*, o artigo 208 estabelece que:

O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Este parágrafo é reforçado na *Lei N° 8.069*, de 1990, no art. 54, do Estatuto da Criança e do Adolescente. E também está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *L.D.B. 9.394 /96*, que também afirma ser, da responsabilidade do poder público, a matrícula de alunos com algum tipo de deficiência ou necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, com apoios especializados necessários.

O termo *preferencialmente* foi aplicado nas leis acima, na seguinte perspectiva:

Além do Estado garantir a educação para todos, o sistema educacional também deve reconhecer a diversidade do alunado, ou seja deve reconhecer que cada aluno é único, com suas própria necessidades e subjetividade. A escola deve se adaptar aos alunos, e não o contrário. Dessa maneira o ensino especializado pode ser utilizado quando o aluno necessitar. A especialidade não deve ser vista dentro de uma perspectiva de segregação ou exclusão, mas sim como uma medida necessária para que a escola possa atender a todos os alunos em processo de escolarização. (...) Dessa forma a política de inclusão escolar prevê o atendimento do aluno com necessidades especiais, o qual inclui, necessariamente, a categoria da deficiência mental, preferencialmente na escola comum com a colocação em escolas especiais quando necessário (VELTRONE & MENDES & OLIVEIRA & GIL, 2009, p. 23 e 24).

Carvalho (1997) destaca a importância do 3º parágrafo do artigo nº 58, inserido no V capítulo da *L.D.B./96*, o qual aborda a oferta da educação especial, pelo Estado, no ensino infantil, para crianças de zero aos seis anos.

Sobre a atenção às pessoas com deficiência na história e na legislação relativa à educação especial, no Brasil, ainda destacamos as seguintes leis: a *Lei N° 8.859*, de 23 de março de 1994, que modifica dispositivos da *Lei N° 6.494*, de 7 de setembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio; a *Lei N° 8.899*, de 29 de junho de 1994, a qual concede Passe Livre às Pessoas Portadoras de Deficiência, comprovadamente carentes, no Sistema de Transporte Coletivo Interestadual; a *Lei N° 9.424*, de 24 de Dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; a *Lei 10.098*, de 19 de Dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras

providências; a *Lei 10.172*, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências; a *Lei N° 10.216*, de 06 de abril de 2001, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental; a *Lei N° 10.436*, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências; e a *Lei N° 10.845*, de 05 de março de 2004, que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências.

Contamos também com a *Resolução de nº 02, do dia 11 de setembro de 2001*, do Conselho Nacional de Educação, que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Denari (2006) a resumiu nos seguintes termos:

Ela apresenta dispositivos legais que, em conformidade ao disposto nas leis maiores, assumem os princípios da educação inclusiva, prevendo a oferta de serviços de apoio e professores especializados para atuar nesses serviços (DENARI, 2006, p.46).

Posteriormente, surgiu o modelo nacional de educação inclusiva, que foi explicitado no documento entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, produzido por um grupo de trabalho constituído para tal, o qual apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. O referido documento apresenta como objetivos

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC, 2008, p. 14).

Apesar desse aparente avanço, a escola comum não assumiu o desafio de atender às necessidades educacionais de todos/as os/as alunos/as, deixando a responsabilidade da *educação especial*, não mais de forma isolada, segregada e sim, na constituição de uma nova proposta pedagógica, cujo público alvo é definido. Assim, a educação especial passou a atuar de forma articulada com o ensino comum.

Conforme a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (MEC, 2008, p.15).

Nesse documento, também é realçado que essas definições devem ser contextualizadas e não se restrinjam às categorizações e a especificações de um quadro de deficiência, de transtornos, de distúrbios ou de aptidões, visto que os seres humanos se modificam constantemente e transformam o contexto no qual estão inseridos. Assim sendo, de acordo com o documento, “esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos” (MEC, 2008, p.15).

Ainda mais recente está o *Parecer nº13, de 2009*, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica –DF, que estabelece as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, na modalidade de Educação Especial.

No presente documento consta:

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino. Dado o caráter complementar dessa modalidade e sua transversalidade em todas as etapas, níveis e modalidades, a Política visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e inova ao trazer orientações pertinentes às condições de acessibilidade dos alunos, necessárias à sua permanência na escola e prosseguimento acadêmico.⁹

Sendo assim, em conformidade com o parecer acima, surgiu a Resolução nº 4, de 1º de outubro de 2009, instituindo as referidas diretrizes e destacando o financiamento dobrado para

⁹ Parecer nº13 de 2009, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica-DF.

os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que estiverem matriculados em escolas regulares. Conforme expomos abaixo:

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- Matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- Matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- Matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- Matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A Resolução citada oficializou os termos alunos/as com *deficiência* (aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial); *transtornos globais do desenvolvimento* (aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação) e *altas habilidades/superdotação* (aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade), para quando alguém quiser se referir à inclusão escolar de alunos com essas necessidades educacionais especiais, o que gerou arbitrariedades na identificação desses quadros. A questão da identificação desses alunos/as, juntamente com apoio financeiro cedido pelo governo para eles/as, provocou uma indisposição em nível nacional na comunidade acadêmica, que redigiu um manifesto solicitando um abaixo-assinado pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva¹⁰.

Apesar de, no âmbito de documentação, parecer tudo perfeito em prol da educação inclusiva, as práticas acima citadas não condizem com a difícil realidade do dia a dia das nossas escolas, onde reinam, sobretudo, práticas hierarquizantes e os modelos das classes

¹⁰ Abordamos o teor do presente documento no capítulo referente às discussões das análises das escolas estudadas nesta pesquisa.

dominantes, que se respaldam, no longo caminho de preconceitos, estigmas, rejeições e exclusões, que cercam historicamente os indivíduos que apresentam deficiências.

No próximo capítulo, abordamos as contribuições teóricas de Erving Goffman (1988) nas quais fundamentamos nossa análise das dificuldades enfrentadas pelos indivíduos com deficiências, sobretudo as classificadas como *intelectuais*, para a inclusão escolar em nosso país.

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO, POLÍTICAS DE ALTERIDADES, LÓGICA DO ESPAÇO ESCOLAR E PROCESSOS DE ESTIGMATIZAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

2.1 A Inclusão dos *Estranhos* na Educação Para Todos

A educação inclusiva deve ser abordada no contexto atual do mundo globalizado, enfatizando o histórico de rejeições e preconceitos que cercam os *estranhos*, os *anormais*, as *aberrações* (BAUMAN, 1998; FOUCAULT, 2001).

Neste cenário, a *Educação para todos* vai além das esferas educacionais, perpassando as políticas sociais, compreendendo a distribuição de renda e, conseqüentemente, dos bens materiais e culturais. Sendo assim, a educação inclusiva se defronta com a problemática exclusão/inclusão, visto que a sua efetivação acarreta mudanças estruturais na sociedade e no sistema educacional

Tendo como referência esta proposta inclusiva para todos, com o reconhecimento e respeito às diferenças nos aspectos físico, psicológico e cultural, tratamos dos obstáculos à inclusão dos *Estranhos* no espaço escolar, os quais, na presente tese, são aqueles que apresentam algum tipo de “deficiência”, sendo assim socialmente conhecidos, e que atravessam um longo caminho histórico de rejeições e preconceitos que se estende até os dias atuais.

2.2 Quem São Os *Estranhos*, Numa Perspectiva Teórica?

Bauman (1998) define os *estranhos* como “(...) pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo - num desses mapas, em dois ou em todos os três.” Sendo assim, podem-se considerar os estudantes com algum tipo de deficiência como *estranhos*, no mundo escolar. Como todos os estranhos, nas palavras do referido autor, eles:

Deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia ao mesmo tempo que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, se tendo feito isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos. Ao mesmo tempo que traça suas fronteiras e desenha seus mapas cognitivos, estéticos e morais, ela não pode senão gerar pessoas que

encobrem limites julgados fundamentais para a sua vida ordeira e significativa, sendo assim acusadas de causar a experiência do mal-estar como a mais dolorosa e menos estável (BAUMAN, 1998, p. 27).

Nesse contexto, os/as alunos/as com alguma deficiência são *estranhos*, visto que, segundo Bauman (1998), as pessoas “são diferentes por causa da diversidade das tradições locais e particularísticas em que elas crescem e amadurecem. São produtos da educação, criaturas da cultura e, por isso, flexíveis e dóceis de serem reformadas”.

Sendo assim, acrescenta ainda:

A reconstrução natural tem limites que nenhum esforço poderia transcender. Certas pessoas nunca serão convertidas em alguma coisa mais do que são. Estão, por assim dizer, fora do alcance do *reparo*. Não se pode livrá-las de seus defeitos: só se pode deixá-las livres delas próprias, acabadas, com suas inatas e eternas esquisitices e seus males (BAUMAN, 1998, p. 29).

Objetivando uma melhor compreensão das rejeições ainda existentes, por parte da sociedade para com essas pessoas consideradas estranhas, sobretudo na escola, o autor acima busca explicações nos estudos sobre a pureza, que para ele “é um ideal, uma visão da condição que ainda precisa ser criada, ou (...) protegida” (BAUMAN, 1998, p. 13).

2.3 A Exclusão e o Sonho da Pureza

Michel Foucault, em a *A História da Loucura*, trata da exclusão dos loucos e dos *desejos de pureza* da sociedade:

Os loucos tinham então uma existência facilmente errante. As cidades escorraçavam-nos de seus muros; deixava-se que corresse pelos campos distantes, quando não eram confiados a grupos de mercadores e peregrinos. Esse costume era freqüente na Alemanha: em Nuremberg, durante a primeira metade do século XV, registrou-se a presença de 62 loucos, 31 dos quais foram escorraçados. Nos cinquenta anos que se seguiram, têm-se vestígios ainda de 21 partidas obrigatórias, tratando-se aqui apenas de loucos detidos pelas autoridades municipais (FOUCAULT, 2005, p. 9).

O referido autor aborda a Nau dos Loucos, um barco estranho, em que autoridades escorraçavam os loucos, “limpando a cidade”:

Confiar o louco aos marinheiros é com certeza evitar que ele ficasse vagando indefinidamente entre os muros da cidade, é ter a certeza que ele irá para longe, é torná-lo prisioneiro de sua própria partida. Mas a isso a água acrescenta a massa obscura de seus próprios valores: ela leva embora, mas faz mais que isso, ela purifica (FOUCAULT, 2005, p. 11 -12).

Com base na referida obra de Foucault, Bauman (1998) relaciona o ideal de pureza com o sentido da ordem, “de uma situação em que cada coisa se acha em seu justo lugar e em nenhum outro. Não há nenhum meio de pensar sobre a pureza sem ter uma imagem da “ordem”, sem atribuir às coisas a seus lugares “justos” e “convenientes”. Sendo assim, o sujo e o imundo, são coisas “fora do lugar”. O que os tornam sujos, não são as suas características, mas, sobretudo, a sua localização na ordem de tudo que foi idealizado por quem busca a pureza. Algo pode ser considerado sujo num contexto e puríssimo em outro. Para o autor, algumas dessas coisas não possuem “lugares certos”, não estão na ordem elaborada pela sociedade:

Elas ficam “fora do lugar” em toda parte, isto é, em todos os lugares para qual o modelo de pureza tem sido destinado. O mundo dos que procuram a pureza é simplesmente pequeno demais para acomodá-las. Ele não será suficiente para mudá-las para outro lugar: será preciso livrar-se delas uma vez por todas- queimá-las, envenená-las, despedaçá-las, passá-las a fio de espada (BAUMAN, 1998, p.14).

Pode-se, pela pureza, pela higiene, ou seja, mantendo-se distância da sujeira e procurando manter a ordem, prevenir os acontecimentos, seguir hierarquias, condenar o acaso. Neste contexto de organização, fica tudo muito *em ordem, claro e compreensivo*.

Todas as preocupações com a pureza e a limpeza que emergem dessa análise são essencialmente semelhantes. Varrer o assoalho e estigmatizar os traidores ou expulsar os estranhos parece provir do mesmo motivo de preservação da ordem, de tornar ou conservar o ambiente compreensível e propício à ação sensata (BAUMAN, 1998, p. 16).

Assim, essa busca pela pureza, nos aspectos políticos e sociais, acarreta sérias consequências para o convívio humano:

Entre as numerosas corporificações da “sujeira” capaz de minar padrões, um caso – sociologicamente falando - é de importância muito especial e, na verdade, única: a saber, aquele em que são *outros seres humanos* que são concebidos como um obstáculo para a apropriada “organização do ambiente”; em que, em outras palavras, é uma outra pessoa ou, mais especificamente, uma certa categoria de outra pessoa, que se torna “sujeira” e é tratado como tal (BAUMAN, 1998, p. 17).

A sociedade, de um modo geral, em todos os tempos e lugares, se empenhou em destruir os estranhos, voltando-se, também, para animais nocivos e bactérias, protegendo assim a saúde com essas ações higienistas, criando uma rotina em busca da pureza em um mundo *organizado*. Dessa forma,

O trabalho de purificação e “colocação em ordem” se tornara uma atividade consciente e intencional, quando fora concebido como uma *tarefa*, quando o objetivo de limpar, em vez de se manter intacta a maneira como as coisas existiam, tornou-se *mudar a maneira* como as coisas ontem costumavam ser, *criar* uma nova ordem que desafiasse a presente; quando, em outras palavras, o cuidado com a ordem significou a introdução de uma nova ordem, ainda por cima, *artificial* – constituindo, por assim dizer, um *novo começo*. Essa grave mudança no *status* da ordem coincidiu com o advento da *era moderna*. De fato, pode-se definir a modernidade como a época, ou o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do desmantelamento da ordem “tradicional”, herdada e recebida; em que “ser” significa um novo começo permanente (BAUMAN, 1998, p. 19 - 20).

Quando há alterações, a organização ocorre justo com a demolição da ordem existente e a sua substituição se torna um novo modelo de pureza. O referido autor acrescenta que “agora, manter a pureza não pode se reduzir à manutenção da rotina; pior ainda, a própria rotina tem a terrível tendência a se converter em ‘sujeira’, que precisa ser esmagada em nome da nova pureza.” (p. 20)

Acrescenta o autor: “Com modelos de pureza que mudam demasiadamente depressa para que as habilidades da purificação se dêem conta disso, já nada parece seguro: a incerteza e a desconfiança governam a época” (BAUMAN, 1998, p. 20).

Da mesma forma, a incerteza e a desconfiança atingem a educação inclusiva. Isso porque esta se contrapõe à homogeneização padronizada dos alunos, investe justo no reconhecimento da heterogeneidade no ambiente escolar, ou seja, ela valoriza a diversidade dos seres humanos. Esse reconhecimento consta já algum tempo na legislação brasileira, conforme abordamos no capítulo anterior, mas a sua prática é um verdadeiro desafio, pois implica sair da “ordem” existente e “pura” da homogeneidade.

Dessa maneira, a proposta de inclusão de todos como participantes da produção social, cultural e econômica enfatiza a igualdade concreta entre os sujeitos, com o reconhecimento das diferenças no aspecto físico, psicológico e cultural.

A diversidade não se opõe à igualdade. A desigualdade socialmente construída é que se opõe à igualdade concreta, pois supõe que uns valem menos do que outros. O enfrentamento e a superação dessa contradição são tarefas cotidianas em uma proposta de educação inclusiva (LIMA, 2006).

É em referência a essa contextualização acima colocada que localizamos outro aspecto deste trabalho, o de discutir sobre a exclusão/inclusão escolar, inspirados na análise feita por Pierre Bourdieu na década de 60, a qual se revela válida nos dias atuais. É impossível tratar de educação inclusiva sem se reportar às desigualdades escolares apontadas pelo referido autor, que revolucionou a sociologia da educação, questionando radicalmente o papel de universalização e de equalização social atribuído à escola na sociedade francesa.

É o peso das *heranças* sociais de cada indivíduo que Bourdieu vai focalizar, na abordagem dos efeitos perversos do poder simbólico, exercido na forma de *violência simbólica nas escolas*.

2.4 Abordando a Teoria da Violência Simbólica

Bourdieu e Passeron escreveram juntos a obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, em 1970, denunciando a replicação das diferenças sociais e culturais no âmbito escolar, apresentando a escola como um local de disseminação e mesmo de imposição social da cultura dominante. Essa teoria tornou-se um marco histórico, revolucionando o pensamento e a prática na educação, em nível internacional

A tese central da obra citada acima é a de que a *ação pedagógica* se daria como uma “*violência simbólica*”, ou seja, uma imposição arbitrária que atingiria os indivíduos de maneira sutil, mesmo disfarçada, resultando no encobrimento das relações de força que dão suporte à constituição e reforço de sistemas de hierarquização intelectual e social. Através de práticas em que a violência se exerce sob formas veladas, seria imposto, com a mediação do espaço escolar, um determinado *arbitrário cultural*, um determinado conjunto de concepções culturais dos grupos dominantes. No dizer de Bourdieu (1999, p. 7-8), a violência simbólica é:

Suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, exercendo-se essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 1999, p. 7-8).

Essa imposição não se efetiva enquanto pedagogia, mas através da inculcação de valores e normas, conforme se observa no pensamento de Bourdieu e Passeron (1975):

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 21).

Para que os processos de inculcação e reprodução de valores e normas sejam inseridos ao longo da estrutura hierárquica social, é mobilizado um conjunto de mecanismos operacionalizados com base na *autoridade pedagógica* das instituições de ensino. Esta

emerge a fim de que a inculcação possa se efetivar de modo suave, quase invisível, através das operações pedagógicas, o que legitima os processos assumidos como *neutros*, como afirmam os autores já citados:

Enquanto poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima, a autoridade pedagógica, poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula (BOURDIEU & PASSERON, 1975, p. 86).

Outro aspecto relevante na teoria dos autores acima citados é o *trabalho pedagógico*, em suas capacidades de ressonância no intra e extra-escola, na medida em que se introjeta enquanto um segundo *habitus*. Sobre esse ponto, os autores afirmam que:

O trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um **habitus** como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.44).

Sob este enfoque, a *ação pedagógica*, a *autoridade pedagógica* e o *trabalho pedagógico* funcionam como instituidores, em termos intra-escolares, das estruturas de valorização e avaliação de indivíduos existentes no sistema social mais geral, com seus esquemas de hierarquização e premiação das qualidades consideradas desejáveis; e de desqualificação e punição daqueles que falham em apresentá-las. Assim, os discursos pedagógicos contemporâneos, como citados na introdução, defensores de práticas escolares universalizantes e inclusivas, que valorizariam igualmente as heranças culturais, cognitivas dos alunos, seus *habitués* lingüísticos, respeitando a sua forma e seu ritmo de aprender e, sobretudo, o seu direito de serem diferentes, esbarram num conjunto de condições objetivas, forjado em termos do partilhamento por pais, professores, gestores e em grande medida pelos estudantes em geral, de um conjunto de representações negativas e desqualificantes dos indivíduos *diferentes*.

2.5 O Capital Cultural e a Comunicação Pedagógica, nos Dizeres de Bourdieu

A relação pedagógica e a comunicação também foram abordadas por Bourdieu e Passeron (*idem*), na referida pesquisa. Tanto uma como outra cuidam de determinar os fatores sociais e escolares do êxito das operações pedagógicas, através da análise das variações do

rendimento da apreensão e tradução das mensagens emitidas, circulantes nos espaços das salas de aula, sendo essas determinadas pelas características sociais e escolares dos estudantes.

A análise dessas variações evidenciou os primeiros indícios das desigualdades do êxito escolar dos alunos das diversas classes sociais. Segundo os autores que estamos discutindo:

Com efeito, pode se colocar, por hipótese, que o grau de produtividade específica de todo trabalho pedagógico que não seja o trabalho pedagógico realizado pela família é função da distância que separa o *habitus* que ele tende a inculcar (sob a relação considerada aqui, o domínio erudito da língua erudita) do *habitus* que foi inculcado por todas as formas anteriores de trabalho pedagógico e, ao termo da regressão, pela família (isto é, aqui, o domínio prático da língua materna (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 81).

Portanto, a língua não deve ser vista apenas como um instrumento de comunicação, pois ela favorece muito mais do que um vocabulário rico, complexo, visto que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, independentes de serem lógicas ou estéticas, dependem, até certo ponto, da complexidade da língua ensinada pelos familiares.

Nesse sentido, podemos nos reportar a Bagno (2006) que trata do preconceito lingüístico na escola, evidenciando que algumas palavras utilizadas na linguagem oral, no dia-a-dia, pelo aluno, não são erradas, na perspectiva da Lingüística e sim, diferentes das ensinadas no contexto escolar. Segundo o referido autor:

Se dizer Cráudia, praca, pranta é considerado “errado”, e, por outro lado, dizer frouxo, escravo, branco, praga é considerado “certo”, isto se deve simplesmente a uma questão que não é lingüística, mas, social e política – as pessoas que dizem Cráudia, praca, pranta pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, a sua língua é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola (BAGNO, 2006, p. 65).

Sendo assim, percebemos que um modelo escolar que funciona no sentido de privilegiar um determinado tipo de capital cultural, aquele possuído pelos indivíduos considerados normais, acumulado e transmitido segundo regras que favorecem os filhos de famílias abastadas, é um grande entrave para uma efetiva operacionalização da inclusão escolar, como veremos na discussão que fazemos a seguir sobre contribuições mais recentes de Bourdieu para a análise da exclusão escolar, como encontradas, por exemplo, em *A Miséria do Mundo*, livro por ele organizado e lançado em 2003.

2.6 Os Excluídos do Interior

As análises dos processos que produzem a exclusão escolar, feitas por Bourdieu e Champagne, no livro *A Miséria do Mundo*, revelaram o paradoxo da relação entre o ensino e a mobilidade social na França, desde a década de 50, período em que um processo de popularização das escolas se observa na França. Assim o narram os autores:

Entre as transformações que mudaram o sistema de ensino desde os anos 50, uma das que tiveram as maiores conseqüências foi sem dúvida da obrigação escolar até os 16 anos, e do fato que por isso todo mundo começou a ter acesso ao (secundário), os operários da indústria; um processo que acarretou uma intensificação da concorrência, e um aumento dos investimentos educativos por parte das categorias que já utilizavam plenamente o sistema escolar (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2003, p. 482).

Após uma fase de grande entusiasmo, os franceses começaram, aos poucos, a perceber o conservadorismo dessa escola, visto que não era apenas o acesso ao nível secundário e tampouco ser bem sucedido nele os requisitos necessários para a ascensão a posições sociais mais elevadas. Foi demonstrado que a trajetória dos indivíduos, seu modo de inserção no espaço social, a família em que se nasce, são elementos que poderiam explicar os desempenhos, o acesso às melhores ou piores escolas, a entrada seletiva na universidade e em outros cenários, frequentemente descritos como democráticos e marcados pela universalização.

Ainda segundo esses autores, a transformação do discurso dominante na direção da desculpabilização dos indivíduos em relação aos eventuais fracassos escolares, transferindo-se a responsabilidade e reconhecendo o peso de fatores tais como a falta de recursos para a educação, a incapacidade dos professores, os sistemas deficitários, dentre outras variáveis sistêmicas, não trouxe grandes modificações para o funcionamento da escola enquanto instância de confirmação das estruturas sociais de desigualdades. Acerca disso, afirmam os autores que:

(...) a estrutura de distribuição diferenciada dos proveitos escolares, e dos benefícios sociais correlativos, se manteve sem grande esforço, mas com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo; e isto faz que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2003, p. 414).

Ilustram sua argumentação, ainda, com dados e interpretações da modificação do valor dos títulos escolares. Devido ao aumento do número de diplomados, ocorreu correlativamente uma desvalorização desses diplomas. Sendo assim, a instituição escolar se apresenta para os alunos advindos das classes baixas e suas famílias como uma grande decepção coletiva.

Universalizado o acesso à escola (na França), os mecanismos de diferenciação continuavam a operar no espaço escolar como, por exemplo, o estudo dos idiomas, que favorece os alunos provenientes de famílias abastadas, capazes de oferecer um clima propício à aprendizagem desses, desde a mais tenra infância, bem como de investirem em seus filhos e os estimularem de modo adequado. Destaca-se, assim, a lógica da transmissão do capital cultural, a qual proporcionava que as escolas permanecessem sendo exclusivas e não libertadoras, como se imaginava.

Essa escola, *aberta para todos*, mas, na prática, restrita a grupos seletos, apresenta-se como uma escola democrática, sendo a violência simbólica que nelas ocorre sutilmente dissimulada, o que favorece ainda mais a sua legitimação social. A esse respeito, Bourdieu e Champagne (2003) afirmam:

A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, em todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a volta impotente (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2003, p. 485).

2.7 A Sina Escolar

Ainda em *A Miséria do Mundo*, (2003), há um capítulo intitulado *Sina Escolar*, de autoria de Alain Accardo (da equipe de pesquisa liderada por Bourdieu), no qual é relatada, em forma de entrevista, a história do jornalista político Sébastien K. (p.p. 595-611), oriundo das classes menos favorecidas, que, apesar do seu sucesso, traz consigo um sofrimento eterno devido à exclusão sofrida nos tempos de sua escolarização.

Sébastien enumera alguns aspectos marcantes de sua vida escolar, como a obsessão dos seus pais para que ele progredisse nos estudos, devido ao fato de eles mesmos terem tido que largar a escola para lutarem pela sobrevivência, depositando no filho toda esperança de uma ascensão social, através de um superinvestimento em sua educação.

A carga desse fardo moral contribuiu para uma situação dramática em sua vida escolar difícil. Seus pais concentraram toda a atenção nos seus estudos, renunciando até à compra de um televisor, visto por eles como possível empecilho aos deveres escolares do filho, além de outros esforços, tais como as faxinas feitas pela mãe para pagar os estudos do filho, sobretudo os professores particulares de matemática. O pai, por sua vez, não faltava a nenhuma reunião do conselho de pais e participava ativamente da vida escolar do filho. Sébastian não esconde o fato de que era difícil suportar essa ansiosa pressão de seus pais.

Vários casos apontam a relação conflituosa que o pai mantinha com a instituição escolar, assim, por exemplo,

No segundo ano primário discutiu com a professora do filho porque suspeitou que ela deliberadamente tirou o primeiro lugar do filho em favor da filha do farmacêutico: “Triste história”, comenta Sébastian, “ele se enganou no cálculo dos pontos”! Ex-sindicalista brigão e “sempre mais ou menos revoltado com sua condição social”, o pai leva desastrosamente essa disposição de luta para suas relações com a instituição educacional: culturalmente desarmado, sem nenhuma munição para se opor à escola senão a contestação e uma obstinada desconfiança, pensa, pelo menos no início da vida escolar de Sébastian, que pode melhor servir os interesses do filho ignorando os veredictos dos professores quando são contrários às suas ambições (ACCARDO apud BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2003, p. 596).

Quando Sébastian passou, com dificuldades, para o ginásio público, na periferia, perto de casa, seu pai, contrariando a opinião dos professores, preferiu matriculá-lo no liceu do centro da cidade, um estabelecimento de reputação elitista, de estudantes, em sua maioria, provenientes do meio burguês. Sendo assim, Sébastian foi violentamente inserido, aos nove anos e meio, num estranho e distante universo do liceu. Foi uma verdadeira catástrofe:

No liceu, vive a experiência do ostracismo total, do mais completo desenraizamento, ao mesmo tempo social, geográfico e escolar: arrancado do seio familiar e do meio dos colegas a que estava habituado (...). Além disso, há a mudança de nível das exigências escolares - logo descobre, por exemplo, sua “completa nulidade em ortografia” - e a estranheza de um universo escolar em que “se fazem ditados de solfejo”, onde os “professores de francês-latim-grego” lhe parecem uma espécie de “monstros”, “semideuses”, “estrangeiros”, em suma, pessoas que não são “do mesmo mundo” que ele. Ressente-se também de sua condição social, a que lhe é permanentemente lembrada pelos olhares e a falta de receptividade dos colegas, dos pais deles e dos professores do liceu. (...) Foram três anos negros, três anos de sofrimento e de fracasso crescente. Jamais conseguia “entrar na escola sem tremer”, o pânico aumentando na sala de aula diante dos professores prontos para o “sadismo” ou o indiferente desprezo, sem também nunca encontrar paz em casa, teatro igualmente de “cenas” às vezes violentas do pai, “doente” com os fracassos do filho (ACCARDO apud BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2003, p. 597).

E assim, no final da segunda série, ele foi expulso do liceu.

Conforme o relato acima, percebemos como as relações de poder e de hierarquização, dentro das quais as escolas existem e as quais ela reforça, transformam-se em obstáculos para a proposta da *escola inclusiva*, já que nesse espaço dito universal e igualitário circulam de modo hegemônico os valores das classes dominantes, sendo visto o fracasso escolar como intrínseco ao funcionamento de um sistema educacional, que recebe indivíduos de origens culturais diversas, mas que adota, implicitamente, um único modelo cultural, que se reflete no currículo e, em resposta, promove desigualdade educacional e social.

Outro autor que pode nos ajudar a compreender o fenômeno da inclusão/ exclusão escolar é Goffman, com sua teoria do estigma, na medida em que possibilita também a análise do cenário escolar dos encontros com a diversidade e a alteridade estigmatizada. Passamos a apresentar tal teoria de forma mais detalhada a seguir.

2.8 A Teoria Goffmaniana do Estigma e a Inclusão Escolar

Segundo Goffman (1988), encontra-se como característica sociológica da etiologia do estigma o fato de que:

Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus (GOFFMAN, 1998, p. 14).

Nessa linha Goffmaniana, Edgar & Sedgwick (2003) definem o estigma como:

Um atributo culturalmente reconhecido, usado para diferenciar e tirar o valor de uma pessoa. O Estigma pode ser físico (uma deformidade corporal), comportamental (preferência sexual) ou social (no sentido de ser membro de um grupo). A identificação do estigma é usada para reduzir a pessoa de um todo complexo para um tratamento único, maculado e desvalorizado, a partir do qual toda a interação social com a pessoa será baseada (EDGAR; SEDGWICK, 2003, p. 110).

Tanto as desigualdades, como os estigmas e preconceitos referidos a determinadas características biopsicossociais dos indivíduos, colaboram para os mecanismos excludentes da nossa sociedade. “São excluídos, portanto, todos aqueles que são rejeitados e levados para fora de nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores, vítimas de representação estigmatizante” (CARVALHO, 2004, p. 48).

Para Xiberras (1993), a cultura ocidental foi edificada no paradigma individualista, considerando a exclusão social como práticas sociais de hostilidade e rejeição, em que colocam os grupos à parte, isto é *de fora*, ou então os excluem por dentro com a formação de *guetos*.

Carvalho (2004) ressalta, também, que atualmente as desigualdades sociais e as práticas excludentes têm sido combatidas pelos ideais democráticos respaldados nos direitos humanos, principalmente na igualdade de oportunidades para todos, mas que nas práticas sociais isto não tem ocorrido, sobretudo nos países subdesenvolvidos.

A autora acima citada também afirma que, historicamente, o sujeito com deficiência enfrenta a sua diferença buscando a “normalidade”, em vez de lutar pelos seus direitos de ser “autorizado”, socialmente como *diferente*, sem preconceitos e discriminações. Parafraseando Vidales (1999, p. 91), acrescenta:

O esforço e a luta institucional ao longo de décadas para produzir finalmente esse efeito de incorporá-lo a um padrão de normalidade segundo o qual sua diferença teria diminuído, pois os sistemas de reabilitação teriam incorporado neles aquelas habilidades que os inseria na condição de normalidade (CARVALHO, 2004, p. 47).

A exclusão pode estar presente de maneira visível, como a explicitada na separação do espaço físico, ou então de formas dissimuladas, presentes nas representações sociais sobre os excluídos. Com propriedade, afirma mais uma vez Carvalho (2004):

Embora com baixa visibilidade, os processos de exclusão simbólica igualmente geram rupturas nos vínculos que ligam os atores sociais entre si e com os valores compartilhados. Talvez tais processos simbólicos sejam os mais perversos, até porque podem ser considerados como os responsáveis, anônimos e ocultos das formas visíveis da exclusão (CARVALHO, 2004, p. 50).

Sendo assim, é importante para a inclusão escolar o combate a qualquer tipo de exclusão, visto que, se a escola continuar buscando a homogeneidade, o aluno diferente vai ser excluído do interior dessa escola, conforme já ressaltou Bourdieu e Champagne (2003).

2.9 Estigmatização e Diferença: Um pouco mais de Goffman

A presente tese perpassa pelo estudo sociológico das pessoas estigmatizadas, apontadas para a vida coletiva no âmbito escolar. Conforme afirmamos anteriormente, para

tal, elegemos a Teoria do Estigma, de Goffman (1988), como um dos embasamentos teóricos da presente pesquisa.

Erving Goffman, sociólogo e escritor canadense, nasceu no dia 11 de junho de 1922, foi membro do departamento de Sociologia da Universidade da Califórnia e faleceu na Filadélfia, Estados Unidos, em 19 de novembro de 1982.

De acordo com o autor acima, o termo estigma foi criado pelos gregos para aludir sinais corporais que ressaltavam algo de notável ou maléfico relacionado ao status moral de quem os portava. Em suas palavras:

Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o Portador era um escravo, um criminoso ou traidor - uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos. Mais tarde na era cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico (GOFFMAN, 1988, p. 11).

Na atualidade, lembra o autor, o termo é mais usado mirando-se na idéia original, contudo, ele se refere mais à desgraça propriamente dita do que à questão corporal.

A ligação entre estigma e deficiência, tema do nosso estudo, é relevante, pois, segundo Magalhães e Cardoso (2010, p.54), a deficiência é uma forma de diferença que se pode observar através de atributos físicos, sensoriais, psicológicos, mentais ou comportamentais. Contudo, o que mais chama a atenção não é aquele atributo em si, mas o valor social a ele atribuído.

Outro aspecto importante na referida teoria é a referência do atributo em questão, uma vez que o que é estigmatizante para um pode confirmar a normalidade de outro, conforme exemplifica o autor da teoria:

Alguns cargos na América obrigam os seus ocupantes que não tenham a educação universitária esperada a esconderem isso; outros cargos, entretanto, podem levar os que os ocupam e que possuem uma educação superior a manter isso em segredo para não serem considerados fracassados ou estranhos (GOFFMAN, 1988, p. 13).

Omote (2004) aborda a ambivalência da polissemia do termo estigma:

Na botânica estigma se refere a parte do órgão feminino das flores que recolhe o pólen e serve de berço para a sua germinação; na Zoologia, designa órgão de respiração dos insetos. Portanto, a palavra estigma tem servido para designar tanto processos sociais e orgânicos deletérios quanto a geração e manutenção de novas vidas, até a graça divina recebida (OMOTE, 2004, p. 294).

O autor acima ainda acrescenta que, na atualidade, não é a marca social que se torna evidente, mas é a sua manipulação o que torna o estigma visível, como também o seu tratamento especializado, nas palavras do autor:

Os procedimentos de identificação e atribuição de rótulos específicos, a prescrição categorial de serviços especializados e as relações sociais com os usuários desses serviços podem ser administrados de modo a aumentar a visibilidade da condição especial deles. (...) O circuito se completa, na extensão em que se criam esteriótipos, verdadeiras caricaturas que põem em evidência os traços presumidamente comuns a todas as pessoas colocadas em uma mesma categoria, destacando-os como marcas distintivas dessas pessoas (OMOTE, 2004, p. 295).

Detalhando mais a teoria de Goffman (1988), ele classifica o estigma em três tipos: as abominações do corpo; as culpas de caráter individual e os estigmas tribais de raça, nação e religião.

As abominações do corpo tratam-se das deformidades físicas; as culpas de caráter individual dizem respeito às fraquezas, paixões tirânicas e aspectos como distúrbios mental, homossexualismo, desemprego, tentativa de suicídio etc.; e os estigmas tribais de raça, nação e religião referem-se às transmissões de linhagens e a contaminação de todos os descendentes.

Sendo assim, em todos esses tipos de estigma, encontram-se as mesmas características sociológicas, nas palavras do autor:

Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de *normais* (GOFFMAN, 1988, p. 14).

O autor ainda ressalta que, em um estudo sociológico das pessoas estigmatizadas, é imprescindível observar o seu tipo de vida coletiva, que geralmente existe, visto que as pessoas tendem a se agrupar por uma categoria particular e criam associações ou clubes, a exemplo de AA (alcoólatras anônimos), clubes de idosos, associações de pessoas com deficiência, serviços que fornecem apoios para prostitutas, viciados, homossexuais etc. Esses grupos tornam-se um importante objeto de estudo nos movimentos sociais. Assim,

Frequentemente, as pessoas que têm um estigma particular patrocinam algum tipo de publicação que expressa sentimentos compartilhados, consolidando e estabilizando para o leitor a sensação da existência real de “seu” grupo e sua vinculação a ele. Nestas publicações a ideologia dos membros é formulada - suas queixas, suas aspirações, sua política. São citados os nomes de amigos e inimigos conhecidos do

grupo, junto com informações que confirmam a bondade ou a maldade dessas pessoas. Publicam-se histórias de sucesso, lendas de heróis de assimilação que penetraram em novas áreas de aceitação dos normais (GOFFMAN, 1988, p. 34).

Segundo o autor citado, às vezes, algumas pessoas estigmatizadas que se tornam mais conhecidas em seu grupo, depois de algum tempo de militância, podem se converter em profissionais da área a que pertencem.

O autor também põe em relevo os indivíduos “informados”, pessoas consideradas normais, mas que, por algum motivo, convivem com os estigmatizados e são respectivamente aceitos por eles. “Os ‘informados’ são os homens marginais diante dos quais o indivíduo que tem um defeito não precisa se envergonhar nem se autocontrolar, porque sabe que será considerado como uma pessoa comum.” (GOFFMAN, 1988, p. 37) Como exemplo, o autor cita o fato de algumas prostitutas (tipo Call Girl) procurarem se refugiar, nas horas vagas, em ambientes de artistas, boêmios, escritores etc., onde são aceitas.

Outro tipo de pessoas consideradas “informadas” são os profissionais que lidam com determinados grupos, a exemplo dos apresentados pelo autor:

As enfermeiras e os terapeutas podem ser “informados”; eles podem vir a saber mais sobre um determinado tipo de equipamento de prótese do que o paciente que deve utilizá-lo para minimizar sua deformação. Os empregados atenciosos de uma loja de doces e balas frequentemente são “informados”, assim como os garçons de bares de homossexuais e as empregadas das prostitutas de Mayfair. A polícia, devido ao fato de ter que lidar constantemente com criminosos, pode se tornar “informada” sobre eles (GOFFMAN, 1988, p. 39).

Fora os indivíduos mencionados acima, ainda há um outro grupo de pessoas consideradas informadas: são as pessoas que convivem com os estigmatizados através da estrutura social, como a filha do presidiário, o pai do aleijado etc. Essas pessoas também tornam-se, na maioria das vezes, também estigmatizadas.

A questão da identidade é peça fundamental na presente teoria, na qual está explícita a diferença entre a identidade social virtual e a identidade social real. A primeira trata-se das nossas afirmações, quando somos apresentados a alguém, em relação ao que aquela pessoa em nossa frente deveria ser; e a segunda diz respeito aos atributos que ela realmente tem. E, como consequência disso, o autor faz uma diferença entre alguém desacreditado e uma pessoa desacreditável:

Quando há uma discrepância entre a identidade social real de um indivíduo e sua identidade virtual, é possível que nós, normais, tenhamos conhecimento desse fato antes de entrarmos em contato com ele ou, então, que essa discrepância se torne evidente no momento em que ele nos é apresentado. Esse indivíduo é uma pessoa

desacreditada(...). Entretanto, quando a diferença não está imediatamente aparente e não se tem dela um conhecimento prévio (ou, pelo menos, ela não sabe que os outros a conhecem), quando na verdade, ela é uma pessoa desacreditável, e não desacreditada (GOFFMAN, 1988, p. 51).

Outro aspecto relevante da identidade, no estudo do estigma, é com relação à informação social, pois essas informações sobre o indivíduo perpassam pelas suas características quase que permanentes e, por outro lado, encontram-se os sentimentos que ele pode apresentar em determinadas situações. Essas informações são transmitidas pela própria pessoa por meio de expressão corporal e são chamadas de social. Com isso, os signos que transmitem essa informação social são chamados também de símbolos.

Um exemplo de informação social transmitida por signo é uma aliança que uma pessoa tem em sua mão. Um símbolo social também pode oferecer uma pretensão de prestígio social e são chamados também de símbolo de status ou prestígio. Esses símbolos de prestígios são justamente o oposto de um símbolo de estigma, vistos como “signos que são especialmente efetivos para despertar a atenção sobre uma degradante discrepância de identidade que quebra o que poderia, de outra forma, ser um retrato global coerente, com uma redução conseqüente em nossa valorização do indivíduo”. (GOFFMAN, 1988, p. 51). Como exemplo, o autor cita os erros de pronúncia e solecismos, ocorridos quando alguém pertencente à classe baixa, quer imitar a maneira de falar de pessoas da classe média.

Há também símbolos que tentam quebrar uma imagem pré-estabelecida, de forma mais positiva, colocando em xeque a validade da identidade virtual, os quais o autor chama de *desidentificadores*, exemplificando-os por meio da situação em que um educador negro do norte fala um “inglês correto” quando vai ao sul.

Outro fator considerado na questão de uma pessoa desacreditável é a visibilidade de um estigma. Uma vez o sendo visível o estigma, é preciso também discernir até que ponto ele vai influenciar a interação do sujeito estigmatizado. Segue um exemplo do próprio autor:

Numa reunião de negócio ninguém que esteja sentado numa cadeira de rodas passará despercebido. Ao redor da mesa de conferência, entretanto, seu defeito pode ser relativamente ignorado. Por outro lado, um participante que tenha dificuldades de falar, o que, de um certo modo, é uma situação muito menos desvantajosa do que a de uma pessoa presa a uma cadeira de rodas, dificilmente poderá abrir a boca sem destruir a indiferença que seu defeito poderia suscitar e, toda a vez que o fizer, causará um certo mal-estar nos demais (GOFFMAN, 1988, p. 61).

Com relação à identidade pessoal, a manipulação do estigma pode ser considerada como uma parte proveniente da esteriotipia, que é um aspecto fundamental na sociedade e

geralmente está relacionada às categorias mais amplas e estranhas para nós. Segue mais um exemplo do próprio teórico:

Há uma idéia popular de que embora contatos impessoais entre estranhos estejam particularmente sujeitos a respostas estereotípicas, na medida em que as pessoas relacionam-se mais intimamente essa aproximação categórica cede, pouco a pouco, à simpatia, compreensão e à avaliação realística de qualidades pessoais. Embora um defeito como a desfiguração facial possa repelir um estranho, as pessoas íntimas presumivelmente não seriam afastadas por tal motivo (GOFFMAN, 1988, p. 61-62).

Sendo assim, toda a manipulação do estigma está relacionada à vida pública, ou seja, está vinculada à relação entre estranhos ou à intimidade dos conhecidos. A esse respeito, podemos conjecturar sobre a importância da inclusão escolar, particularmente das pessoas com deficiência, uma vez que a convivência entre os pares favoreceria o combate ao preconceito.

Entretanto, Magalhães e Cardoso (2010) lembram que:

A abordagem goffmaniana sustenta que a convivência não dirime totalmente o menosprezo e o preconceito das relações, pois continuam existindo previsões socialmente constituídas por meios das categorias nas quais somos todos “encaixados”. Tais expectativas são sempre lembradas quando entramos em contato com alguém que vivencia o processo de estigmatização (MAGALHÃES; CARDOSO, 2010, p. 56).

Dando continuidade à questão da identidade pessoal, outro fator importante é com relação aos registros oficiais, os quais identificam de forma positiva as pessoas, através de um conjunto de marcas padronizadas para diferenciar esta pessoa de outro indivíduo, como, por exemplo, certidão de nascimento, fotografias nos documentos, nome e número de carteiras de identidades, assinaturas etc.

A importância da biografia também foi abordada na presente teoria. Para o autor:

Quer a linha biográfica de um indivíduo esteja registrada nas mentes de seus amigos íntimos ou nos arquivos de pessoal de uma organização, e quer ele porte a documentação sobre a sua identidade pessoal ou esta documentação esteja armazenada em arquivos, ele é uma entidade sobre a qual se pode estruturar uma história- há um caderno a sua espera pronto para ser preenchido. Ele é, certamente, um objeto da biografia (GOFFMAN, 1988, p. 73).

Sendo assim, pode-se considerar que tudo o que alguém fez pode ser incluído na sua biografia. E, como aspecto importante para compô-la, está o grau de conexão informacional, que considera todos os fatos sociais relevantes de uma pessoa, sobretudo aqueles relatados depois do óbito. Então, deve-se comparar até que ponto alguém conhece determinados fatos

sociais e desconhece outros de um indivíduo. Com isso, a falsa informação social deve ser diferenciada da falsa informação pessoal. O autor exemplifica:

Normas relativas à identidade *pessoal*, entretanto, pertencem não à esfera de combinações permissíveis de fatos sociais mas ao tipo de controle de informação que o indivíduo pode exercer com propriedade. Para uma pessoa, ter tido o que se chama de um passado sombrio é uma questão relativa à sua identidade social; a maneira pela qual ele manipula a informação sobre esse passado é uma questão de identificação pessoal (GOFFMAN, 1988, p. 74).

Com relação à política da identidade de uma pessoa estigmatizada, o autor acima sublinha que ela pode ser vista como um ser humano normal, mas, ao mesmo tempo, “diferente”, não podendo essa diferença ser negada. Nas palavras do autor:

Mas todos nós, como afirma às vezes a Sociologia, falamos do ponto de vista de um grupo. A situação especial do estigmatizado é que a sociedade lhe diz que ele é membro do grupo mais amplo, o que significa que é um ser humano normal, mas também que ele é, até certo ponto, “diferente”, e que seria absurdo negar essa diferença. A diferença, em si, deriva da sociedade, porque, em geral, antes que uma diferença seja importante ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo (GOFFMAN, 1988, p. 134).

Nessa perspectiva, Fleuri et al. (2002) salientam os processos identitários relativos à diferença e ressaltam que a visão do diferente sobrepõe o paradigma da diversidade, provocando, assim, um campo híbrido, fluido e polissêmico, entre os sujeitos diferentes e suas identidades socioculturais.

A esse respeito, Carvalho (2010) parafraseando Bhabha (2006), apresenta quatro maneiras de conceituar a diferença:

DIFERENÇA COMO EXPERIÊNCIA - Sob essa ótica, o conceito de diferença sai do terreno do essencialismo (a coisa em si mesma) para o terreno das vivências, ganhando uma dimensão pessoal, de cunho até fenomenológico, com interpretações pessoais decorrentes das relações estabelecidas entre os sujeitos e com o contexto social (...); - DIFERENÇA COMO RELAÇÃO SOCIAL - Segundo a maneira como ela é constituída e organizada no interior de estruturas socioeconômicas e políticas de poder. Nestas produzem-se sistemas de significação, e representação que geram narrativas compartilhadas que constroem, no imaginário, identidades grupais (...); - DIFERENÇA COMO SUBJETIVIDADE – Constituem-se num vasto e complexo campo de estudos, sendo que o mais comum é a contraposição da “vida objetiva” com a “subjetiva” de caráter individual e emocional, evidenciando uma relação de reciprocidade entre o sujeito e o mundo (...); - DIFERENÇA COMO IDENTIDADE – A reflexão sobre a diferença como identidade não está dissociada das questões sobre experiência, subjetividade e relações sociais, pois as identidades resultam de experiências culturalmente construídas em relações sociais. A identidade pode ser conceituada como um conjunto de caracteres que permitem diferenciar pessoas e objetos uns dos outros (...) (CARVALHO, 2010, p. 15-21).

Sob esse aspecto, podemos conjecturar que a nossa sociedade busca incessantemente a “normalidade”, fazendo com que as pessoas com deficiência se coloquem em um patamar de inferioridade perante a construção da sua identidade, uma vez que a sua diferença não se adequa ao modelo ideal e seu espaço se torna segregado.

Apesar do avanço alcançado através das lutas dos movimentos sociais em busca de solidariedade e respeito para os grupos minoritários, entre eles, o das pessoas em situação de deficiência, sabemos que ainda há uma grande preponderância da segregação, mesmo em ambientes tidos como inclusivos, ao invés de uma verdadeira equidade, que consiste na equiparação de oportunidades para todos mas, não se deixando de reconhecer as diferenças e necessidades que acompanham cada indivíduo.

Com isso, ressaltamos que a diferença não deve ser negada, tendo em vista que ela é parte daquele indivíduo que a possui. A questão é analisá-la sob novos olhares e reconhecimento, sobretudo nos aspectos políticos e sociais.

Nessa direção, atentamos para não cairmos nas *ciladas das diferenças*, conforme nos alertou Pierucci (1999), em sua obra, que aborda o direito à diferença. Nas palavras do autor:

À esquerda, quando alguém embarca no “direito à diferença”, cabe-lhe de quebra o ônus de ter que ressaltar a todo momento, em face dos mais impertinentes perquiridores, que “diferença não é desigualdade, como você bem sabe”, jogando sobre estes o ônus de não terem a necessária acuidade intelectual para perceber as finuras desta nova causa emancipatória. “Diferentes, mas iguais”-Já ouvi muitas vezes de muitos colegas. –“A afirmação das diferenças, tratada assim no registro da isonomia...”- Os indivíduos de esquerda, sobretudo os intelectuais, que hoje em dia desfraldam tal bandeira não podem deixar de repetir o tempo todo que “ a diferenciação não tem nada a ver com a desigualdade.” É uma questão de pluralismo cultural”... “A verdadeira igualdade repousa nas diferenças” Como se vê, tudo parece muito simples muito claro: “ os seres humanos *são diferentes, mas iguais* (PIERUCCI, 1999, p. 32).

Trata-se também de um jogo de palavras, conforme também acrescenta o autor, na mesma obra citada:

Neste jogo de linguagem, tudo se passa inocentemente como se não fosse também um jogo de palavras. “Defender a diferença não quer dizer defender a hierarquização”, me dizem, te dizem, sem se darem conta de que “a igualdade na diferença” não passa de um *wishful thinking* de esquerda, uma prescrição ilusória, uma tentação de onipotência nominalista, porquanto em choque frontal com o axioma linguístico neokantiano (...) (PIERUCCI, 1999, p. 32).

Sendo assim, concordamos com o autor quando conclui que defender essas diferenças como uma base igualitária é bem mais difícil na prática do que no âmbito teórico. Isso porque não se pode defendê-las separando-as das relações de valor que alicerçam a desigualdade.

Nessa mesma visão, reitera Carvalho (2010, p. 23): “Somos diferentes e queremos ser assim e não cópia malfeita de modelos considerados ideais. Somos iguais no direito de sermos, inclusive diferentes!”

Com relação à diversidade no âmbito escolar, o reconhecimento dessas diferenças torna-se imprescindível, ao passo que essa paridade de direitos é revelada nas aprendizagens e participações efetivas e não apenas como presença física na escola das pessoas em situação de deficiência.

Com propriedade, Omote (2004) lembra a importância de disciplinas como a Antropologia social, a Sociologia e a Psicologia Social, que devem investigar a maneira das pessoas lidarem com as diferenças, isto é, incultirem na sociedade formas de incorporação dessas diferenças pela coletividade, tornando-as cada vez mais integrantes da vida normal e não uma falha. Nesse sentido, acrescenta o autor sobre a inclusão:

O ensino inclusivo e, por extensão, toda a inclusão social dependem, na realidade, de outras medidas e arranjos, cientificamente fundamentados, que possibilitem o convívio e a co-ação, por parte das pessoas com as mais variadas diferenças, em principais situações e atividades da vida diária, de modo que favoreçam a realização e o desenvolvimento de todos que delas participam (OMOTE, 2004, p. 302).

Sendo assim, a aceitação da diferença vai depender de várias condições de funcionamento de cada coletividade, pois há uma grande contradição nesse aspecto, visto que:

Quanto mais uma sociedade necessita tornar-se inclusiva mais estigmas parecem estar presentes nas suas relações sociais. Uma sociedade necessita ser inclusiva porque ela é amplamente diversificada, heterogênea na sua constituição, desigual nos direitos e iníqua na distribuição de riquezas. A administração dessa diversidade, em direção a uma sociedade mais inclusiva, implica igualdade de direitos na diversidade (...) (OMOTE, 2004, p. 302).

Então, é justo nesse âmbito que se constroem novos estigmas. Pois, tratando-se de uma sociedade que quer se transformar numa sociedade inclusiva, o estigma torna-se algo que não se pode evitar, conforme verificamos no nosso estudo múltiplos de caso, que contempla uma escola pública em Cajazeira e outra em Campina Grande, detalhados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA: DOS CAMINHOS PERCORRIDOS NO ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS À LEITURA DOS DADOS

Tratando-se de ciências sociais, uma das estratégias de pesquisa empregadas na atualidade é o estudo de caso. Para tanto, em termos metodológicos, nos respaldamos em Yin (2010, p. 39), que definiu o estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real”. O autor citado acrescenta ainda que uma pesquisa tanto pode ser um estudo de caso único, quanto um estudo de casos múltiplos.

Carvalho (2010, p.132), por seu lado, lembra que o estudo de caso é considerado na maioria das vezes como uma modalidade de pesquisa qualitativa, “pois se desenvolve numa situação natural (naturalística) da qual se podem extrair dados descritivos, focalizando-se a realidade de forma ampla e com flexibilidade de planejamento”.

3.1 Os Cenários da Pesquisa de Campo

Realizamos um estudo de casos múltiplos, com o objetivo de aprofundarmos nosso olhar sobre as dificuldades encontradas para a inclusão escolar de pessoas com deficiência em escolas regulares: elegemos a *Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis*, em Cajazeiras-PB, e a *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*, em Campina Grande-PB. A primeira, que já foi uma *escola especial*, que, até junho/2011 funcionou como uma *escola regular*, é um exemplo de uma *inclusão invertida*, isto é, uma escola especial que aceita alunos sem deficiência no seu interior. A segunda, por sua vez, trata-se de uma escola regular que tem uma *sala de recursos* para atender aos seus alunos *com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, e superdotação*. Conforme vimos anteriormente, essas nomenclaturas estão de acordo com o *Parecer nº13, de 2009*, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica –DF, que estabelece as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, na modalidade de Educação Especial.

Os referidos estudos de caso compreenderam as seguintes etapas: pesquisa documental, observações *in loco*, a microanálise do contexto (análise de filmes e de fotos),

como também o diário de campo e as entrevistas semi-estruturadas, conforme apresentamos detalhadamente a seguir.

Estudo do Caso 1

Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis

3.1.1 Local do estudo:

A referida escola localiza-se na BR 230, KM 496, em um sítio da zona rural, na cidade de Cajazeiras¹¹, situada no estado da Paraíba, a oeste da capital do estado, em uma distancia aproximada de 475 km desta. Ocupa uma área de 586,275 km², dos quais 2,8193km² estão em perímetro urbano. Pertencente à Mesorregião do Sertão Paraibano, limita-se a Oeste com Cachoeira dos Índios e Bom Jesus; ao Sul, com São José de Piranhas; a Noroeste, com Santa Helena; a Norte e Leste, com São João do Rio do Peixe; e a Sudeste, com Nazarezinho. Sua população, recenseada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2010, foi de 58.437 habitantes, sendo o sétimo município mais populoso do estado e o primeiro de sua microrregião. O clima é semiárido, quente e seco, com elevadas temperaturas durante o dia e temperaturas mais amenizas à noite. A vegetação de Cajazeiras é a caatinga, que se caracteriza pela escassez de água, predominante na região nordeste.

Cajazeiras foi desmembrada de Sousa na década de 1860, passando de distrito à vila na mesma época do desmembramento e de vila a município, em 1876. O Produto Interno Bruto - PIB - de Cajazeiras é o maior de sua microrregião, destacando-se na área de prestação de serviços. De acordo com dados do IBGE, relativos a 2008, o PIB do município era de R\$ 399.740 mil, o PIB per capita é de R\$ 6.937,03. O município conta com boa infraestrutura: água tratada, energia elétrica, esgoto, limpeza urbana, telefonia fixa e telefonia celular. Em 2000, 75,45% dos domicílios eram atendidos pela rede geral de abastecimento de água, 67,09% das moradias possuíam coleta de lixo por serviço de limpeza e 89,72% das residências possuíam algum tipo esgotamento sanitário que não fosse por rio ou lago. Em 2009, o município possuía 62 estabelecimentos de saúde, sendo 31 deles privados e 31 públicos, entre hospitais, pronto-socorros, postos de saúde e serviços odontológicos.

¹¹ Fonte: [HTTP://PT.wikipedia.org/wiki/Cajazeiras](http://pt.wikipedia.org/wiki/Cajazeiras)

O município conta com escolas em várias de suas suas regiões. No ano de 2009, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas estaduais era de 3,7, enquanto que o índice das escolas municipais era de 3,6. O município contava, em 2009, com aproximadamente 15. 480 matrículas, 948 docentes e 145 escolas nas redes públicas e particulares. Há ainda algumas instituições de ensino superior, como a Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), a Faculdade Santa Maria (FSM), a Faculdade Evilásio Formiga (FEF), o Instituto Superior de Educação de Cajazeiras (ISEC), a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC), o índice de analfabetismo no ano de 2000 entre pessoas de 18 a 24 anos de idade era de 22,5%. O município conta ainda com uma importante tradição cultural, que engloba artes plásticas, literatura, teatro, turismo, eventos etc.

3.1.2 Pesquisa Documental:

O uso de documentos é de grande importância em uma pesquisa, conforme ressaltam os autores a seguir:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 02).

Sendo assim, por intermédio da direção da escola, tivemos acesso a vários arquivos e selecionamos alguns deles para enriquecer o nosso estudo de caso.

Inicialmente analisaremos os documentos referentes à escola quando ainda era uma *escola especial*, ou seja, uma escola apenas para alunos (as) com alguma deficiência, embora, em seu corpo discente, constassem também alguns alunos (as) sem deficiências, regularmente matriculados, caracterizando o que chamamos de uma inclusão inversa (SERPA, 2001). Nesse período, ela era chamada de *Escola Especial Francisco de Assis*. Os documentos analisados referem-se a esse período e àquele em que a referida escola já se denominava *Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis*. Os documentos analisados foram:

3.1.2.1 Enquanto escola especial:

3.1.2.1.1 Regimento interno da Escola Especial “Francisco de Assis”

3.1.2.1.2 Relatório de atividades do ano de 2003;

3.1.2.2 Após transformar-se em escola regular:

3.1.2.2.1 Regimento interno da Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis;

3.1.2.2.2 Proposta Pedagógica;

3.1.2.2.3 Documento sobre o Currículo;

3.1.2.2.4 Atestados, Laudos, Declarações e Relatórios Médicos dos estudantes com deficiência;

De posse dos citados documentos, fizemos uma leitura exaustiva de todas as informações, com o intuito de identificar a natureza das mesmas e os seus elementos centrais. Com base em Lima (2009), registramos tudo em quadros, para assim oferecer ao leitor uma melhor visualização dos conteúdos desses arquivos.

Devido ao fato de alguns desses documentos serem muito detalhados, os quadros diferem em tamanho, porém a informação contida neles se fez necessária. Isso porque, embora não analisando todos os itens expostos nos referidos quadros, sobretudo os maiores, achamos importantes demonstrá-los, para assim ressaltarmos toda a organização da escola, sobretudo, em termos de documentação. Conforme também já afirmamos, apesar de toda essa estrutura organizada, essa escola interrompeu suas atividades recentemente, em junho de 2011, devido à falta de verbas públicas, antes enviadas, devido ao *Parecer nº13, de 2009*, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - DF também já abordado neste trabalho. Esse parecer oferece vantagens financeiras para as escolas regulares que passaram a contabilizar o dobro do financiamento para cada aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que estiverem nelas matriculados, inviabilizando, assim, o funcionamento das escolas especiais filantrópicas, dedicadas apenas a esta clientela.

Com isso, na tentativa de não fechar suas portas, a escola citada tentou transformar-se em uma escola regular, procurando atender a todas as exigências dos poderes públicos, sobretudo em nível documental, mas esbarrou na suspensão das suas verbas e não conseguiu “sobreviver”. Os detalhes do recebimento dessas verbas e suas prestações de contas constam

nos relatórios aqui citados e achamos por bem expô-los detalhadamente, até porque circula um manifesto, em nível nacional, da comunidade científica da educação especial, criticando o citado parecer, fato que também já abordamos na presente tese. Sendo assim, vamos discuti-los à medida que formos analisando os documentos aqui expostos.

Ressaltamos que, enquanto que a escola de Cajazeiras apresentou um considerável acervo documental para analisarmos, a escola de Campina Grande, que se enquadra nos moldes do referido parecer, não nos forneceu nenhum. Esse fato nos chamou a atenção e vimos como seria importante a análise desses documentos, os quais retratam o descaso do poder público de uma cidade sertaneja por uma escola que, comprovadamente, fazia um trabalho ímpar sob a vertente da política nacional da educação inclusiva.

O fechamento repentino da *Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis* fez com que muitos alunos/as com deficiência, que eram assistidos nessa escola de Cajazeiras, em sua maioria desde crianças, ficassem sem nenhuma assistência. Muitos deles já são adultos e estavam regularmente matriculados e bem integrados, conforme filmes, fotos e falas, que compõem outros instrumentos de nossa análise. Dificilmente esses mesmos alunos conseguirão se matricular e permanecer em outras escolas regulares, devido aos preconceitos existentes em nossa sociedade. Tudo isso fez com que nos debruçássemos na análise desses documentos e discutíssemos, através deles, a questão do Estigma, objeto do nosso estudo e que cerca toda essa problemática.

Quadro 01- Regimento interno da Escola Especial “*Francisco de Assis*”:

REGIMENTO INTERNO	CONTEÚDO
Título I	Natureza e Finalidade
Capítulo I	Da Denominação, Identificação e Objetivos
Título II	Organização Administrativa
Capítulo I	Do Regime de Funcionamento Art. 3º- Esta escola funcionará de 2ª a 6ª, visando atender às peculiaridades dos usuários egressos do Município e da região circunvizinha.
Capítulo II	Da Estrutura Funcional Art. 4º A Escola especial Francisco de Assis compreende os seguintes setores de atividades: I- Administração; II Secretaria; III Corpo Docente; IV- Corpo Discente; V- Serviço de Atendimento Psicológico; VI- Serviço de Assistência Social; VII- Serviço Técnico Pedagógico; VIII- Conselho de Pais, Mestres e Comunidade; IX- Biblioteca; X-

	Atividades de Preparação para o Trabalho; XI- Serviço de limpeza; XII- Auxiliar de disciplina; Serviço de Transporte; Serviço de Alimentação Escolar.
Capítulo III	<p style="text-align: center;">Da Administração</p> <p>Art. 5- Compete à Administração Escolar: planejar, organizar, coordenar, controlar e avaliar todas as atividades psicossocial-educativas, disciplinares, pedagógicas e financeiras, desenvolvidas no âmbito escolar.</p> <p style="text-align: center;">Seção I - Da Administradora</p> <p style="text-align: center;">Seção II – do Administrador Adjunto</p>
Capítulo IV	<p style="text-align: center;">Dos Serviços Administrativos</p> <p>Art.9- Os serviços administrativos compreendem o conjunto de funções destinadas a oferecerem suporte operacional às atividades fins da Escola incluindo as atribuições relacionadas com a administração de pessoal, material, patrimônio e atividades complementares.</p> <p style="text-align: center;">Seção I – Da Secretaria</p> <p>Subseção I – Do Secretário</p> <p style="text-align: center;">Seção II – Dos serviços Auxiliares</p> <p>Subseção I – Dos auxiliares de Administração Subseção II – Do auxiliar de Disciplina Subseção III – Do Motorista Subseção IV – Encarregado da Manutenção Subseção V – Dos Auxiliares de Serviço</p> <p style="text-align: center;">Seção III – Da Biblioteca</p> <p>Subseção I – Bibliotecário ou Responsável</p>
Capítulo V	<p style="text-align: center;">Do Corpo Docente</p> <p>Art. 24- O corpo docente será constituído por Professores devidamente habilitados a exercerem a função, tendo como atribuições: Participar de todo o processo de Planejamento, execução e avaliação da aprendizagem, bem como das atividades extra-classe; (...).</p>
Capítulo VI	<p style="text-align: center;">Do Corpo Discente</p> <p>Art. 25- Compõem o corpo discente da Escola alunos portadores de necessidades educativas especiais e alunos normais. (...).</p>
Capítulo VII	Do Regime Disciplinar dos alunos Normais

Capítulo VIII	<p>Do apoio Técnico-Pedagógico</p> <p>Art.29º Serviço de Apoio Técnico-Pedagógico tem por objetivo garantir a unidade do planejamento didático-pedagógico e a eficácia de sua execução, proporcionando condições para participação efetiva do corpo docente e do corpo discente, unificando-se em torno dos objetivos gerais da escola.</p> <p>Seção I – Da Coordenação Pedagógica</p>
Capítulo IX	<p>Do serviço de Apoio Psicológico</p> <p>Art.33 O Serviço de Apoio Psicológico tem como função observar o comportamento do aluno, acompanhando-o ao longo do ano letivo em seus aspectos: bio-psico-social, individual e em grupo, trabalhar pelas mudanças psicológicas e orientar os familiares.</p>
Capítulo X	<p>Do Serviço de Assistência ao Aluno</p> <p>Art. 34- O Serviço de Assistência ao aluno está constituído de uma merenda oferecida com vistas a atender à suplementação alimentar da grande maioria de alunos carentes.</p> <p>Seção I – Da Merenda Escolar</p> <p>Seção II– Do Encaminhamento ao Atendimento Odontológico no Centro de Saúde Municipal</p>
Capítulo XI	<p>Do Serviço de Assistência Social</p> <p>Art.40- O Serviço de Assistência Social destina-se a atender ao educando e familiares, integrando-os às atividades (...).</p>
Capítulo XII	<p>Das Instituições Auxiliares</p> <p>Seção I – Do Conselho Escolar</p> <p>Art. 43- O Conselho Escolar tem por objetivo promover e apoiar a atuação integrada dos setores Técnico-Pedagógico e administrativo, que compõem a Escola Especial Francisco de Assis.</p>
Título III	Da Estrutura e Funcionamento
Capítulo I	<p>Da organização Didática</p> <p>Art.45- A Estrutura e Funcionamento da Escola seguem as normas emanadas do Conselho Estadual de Educação e dos princípios norteadores da Educação destinados aos Portadores de Necessidades</p>

	<p>Educativas Especiais (negrito nosso)</p> <p>Seção I – Do Planejamento Escolar</p> <p>Art. 46- O planejamento Escolar será elaborado anualmente, conforme o Calendário Escolar, antes do início do ano letivo e versará sobre a organização didática e o cronograma de execução das atividades globais da escola.</p> <p>Seção II – Do currículo Pleno</p> <p>Art.47- O currículo Pleno da Escola será elaborado com fundamentos no estudo diagnóstico da realidade sócio-econômico-cultural e de suas necessidades de atendimento especial.</p> <p>Seção III – Dos Planos de Curso</p> <p>Art. 50- Os Planos de curso serão elaborados, anualmente, pelos professores, com base nas informações obtidas no Currículo Pleno e nos Parâmetros Curriculares.</p>
Capítulo II	<p>Do Regimento Escolar</p> <p>Seção I – Do Calendário Escolar</p> <p>Art. 52 - O Calendário Escolar é definido pela Equipe Técnico-administrativo-Pedagógica e social da escola, com as adaptações necessárias em cumprimento à legislação vigente.</p> <p>Seção II – Da Matrícula</p> <p>Seção III – Da Transferência</p>
Capítulo III	<p>Da Aprovação</p> <p>Art.66- Para a aprovação dos alunos do ensino regular ser observados os aspectos relativos ao aproveitamento e à assiduidade.</p>
Capítulo IV	Das disposições Gerais e Transitórias

O presente regimento foi elaborado no dia 15 de outubro de 1999. A identificação, juntamente com o histórico da escola, está mencionada no primeiro artigo, onde está implícito que a escola foi fundada no dia 1º de fevereiro de 1984 e é mantida pelas *OBRAS SOCIAIS DOS CIRENEUS DO CAMINHO –CIRECAM* – Instituição reconhecida de utilidade Pública Federal – Decreto de 27.02.92, publicado no DOU em 28.02.92 e registrada no CNA sob o nº

23002.004781/86 – 59, em 11.03.87, com certificado de Entidade de Fins Filantrópicos, sob o nº 28986.000060/95-76, em 12.04.96.

Analisando o Regimento Interno, enquanto a escola era ainda uma instituição *especial*, ou seja, uma escola segregada apenas para alunos (as) com alguma deficiência, verificamos que o recebimento de crianças sem deficiência, ou seja, a *inclusão invertida*, já era oficialmente registrada no documento acima, conforme consta no Título II, capítulo VI:

Art. 25- Compõem o Corpo Discente da Escola, alunos *portadores de necessidades educativas* especiais e alunos *normais*.

Também encontramos no citado regimento, um capítulo voltado exclusivamente para essas crianças sem deficiência, o capítulo VII, intitulado **Do regime disciplinar dos alunos normais**. Vejamos:

Art. 28- A transgressão disciplinar acarretará ao aluno a aplicação das seguintes penalidades:

- I- Advertência verbal;
- II- Repreensão escrita, com comunicado aos pais;
- IV- Em caso de reincidência, após análise acurada da ocorrência, comunicação aos pais sobre a decisão, que implica transferência do aluno.

Salientamos que o uso das expressões **alunos portadores de necessidades especiais** junto da expressão **alunos normais**, no corpo do documento, indica que a questão da inclusão está profundamente relacionada à distinção entre o *normal* e o *anormal*, entre o que nossa sociedade aponta como qualificado e desqualificado, sendo os deficientes (descritos com a primeira das expressões), objetos de estigmatização e conseqüente isolamento, segregação.

Essa questão foi abordada anteriormente e, de fato, é uma das questões principais em relação à estigmatização. Com relação a esse aspecto, reportamo-nos, ainda, ao filósofo francês Canguilhem (1943) que, em sua tese de doutorado sobre o normal e o patológico, criticou o positivismo de Comte (1854) a respeito da referida dicotomia a qual reafirmava uma disjunção entre qualitativo-quantitativo. Melhor diendo, a diferença entre normal e patológico era de natureza quantitativa para os fenômenos orgânicos e mentais. A doença consistia na falta ou no excesso de excitação dos tecidos abaixo ou acima do grau que caracterizava o estado normal. Sendo assim, o conhecimento do estado normal dos indivíduos precederia ao seu estado patológico, conforme interpreta os autores abaixo citados:

Para Canguilhem (1943), o conteúdo do estado patológico não pode ser deduzido, de maneira lógica ou analógica, do conteúdo da saúde, pois o primeiro é uma nova dimensão da vida, uma estrutura individual modificada. As reações patológicas jamais se apresentam no indivíduo normal da mesma forma e nas mesmas condições, pois o patológico implica uma relação com um meio novo, mais limitado, já que o doente não consegue mais responder às exigências do meio normal anterior (COELHO & FILHO, 1999, p.17).

Também queremos destacar no regimento acima que a escola Cajazeirense apresentava-se bem estruturada, com vários setores de atividades que comprovavam uma boa assistência ao corpo discente, no qual, como já registrado, havia alunos/as com e sem deficiência. Conforme mostra, no quadro, a parte referente à Estrutura Funcional, no Art. 4º, está explícito que a Escola Especial Francisco de Assis compreende os seguintes setores de atividades: I- Administração; II Secretaria; III Corpo Docente; IV- Corpo Discente; V-Serviço de Atendimento Psicológico; VI- Serviço de Assistência Social; VII- Serviço Técnico Pedagógico; VIII- Conselho de Pais, Mestres e Comunidade; IX- Biblioteca; X- Atividades de Preparação para o Trabalho; XI- Serviço de limpeza; XII- Auxiliar de disciplina; Serviço de Transporte; Serviço de Alimentação Escolar. Cada item deste foi bem detalhado no presente relatório.

Na tentativa de interligarmos o regimento a nossa discussão sobre o estigma, vale a pena salientar que a presente escola preocupava-se em realizar um trabalho digno para essa clientela que, geralmente, é marginalizada em nossa sociedade. Ressaltamos o quanto nossas escolas públicas são desestruturadas, sobretudo a nível burocrático, conforme podemos exemplificar com as pesquisas da nossa própria tese, na medida em que não conseguimos documentos como estes, para analisarmos a escola pesquisada em Campina Grande. Nessa escola, reconhecemos pontos positivos no trabalho em prol da inclusão, mas reiteramos que, em nível documental, ela deixou a desejar, conforme detalhes apresentados no nosso estudo de caso, que serão apresentados posteriormente, como já indicamos, no início deste capítulo.

Cabe destacarmos ainda que a definição clássica de uma escola especial é:

Escola especial ou escola de educação especial é aquela organizada para atender exclusivamente alunos classificados como excepcionais. Não atende, portanto, alunos considerados “normais”. Algumas escolas especiais são instaladas para atender apenas alunos de um determinado tipo de excepcionalidade, isto é, alunos deficientes mentais, ou alunos deficientes auditivos, ou deficientes visuais, etc. Outras escolas especiais destinam-se ao atendimento de alunos com diferentes tipos de excepcionalidade (MAZZOTTA, 1982, p. 49).

Entretanto, a escola em questão, embora seja denominada *Escola Especial Francisco de Assis*, conta com um espaço reservado, no seu regimento, às matrículas dos alunos sem deficiências, registrados com palavras também em desuso como “alunos normais”. Nesse sentido, não podemos deixar de salientar que, apesar do equívoco quanto à nomenclatura, aqui já existe um processo de extrema relevância, pois se trata do início de uma desestigmatização para esta comunidade.

A esse respeito, destacamos a seguinte citação:

A convivência entre estigmatizados e normais favorece a construção de padrões de relação anteriormente inexistentes, que, uma vez desenvolvidos, possibilitam formas de integração de grupos considerados diversos e/ou antagônicos. Contudo, a abordagem goffmaniana sustenta que a convivência não dirime totalmente o menosprezo e o preconceito das relações, pois continuam existindo previsões socialmente constituídas por meio das categorias nas quais somos todos “encaixados” (MAGALHÃES E CARDOSO, 2010, p. 56).

Apesar de essa escola continuar com inúmeros estudantes “encaixados” em diagnóstico, sabemos que, em um processo caminhando para uma escola inclusiva, conforme encontra-se o nosso país, a presença de alunos sem deficiência numa escola segregada é realmente um “Oasis no Sertão”, conforme afirmamos em trabalhos anteriores (SERPA, 2001).

Consta ainda, no citado regimento, outros itens importantes, os quais não iremos comentar detalhadamente, até porque o quadro já expõe os detalhes e o referido documento está em anexo. Mesmo assim, destacamos o Art.45, em que, aos alunos sem deficiência (descritos como **alunos normais**), há todo um acompanhamento do Conselho Estadual de Educação, enquanto que, aos com deficiência, destacados como **Portadores de Necessidades Educativas Especiais**, destinam-se, apenas, os princípios norteadores da Educação Especial.

Apesar dos termos em desuso, conforme já discutimos em capítulo anterior, como **portadores**, que é um termo médico vinculado ao modelo clínico de educação, ou seja, termo utilizado ainda na fase de integração, ressaltamos que o que queremos mostrar é que a referida escola fazia um trabalho sério e essa passagem de Escola Especial para Escola Regular foi registrada cuidadosamente, conforme detalhes expostos na referida análise documental. Esse fato realmente caracteriza-se como um processo de desestigmatização, conforme ressaltamos anteriormente.

Dando continuidade a ressalva dos itens importantes deste regimento, salientamos ainda que há sessões referentes ao: Planejamento Escolar, Currículo Pleno e Planos de Curso,

além de conteúdos fundamentais para o funcionamento de uma escola como: Calendário Escolar, matrícula, transferência, aprovação etc. Enfim, tudo devidamente registrado.

Além do referido Regimento Interno, tivemos acesso há alguns relatórios de atividades dessa escola quando ainda era considerada uma *Escola Especial*. Mas, abordamos com detalhes apenas o relatório de 2003, embora os dos anos posteriores (relatórios de 2004, 2005 e 2006) constem em anexo. Assim sendo, discutimos alguns trechos que julgamos importantes para esse processo de desestigmatização que essa escola experimentou.

Quadro 02- Relatório de atividades da *Escola Especial “Francisco de Assis”* – 2003:

Relatório 2003	CONTEÚDO	
	I - Perfil da Organização	
	II - Ações Desenvolvidas: Gestão Escolar -2003	<p>Início das aulas: 03/02/03 Término das aulas: 19/12/03</p> <p>Matrículas: 64 alunos(as) 08 alunos(as) Normais Deficiência Mental.....18 Deficiência Auditiva.....15 Deficiências Múltiplas.....14 Deficiência Visual.....03 Outras necessidades.....04 Normais(inclusão inversa) 08</p> <p>Áreas de abrangência Zona urbana.....47 Zona Rural.....16 Zona Interurbana São Gonçalo.....01</p> <p>Profissão ou Ocupação dos Pais ou Responsáveis</p> <p>Agricultores; Aposentados; Do Lar; Empregada doméstica; Zelador e Vigia; Merendeira; Lavadeira e Vendedor Ambulante.</p>
	III - Ações Desenvolvidas: Administrativas	<p>A escola realizou: 10 Reuniões administrativas; 04 Reuniões da equipe Multidisciplinar; Trimestralmente: Reunião de pais e mestres.</p>

		<p>Profissionais participaram dos seguintes eventos:</p> <p>a) Curso de Capacitação em parâmetros curriculares em ação (MEC)- De março a dezembro de 2003;</p> <p>b) Curso em Braille em Janeiro 2003;</p> <p>c) 04 Reuniões com entidades que trabalham com a Política de Defesa dos Direitos da Criança;</p> <p>d) cursos em LIBRAS de 01 a 20 /12/03;</p> <p>e) Encontro com a Equipe Multiprofissional da FUNAD-PB em dezembro de 2003;</p> <p>f) Encontro Reflexivo do processo Ensino e Aprendizagem em educação Especial em 29/08/03;</p> <p>g) Simpósio sobre Segurança Alimentar, realizado em 07/12/03;</p> <p>h) Conferência Regional de Assistência Social em 25/07/03;</p> <p>i) Conferência Regional e Estadual de Defesa dos direitos da Criança e do Adolescente em agosto/03;</p>
	IV - Ações Desenvolvidas: Assistência Social:	<ul style="list-style-type: none"> - Benefícios Assegurados pelas LOAS (Lei orgânica de Assistência Social); - Revisão de Benefícios de Proteção Continuada; - Programa Bolsa-Escola e Bolsa- alimentação; -Comemorações de eventos do calendário escolar e festas de São João e Natal; - Apresentações do Coral dos Surdos da Escola “Mãos que Cantam” que fez apresentações nas festas da escola e em diversos órgãos da Região a pedido da
	V - Ações Desenvolvidas: Área Socioeconômica	<p>sociedade. Fez no total oito apresentações.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Construção de uma MANDALA para exploração de horta e de criação de

		<p>peixes; -Recebeu do IBAMA material para explorar Gergelim; - Projeto para criação de Galinha Caipira; - Cisterna com capacidade para 15 mil litros de águas, para captar água da chuva.</p>
	<p>VI - O Intercâmbio Socioeconômico com outras Entidades</p>	<p>- Recebemos: a)da CAPEMI – R\$ 8.640,00; b) Prefeitura de Cajazeiras: R\$12.000,00; c)FNDE/PDDE- R\$2.700,00; d)Juizado Especial- R\$ 1.110,00; e)Sócios da CIRECAM- 6.957,56; f) DA FUNAD-PB – Recebemos 04 Jogos Pedagógicos e educativos; g) DA FUNAD-PB – Recebemos, também, 03 kits em Braille, para deficientes visuais; h) Da Sec. De Educação do Município, recebemos materiais didáticos e de Expediente; i) Da 9ª Região de Ensino, recebemos o fardamento dos alunos; j) Da cidade de Sousa-PB, através do Diretor Gentil de Assis, recebemos o Gás de cozinha consumido durante o ano de 2003; K) Do Café Santa Luzia, recebemos este ano, 36 kg de Café em pó; l) Do Supermercado Brasileiro, recebemos neste ano, 96 bandejas de ovos; m) Da barraca do Jocélio recebemos neste ano, 4.800 bananas; n) Do Laticínio Belo Vale Ltda.,recebemos 960 litros de iogurte Isis; o)Do Atacadão Rio do Peixe, recebemos neste ano, 360 quilos de arroz Gonzaguinha.</p>

Reiteramos que as matrículas dos 08 estudantes sem deficiência foram registradas oficialmente, mesmo sendo uma escola especial, salientando-se que a escola fazia uma **Inclusão Inversa**. Tais detalhes foram vistos em todos os relatórios apresentados nos anos seguintes. A matrícula dos alunos com deficiência foi agrupada pelos tipos de deficiência, mas havia 04 alunos/as “classificados” como **outras necessidades**, ou seja, não era especificado qual o problema desses estudantes. Com relação ao termo **Necessidades**, Mittler (2003, p. 32) afirmou que este “conceito ajudou a mudar a ênfase dos defeitos e dos déficits da criança para a identificação de uma necessidade individual única, desconsiderando-se os rótulos trazidos pela categorização (diagnósticos)”. Sendo assim, sublinhamos mais uma característica dessa escola, em busca de amenizar as desestigmatizações.

As profissões ou ocupações dos pais ou responsáveis eram também notificadas no presente relatório e a maioria era de: agricultores, aposentados, do lar, empregada doméstica, zelador e vigia, merendeira, lavadeira e vendedor Ambulante. Da mesma forma, foram essas as ocupações e profissões apresentadas também nos outros relatórios.

A escola realizava trimestralmente reunião de pais e mestres e também foram registradas 10 reuniões administrativas e 04 reuniões da equipe multidisciplinar em 2003. Essas reuniões também foram ressaltadas em todos os outros relatórios.

Também vale a pena salientar o registro dos eventos dos quais os profissionais da escola participavam. Nesse sentido, podemos conjecturar que o corpo docente e técnico demonstrava interesse na capacitação para o trabalho que realizavam. Participaram de quatro reuniões com entidades que trabalham com a Política de Defesa dos Direitos da Criança e há registros de participação em cursos voltados apenas para os alunos/as com deficiência, como o de Braille, o de Libras, o Encontro Reflexivo do Processo Ensino e Aprendizagem em Educação Especial e do Encontro com a Equipe Multiprofissional da FUNAD-PB. Segundo o relatório, os profissionais dessa escola também se interessavam por temas que iam além da área de educação especial, como, por exemplo, o curso de Capacitação em Parâmetros Curriculares em Ação (MEC) e o Simpósio sobre Segurança Alimentar, além de uma Conferência Regional de Assistência Social. Esse fato dos profissionais de uma escola especial se interessarem por cursos e encontros que ultrapassam os muros do âmbito segregado, a nosso ver, é mais um indício que favorece a desestigmatização das pessoas com deficiência. Isso porque, conforme já mencionamos, em capítulo anterior, um/a professor/a preparado/a para a inclusão não é um profissional com apenas conhecimentos da área de educação especial, mas, um/a professor/a que domine novos métodos e técnicas que atenda às peculiaridades de uma turma heterogênea. Senso assim:

Para que uma escola inclusiva acolha todos/as os alunos/as, sem nenhuma discriminação, sobretudo aqueles/as que apresentam alguma deficiência, esta escola precisa se adaptar à diversidade que compreende essa comunidade escolar. E para tanto, é necessário que ela se utilize de novas práticas de ensino e que todos/as alunos/as sejam incluídos/as num processo efetivo de aprendizagem (SERPA, 2010, p. 01).

Consta no referido relatório a apresentação do Coral dos Surdos da Escola **Mãos que Cantam**, que fez apresentações nas festas da escola e em diversos órgãos da Região, a pedido da sociedade. Fez no total oito apresentações. O coral é composto pelos alunos da escola, que interpretam as músicas em linguagens de sinais, conforme já registramos em outros eventos científicos (SERPA, 2001). Novamente ressaltamos que esta atividade também colabora para uma desestigmatização, uma vez que mostra para a comunidade outras habilidades dos estudantes surdos, combatendo, então, discriminações e preconceitos.

As ações desenvolvidas na área socioeconômica consistiram na construção de uma Mandala para exploração de horta e de criação de peixes. Além disso, a escola recebeu do IBAMA material para explorar gergelim e foi desenvolvido um projeto para criação de galinha caipira. Também destacamos essa realização de atividades de capacitação para o trabalho como atividades ímpares em prol de todos os alunos/as, sobretudo para os que apresentam deficiência.

No final do relatório citado, encontra-se o registro de todas as doações recebidas, já que se trata de uma escola filantrópica. Notificamos alguns desses recebimentos: Prefeitura de Cajazeiras: R\$12.000,00; CAPEMI: R\$ 8.640,00; FNDE/PDDE- R\$2.700,00.

Conforme já assinalamos, os outros relatórios foram também elaborados com todos esses detalhes e estão todos em anexo. Entretanto, queremos ressaltar que no relatório de 2006, no item sobre as atividades desenvolvidas, está em destaque a medalha que os diretores, professores/as e alunos receberam pela participação da Escola *Francisco de Assis* na IX Olimpíada de Astronáutica e Astronomia, em Maio de 2006. Não há dúvida de que um evento de tamanha relevância, envolvendo uma escola cujo corpo docente era formado de alunos com deficiência, seja mais uma contribuição para a desestigmatização aqui realçada.

Com relação ao Regimento interno da *Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis*, ressaltamos que, no intuito de se transformar em uma escola regular, foi apresentado um outro regimento escolar, que se trata de um documento administrativo e normativo de uma unidade escolar que, fundamentado em sua proposta pedagógica, estabelece toda a organização e o funcionamento da escola, como também regulamenta as

relações de todos os envolvidos no processo educativo. Como era apenas uma reformulação do regimento anterior, eles ficaram semelhantes, mas com as devidas atualizações. O regimento interno da então intitulada *Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis* foi muito bem detalhado e encontra-se no anexo da presente tese.

A proposta pedagógica foi apresentada em outro documento, o qual expomos no quadro abaixo, embora esse documento completo também esteja em anexo. Por ser extenso, faremos comentários apenas de algumas partes nele contidas, as quais ressaltam a questão da Estigmatização, que dificulta a implementação da inclusão escolar, tema central da nossa tese. Segue o quadro abaixo:

Quadro 03- Proposta Pedagógica da *Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis*, reformulada em novembro de 2007:

	CONTEÚDOS
1. Introdução	<p>O Processo educativo em toda sua complexidade deve ser encarado como um projeto político-pedagógico que se associe às necessidades sócio educacionais do ser educável, com o qual nos propomos a trabalhar, incluindo também a atividade integrada com a família e a sociedade. (...) vivenciando nosso contexto histórico social e especificamente, refletindo sobre o compromisso assumido com a educação inclusiva, precisamos vitalizar a nossa atuação, aprofundando-nos no conhecimento, superando as dificuldades surgidas com nossa capacidade criativa calcada na visão crítico-realista, voltada não somente para que o educando aprenda e se desenvolva individual e coletivamente, ressaltando-se as suas limitações. Para tornar eficaz a nossa ação é indispensável trabalharmos com <u>AMOR</u>.</p> <p>Segundo Heinrik Pestalozzi “A manifestação do Amor é a salvação do mundo! Amor é fio que liga Deus e o homem. Sem amor o homem está sem Deus e, sem Deus e sem amor, o que é o homem? Luckesi resalta a importância do sentido do amor também no processo de AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM que se destina ao diagnóstico e por isso mesmo à inclusão e a melhoria do ciclo de vida do educando e considera a avaliação um “ATO AMOROSO” e conclama os profissionais da educação a trabalharem em torno da concretização dessa meta, contribuindo, efetivamente, com ações concretas e conscientes para a transformação da realidade ainda vivenciada.</p>
2. Missão	Proporcionar aos educandos condições de aprendizagem relativas às suas capacidades de apreensão, um ambiente de compreensão, afeto, valorização, ordenamento e disciplina, que favoreçam sua socialização e a conseqüente inserção na sociedade.
3. Definição	A Escola Francisco de Assis definiu-se como uma Instituição sem fins lucrativos, mantidas pelas Obras Sociais dos Cireneus do Caminho-CIRECAM - (...) com certificado de Entidade de Assistência Social, conforme processo nº 44006.004563/97-06 em 31 de dezembro de 1998.

4. Princípios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como Escola inclusiva promove o atendimento a alunos <i>portadores de necessidades educacionais especiais</i>, sem nenhuma discriminação de ordem racial, religiosa ou de classe social; 2. Oferecimento de vagas conforme a capacidade física de atendimento da Escola e do número de professores capacitados; 3. Gratuidade escolar; 4. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; 5. Valorização dos profissionais que integram a escola; 6. Gestão participativa; 7. Melhoria qualitativa de todo o processo sócio-educacional, incluindo alunos, profissionais de educação, técnicos e pessoal de apoio; 8. <i>Proporciamento de acessibilidade aos alunos com deficiência física.</i>
5. Garantias	<ol style="list-style-type: none"> 1. O atendimento de qualidade aos educandos, dentro das possibilidades de espaço físico disponível; 2. A utilização de excelentes recursos didático-pedagógicos (...) 3. A alimentação adequada e nutritiva durante a estada do aluno na escola.
6. Diretrizes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprimoramento da qualidade no atendimento aos alunos, com três salas destinadas a oficinas pedagógicas, um Pavilhão para recreação, com recursos audiovisuais, dentro dos padrões exigidos, e uma sala destinada à construção da Leitura; 2. Monitoramento das oficinas pedagógicas por três Professores, previamente treinados; 3. Treinamento de novos profissionais para a oficina de Informática; 4. Encaminhamento de alunos concluintes da 4ª série do ensino fundamental para a rede regular de Ensino; 5. Difusão dos valores fundamentais ao interesse social aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; 6. Articulação com órgãos públicos e entidades de caráter;
7. Finalidades e objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nortear os profissionais de educação para o desempenho <i>consciente, eficaz e comprometido</i>, com a qualidade do trabalho educativo a que se propõem; 2. Indicar os roteiros e ações sócio-educativas a todos os profissionais integrantes da Escola; 3. Incentivar e oportunizar o aprimoramento profissional a todos os que integram o corpo técnico-pedagógico e de apoio; 4. Implementar a integração da Escola com a Comunidade; 5. Elaborar planejamento didático-pedagógico, sob coordenação de profissional da área, de forma correspondente às necessidades dos alunos e coerente com a realidade curricular, constatada tecnicamente, pela equipe técnico-pedagógica; 6. Viabilizar ações concretas que garantam a auto-sustentação econômico-financeira da instituição, pela implantação, execução e acompanhamento de projetos específicos;
8. Características	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incentivo e oportunização ao aprimoramento profissional a todos os que integram o corpo técnico-pedagógico da Escola; 2. Integração Escola-Família para um esforço conjunto em prol da realização de um desenvolvimento sócio-educacional mais eficaz e construtivo; 3. Planejamento das atividades didático-pedagógicas, uma ação conjunta e integrada, sob a coordenação de profissionais competentes; 4. Elaboração de projetos que viabilizem:

	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de aperfeiçoamento para professores; - Construção e melhoria do espaço físico e ambiental da Escola; - Construção de salas ambientes para atendimento psicológico, médico e odontológico; - Auto-sustentação econômico-financeira da instituição. <p>5. Manutenção de possível convênio com as Secretarias de Saúde e Assistência Social do município de Cajazeiras, com vistas à atuação dos profissionais do P.S.F. na utilização das salas, já referidas, para o atendimento, não somente aos alunos da Escola, mas também às famílias residentes nas proximidades;</p> <p>6. Integração com profissionais de várias áreas do conhecimento da sociedade cajazeirense, que se proponham atuar como “amigos da escola”.</p>
--	--

Ressaltamos, outrossim, que novamente encontramos em um documento oficial o termo **portadores de necessidades educacionais especiais**. Conforme já afirmamos anteriormente, a palavra “Portadores”, apesar de constar na nossa legislação, está em desuso, em relação às pessoas com deficiência, devido ser vinculado ao modelo clínico de deficiência. Essa insistência no uso de termos que contrariam o justo princípio da educação inclusiva, mesmo em uma instituição que defende tal bandeira, mostra como é difícil mudar o pensamento de uma coletividade, sobretudo quando está vinculado à hegemonia da área médica. Acreditamos que isto é uma questão de estigmatização e essa resistência às mudanças torna-se realmente um entrave à inclusão. A esse respeito, lembramos que:

Na medida em que o modelo médico enfatiza a lesão que leva à deficiência e pode criar algumas condições de dependência, a pessoa passa a ser percebida e representada no imaginário coletivo como alguém totalmente incapaz. Isso se explica porque são levadas em consideração as características isoladas de certos órgãos e suas funções, perdendo-se de vista o sujeito como um todo. Sintetizando, parece que o modelo médico destaca a condição de dependência permanente, como se todas as pessoas incapacitadas nunca pudessem ser autoras e mentoras de seus projetos de vida representando, em decorrência, um problema para a sociedade em que vivem (CARVALHO, 2010, p. 29).

Outra ressalva do documento acima é, sobre os **princípios**, que no seu 8º item, consta sobre **acessibilidade dos alunos com deficiência física**. Com relação a este fator, remetemo-nos a Lei Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, no

Art. 2º Ao poder público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

V- na área das edificações

a) A adoção e a efetiva execução de normas que garantam a funcionalidade das edificações e vias públicas, que evitem ou removam os óbices às pessoas portadoras de deficiência, permitam o acesso destas a edifícios, a logradouros e a meios de transporte.

Contudo, retomamos novamente Carvalho (2000), quando afirma que a barreira arquitetônica é a mais fácil de remover, a mais complicada é a barreira atitudinal, ou seja, atitudes que estigmatizam, sobretudo, as pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no meio escolar. Concordamos com a referida autora que esse é um dos maiores entraves da inclusão.

Um outro documento importante apresentado foi a proposta curricular que foi também reformulada e atualizada. Nela consta a importância de se atender à diversidade e também uma abordagem da educação inclusiva, conforme está explícito no quadro abaixo:

Quadro 04- O Currículo da *Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis*, reformulado em novembro de 2007:

ENSINO INFANTIL, ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL- 1º AO 5º	CONTEÚDOS
Introdução	(...) O currículo é o conjunto de experiências que a escola, como instituição, põe a serviço dos educandos, com o fim de potencializar o seu desenvolvimento bio-psico-social. É o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona diretrizes adequadas e úteis para os professores.(...) No processo pedagógico será observado o fazer educativo de forma a atender à diversidade dos educandos e às particularidades de sua cultura e de sua capacidade de aprender.
Adaptações organizacionais	Correspondem a: -Ao tipo de agrupamento de educandos para realizar atividades de ensino aprendizagem; - À organização didática da aula; - À organização dos períodos definidos para o desenvolvimento das atividades previstas.
Adaptações dos Objetivos e conteúdos	Devem corresponder: - À seleção, priorização e seqüenciamento de conteúdos e atividades que garantam funcionalidade e sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores; - À seleção e priorização de objetivos; -À eliminação e ao acréscimo de conteúdos e atividades quando for necessário.
Adaptações Avaliativas	Devem corresponder: - À variações de critérios e procedimentos, técnicas e instrumentos adotados para avaliar o educando; - À variação nos critérios de promoção.
Adaptações nos Procedimentos Didáticos e nas	Devem corresponder: - À alteração nos métodos adotados para o ensino dos

Atividades de Ensino-Aprendizagem	conteúdos e das atividades, considerando sempre as experiências dos educandos e a criatividade dos mesmos; - À introdução de atividades complementares ou alternativas, além das já planejadas; - A seleção de materiais e sua adaptação.
Adaptações na Temporalidade	Devem corresponder: - À alteração do tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos; - Ao período para alcançar determinados objetivos; - Ao prolongamento ou redução no tempo de permanência do educando na fase, ciclo ou etapa.
Adaptações de Acesso ao Currículo	Incluem providências ou recursos, muitas vezes necessários aos educandos, tais como: - Mobiliário adequado; - Equipamentos específicos; - Recursos materiais adaptados; - Formas alternativas e ampliadas de comunicação; - Modalidades variadas de apoio, para participação das atividades escolares; - Promoções de situações educacionais diferenciadas; - Recursos humanos especializados ou de apoio; - Adaptação Espacial.
Adaptações Curriculares	- Não devem ser entendidas como procedimentos exclusivamente individuais ou decisões que envolvam apenas professor e educando. Podem realizar-se em três níveis: - No âmbito mais geral, envolvendo a proposta pedagógica da escola; - No âmbito mais particular, envolvendo as atividades desenvolvidas na sala de aula: no nível individual.
A Educação Inclusiva	- A Educação inclusiva, nesta Escola, requer uma mudança de postura, de percepção e de concepção, tanto dos que constituem o Corpo Técnico-Administrativo, como dos Professores e do Pessoal de Apoio.

No empenho de se transformar em uma escola regular, além de inúmeros documentos apresentados, os quais já abordamos, a escola Cajazeirense elaborou um documento especial, voltado apenas para detalhar a questão do currículo, aspecto tão importante e discutido na atualidade, sobretudo, quando se trata de uma escola na vertente inclusiva.

O documento citado aborda a diversidade do seu alunado, mas não faz nenhuma referência à diferença, item fundamental no que se refere à educação inclusiva, conforme tratamos anteriormente na presente tese. Com relação à discussão de identidade e diferença, retomamos as autoras a seguir:

A identificação e a diferenciação, como produções culturais e simbólicas do sujeito inserido num determinado contexto, não podem ser apreendidas à margem dos sistemas de significação social vigentes. Ter características ou comportamentos apontados pela audiência como indesejáveis pode suscitar sanções e reprimendas manifestas por um sistema aperfeiçoado, porém questionável, de controle social. Essa questão nos remete mais especificamente à idéia de que a construção da

identidade não ocorre de forma harmoniosa e equilibrada, mas é fruto de um jogo de poderes, em que a dominância dos grupos hegemônicos aponta o socialmente valorizado, influenciando assim a constituição das identidades. (MAGALHÃES; CARDOSO, 2010, p. 53).

Além da falta da abordagem sobre a questão da diferença no presente documento, observamos, também, que há uma menção à mudança de postura, de percepção e de concepção, tanto dos que constituem o corpo técnico-Administrativo, como dos professores e do pessoal de apoio em prol da inclusão escolar. Tal referência é de extrema importância, mas vale a pena salientar que, nessa instituição, como já vinham aplicando a “inclusão inversa”, há algum tempo, tal mudança, na prática, já vinha acontecendo, antes mesmo da elaboração do referido documento.

Também registramos o empenho da escola em novas realizações, visto que, enquanto escola regular, elaborou um Projeto de Educação Ambiental, muito eficiente, o qual também encontra-se em anexo. O citado projeto tinha como título **Educação Ambiental: Construindo um Mundo Melhor**. A justificativa do referido projeto pontuava que a Educação ambiental é um processo permanente de mudanças de comportamento das pessoas, para que elas tenham melhor relação de respeito, de responsabilidade e de compromisso na construção de um mundo melhor e saudável não só para si próprio, mas para gerações futuras.

Ressaltamos que iniciativas inovadoras como esta não só ajudam o meio ambiente como também estimulam a comunidade escolar a despertar para outros papéis da escola em prol de uma sociedade melhor e isto abre novos olhares para um mundo diferente que, indiretamente, favorecem também as pessoas diferentes.

Outros documentos que refletiram a seriedade da escola foram os laudos médicos dos alunos (as) matriculados com deficiência. Segue um quadro constando alguns desses documentos que nos foram repassados:

Quadro 05- Atestados, Laudos, Declarações e Relatórios Médicos dos Estudantes com Deficiência e Necessidades Especiais da *Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis*:

Código Internacional de Doenças- 10^a Revisão (C.I.D. 10)	Significado do C.I.D. 10
Aluno(a) 1 – CID – F71.0 (atestado)	Retardo Mental Moderado
Aluno(a) 2 - CID – F72.1(atestado)	Retardo Mental Grave
Aluno(a) 3 - CID – F79(atestado)	Retardo Mental não Especificado
Aluno(a) 4 - CID – F71.0(atestado)	Retardo Mental Moderado
Aluno (a) 5 – CID – F72 (atestado)	Retardo Mental Grave
Aluno (a) 6 - CIDs – F72 /F82/F89 (atestado)	Retardo Mental e outros comprometimentos
Aluno (a) 7 - CID – F71.0 (atestado)	Retardo Mental Moderado

Aluno (a) 8 - Laudo Médico	Afirmando Portadora de Deficiência Mental
Aluno (a) 9 - CID – G40.6(atestado)	Epilepsia tipo Grande Mal Não Especificado
Aluno (a) 10 - CID –PSS. 0 (atestado)	Quadro Clínico de Isoimunização do fator RH
Aluno (a) 11- CID C41. 9 M8800/3(atestado)	Neoplasia Maligna

Apesar de termos criticado anteriormente o modelo médico de educação, ou seja, aqueles respaldados em laudos e diagnósticos, ressaltamos que, mesmo assim, esse é um documento extremamente importante em uma escola que tenha em seu quadro discente algum aluno com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Não se trata apenas de querer rotular o estudante, mas, conforme abordamos anteriormente, consta no **Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva**, a seguinte ressalva com relação à identificação dos alunos com deficiência, sobretudo as intelectuais:

A identificação tem sido arbitrária e subjetiva. Consequentemente, no âmbito dos sistemas estaduais e municipais isso tem comprometido indicadores para avaliar a política, pois os dados não são confiáveis dado que crianças, vítimas da baixa qualidade da educação oferecida na escola pública brasileira, são identificadas arbitrariamente por seus professores como estudantes com “deficiência intelectual” (WWW.peticaopublica.com.br/acesso 21/06/2011).

Ressaltamos, outrossim, que, enquanto a *Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis*, de Cajazeiras, apresentou alguns laudos e diagnósticos, conforme o quadro acima, a *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*, de Campina Grande, não nos forneceu nenhum, como está registrado mais abaixo, no estudo de caso relacionado a essa escola.

Salientamos, também, que nos referidos laudos estão explícitos termos como Retardo Mental, tão criticados na comunidade científica da área de educação. Trata-se aqui de mais um exemplo da hegemonia da área médica.

Com relação ao relatórios referentes às atividades da *Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis*, dos anos 2007, 2008 e 2009 (**Vide em anexo os relatórios completos**), seguiram a mesma estrutura dos anos anteriores, já apresentada neste trabalho. Novamente, assinalamos que as atividades foram apresentadas detalhadamente e novamente destacamos os eventos que os profissionais da escola participaram e realizaram.

Também ressaltamos que foi, a partir desses últimos relatórios, que ficou explicitado a retirada da verba do Governo Federal destinada à escola, que até então tratava-se de uma instituição pública e filantrópica.

A retirada dessa ajuda deveu-se ao já mencionado decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007, conforme se constata a seguir:

Art. 6º O Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte artigo: Art. 9º - A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

Como a Escola ainda estava em fase de transição da escola especial para uma escola regular, ou seja, ela ainda não estava completamente regularizada, pois, na ocasião, ainda se encontrava com o processo em andamento, essas verbas foram suspensas.

Por não resistir à falta de verbas dos poderes públicos, a escola encerrou as suas atividades recentemente, em junho 2011, e, conseqüentemente, deixou sem escola inúmeros alunos e alunas com deficiência intelectual, sobretudo os já adultos, porque sabemos que, dificilmente, eles/as irão ingressar em outras escolas e lá permanecerem, devido ao problema do estigma, que dificulta a inclusão escolar, conforme já afirmamos anteriormente.

3.1.3 Observações in loco: as filmagens e o diário de campo

3.1.3.1 As filmagens

As filmagens são microanálises do contexto que são realizadas através da transcrição de gravações de vídeo sobre um ambiente observado, “o que enriquece a descrição das cenas etnográficas e permite ao pesquisador “reviver” os eventos presenciados.” (PLETSCH, 2009, p.125). Pletsch também cita Mattos (2003, p.13), outro estudioso deste tema, define a microanálise como sendo “o estudo da interação através da análise etnograficamente orientada por registros audiovisuais (...) que serve para documentar os processos interativos em detalhes e precisão ainda maiores do que é possível com a observação participante”.

Pletsch (2009) ainda acrescenta que a transcrição da gravação em vídeo favorece as formas de ressaltar o envolvimento entre as pessoas que estão sendo observadas em um determinado contexto. O que permite ao pesquisador registrar não só os conteúdos verbais, mas também observar o não-verbal.

As nossas observações na *Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis* foram registradas no nosso diário de campo. Tiramos 24 Fotos e gravamos um total de 62 Cenas de filmes. Tudo isso foi realizado com a devida autorização da comunidade escolar e será detalhado a seguir, em forma de quadros, com os respectivos comentários.

Salientamos que seguimos o modelo de Pletsch (2009, p.126) e algumas das imagens de vídeos foram transcritas e organizadas em quadros indicando detalhes do dia e da hora, além das ações dos sujeitos envolvidos. Conforme mostramos a seguir:

Recreações

Quadro 06- Cenas referentes às *Recreações* dos alunos e alunas com e sem deficiência da *Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis*:

Cenas	Pátio ao ar livre	Cenas	Pátio com área coberta	Cenas	Pavilhão	Cenas	Aluna autista no pátio
01 cena	Brincadeira de roda	08 cenas	Brincadeira do guia	11 cenas	Brincadeira com os universitários	01 cena	Aluna autista sentada no pátio
05 cenas	Brincadeira de bola	07 cenas	Brincadeira do maestro	—	—	—	—
01 cena	Alunos (as) no pátio brincando	02 cenas	Passar a bola	—	—	—	—

De acordo com o quadro acima, foram registradas, no total, 36 Cenas de Recreações, cada cena teve em média de 2 a 4 minutos e foram realizadas entre os dias 16 e 19 de novembro de 2010. As gravações foram feitas diariamente, na hora do recreio, das 9h:30min às 10h: 00min, sendo que, no dia 19/11, o registro foi de 9h:30min às 11h:00min, devido à presença dos estudantes universitários da disciplina de educação inclusiva do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, do Campus de Cajazeiras, que foram até a escola, naquele dia, para fazer recreações com os alunos(as), como cumprimento de uma atividade acadêmica.

Quadro 07- Detalhes da Cena da brincadeira de passar a bola, no pátio, na área coberta:

DESCRIÇÃO DAS IMAGENS	
<p>Data: 16/11/10 Horário: 9h:40min Duração: 2'</p>	<p>Todos (as) alunos (as) estavam sentados no chão em círculo. Então, sob o comando da professora, começaram a passar a bola bem rápido, cantando a música “borboletinha” e batendo palmas. De repente, a professora dizia “já” e quem estivesse com a bola, ganhava um bombom. A parte que focamos na cena foi a aluna com Paralisia Cerebral que, apesar de todo o seu comprometimento, conseguia participar ativamente, batendo palmas e passando a bola para os colegas e esbanjando alegria por conseguir. O aluno de 43 anos, com deficiência intelectual, também participou ativamente da brincadeira, sentado ao lado das crianças pequenas e foi focado na referida cena.</p>



Foto 01- Brincadeira de passar a bola, no pátio, na área Coberta.

Quadro 08- Detalhes da Cena da brincadeira do Guia, no pátio, na área coberta:

DESCRIÇÃO DAS IMAGENS	
<p>Data: 16/11/10 Horário: 9h:50min Duração: 3'</p>	<p>Todos (as) alunos (as) estavam sentados no chão em círculo. Um deles se afastou do grupo, enquanto outro era escolhido para ser o “Guia”, ou seja, o responsável para guiar os movimentos do grupo, que poderia ser bater palmas, bater na cabeça, bater na perna ou outros gestos com a mão, etc. Nesta cena, a aluna escolhida para ser retirada e adivinhar quem era o “Guia” foi a aluna que tinha paralisia cerebral. Novamente sua felicidade ficou evidente por conseguir participar da brincadeira. Nessa cena, também salientamos a participação de outra aluna que tinha deficiência intelectual.</p>

Apesar de sabermos que este aluno de 43 anos se enquadraria melhor em uma turma de Escolarização de Jovens e Adultos (EJA), ressaltamos a importância da referida cena para quebrar preconceitos, visto que, a sociedade de uma maneira geral, sentem medo desses alunos devido ao seu tamanho e acham que eles podem oferecer perigo para as crianças menores.



Foto 02 - Brincadeira do Guia, no pátio, na área coberta.

Quadro 09- Detalhes da Cena da brincadeira com os universitários:

DESCRIÇÃO DAS IMAGENS	
<p>Data: 19/11/10 Horário: 10h:00min, Duração: 4'</p>	<p>Todos (as) alunos (as) estavam, no Pavilhão da escola, denominado Ilzanete Bandeira, homenagem a uma das diretoras, já falecida, fundadora da escola. É uma área nova, grande e coberta, destinada para festas. Os estudantes universitários fizeram inúmeras recreações, vestidos de palhaços, com músicas, danças e brincadeiras direcionadas. Focamos novamente a aluna com paralisia cerebral, fazendo a coreografia da música “marcha soldado”, juntamente com outras alunas com e sem deficiência. Os outros estudantes adultos com deficiência intelectual, que participaram ativamente das brincadeiras, também foram mostrados nesta cena.</p>



Foto 03 - Brincadeira com os universitários.

A convivência entre alunos com e sem deficiência é boa para todos/as e não apenas para os estudantes com deficiência, conforme afirma Wernek (1997, p55/56)

“ a segregação não é prejudicial apenas para o aluno com deficiência. A segregação prejudica a todos, porque impede que as crianças das escolas regulares tenham a oportunidade de conhecer a vida humana com todas as suas dimensões e desafios.”

3.1.3.2 O diário de campo

Outra forma que utilizamos para registrar nossas observações foi através de anotações feitas diariamente em nosso caderno. Esses dados anotados são reconhecidos como importante instrumento de análise de investigação, o diário de campo, conforme a autora abaixo citada:

O diário de campo nada mais é do que um caderninho de notas, em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa e que não é objeto de nenhuma modalidade de entrevista. Nele devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamento contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos (MINAYO, 2006, p. 295).

Segundo essa autora, é justamente esse acervo de impressões e notas sobre as falas, os comportamentos e as relações, que tornam uma pesquisa de campo mais consistente.

Sendo assim, as cenas filmadas confirmam as observações feitas no nosso **diário de campo**, que foram realizadas no mesmo período e horário dessas filmagens, nas quais destacamos que elas aconteciam sempre de forma pacífica. Não registramos nenhuma cena de briga ou violência durante todo o período de observação. Salientamos também, no citado diário, a integração que havia entre os alunos com e sem deficiências e de como todos (as) participavam das brincadeiras, independente da idade e grau de deficiência. O clima de amor, solidariedade e respeito era constante e fatores como o medo dos adultos com deficiência intelectual (idades que variavam entre 18 e 43 anos, em sua maioria do sexo masculino), por parte das crianças pequenas, eram inexistentes. Registramos justamente o contrário, os alunos maiores, com deficiência intelectual, às vezes até ajudavam os outros adultos da escola a monitorar as crianças menores. E, no pátio, sobretudo na hora do recreio, era constante a presença de adultos. Em momento algum, durante o período de observação, assinalamos quaisquer alunos (as), crianças ou adultos circulando sozinhos na escola.

Registramos, no entanto, uma aluna adolescente autista que gostava de ficar sozinha no pátio e estava sempre sorrindo, mesmo sem motivos aparentes. De acordo com a sua professora, que sempre estava por perto enquanto ela estava no pátio, essa aluna, quando chegou à escola, não queria ninguém por perto e reagia com rispidez quando alguém tentava se aproximar. Ela era sempre mal humorada e raramente sorria. Aos poucos, foi se adaptando, pois as crianças sempre tentavam se aproximar dela. Diante disso, ela já observava os outros em sua volta, muitas vezes reagindo com sorrisos. O detalhe relevante é que o único aluno que conseguiu se aproximar dela e, ao qual ela não reagia negativamente, era o aluno mais velho da escola, de 43 anos, que tinha deficiência intelectual.

3.1.3.3 Salas de aula

Quadro 10 – Cenas filmadas nas salas de aulas da *Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis*:

SALAS DE AULA			
CENAS (quantidades)		CENAS (quantidades)	
05 Cenas	CLASSE REGULAR	05 Cenas	CLASSE ESPECIAL

Conforme o quadro acima, foram registradas, no total, 10 cenas nas salas de aulas. Todas elas foram filmadas, sendo que 05 cenas foram nas classes regulares e 05 cenas na classe especial. Todas as filmagens foram realizadas entre os dias 16 e 19 de novembro de 2010 e feitas diariamente, no primeiro horário das aulas, entre 7h:00min e 9h:min. Cada cena tem, em média, de 2 a 5 minutos.

No nosso **diário de campo** também constam as observações das salas de aula, que foram registradas no mesmo horário das referidas filmagens. Ressaltamos, nessas observações, as dificuldades das professoras em ministrar suas aulas sem material básico didático, chegando até a dividirem pedaços de giz. Presenciamos quando uma das professoras desistiu de uma atividade e propôs outra à turma, porque se certificou que não havia cartolinas, nem papel ofício na escola. Apesar dessas dificuldades de materiais escolares, todos os estudantes realizavam atividades o tempo todo. Destacamos que, apesar de haver uma classe especial na escola, alguns alunos com deficiência permaneciam na sala regular. Era o caso da aluna autista referida anteriormente e de uma adolescente que tinha uma deficiência física, devido à amputação de uma perna acometida de um tumor maligno. A classe especial era destinada apenas aos adultos que apresentavam deficiências e estavam fora da faixa etária das crianças matriculadas nas salas regulares dos anos iniciais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, na referida escola.

Registramos, igualmente, o quanto os (as) alunos (as) estavam motivados a aprender, sobretudo os da classe especial. E, também, que todas as classes da escola eram organizadas de uma maneira tradicional, ou seja, cadeiras enfileiradas, e o professor posicionado na frente, com o quadro e o giz, propondo tarefas padronizadas para todos (as) os alunos (as).

3.1.3.4 Refeitório

Quadro 11 – Cenas no refeitório, durante a merenda escolar, entre 9h:00min e 9h:20min, e, entre os dias 16 e 19 de novembro de 2010, com duração entre 2' e 4', na *Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis*:

CENA 01	CENA 02	CENA 03	CENA 04	CENA 05	CENA 06	CENA 07
Adultos com deficiência intelectual e crianças sem deficiência	Alunos (as) com deficiência intelectual à mesa	Adultos com deficiência intelectual e outros (a) alunos(a) com e sem	Adultos com deficiência intelectual e outros (a) alunos (a) com e sem	Adultos com deficiência intelectual e outros(a) alunos(a) com e sem	Aluna com deficiência intelectual ajudando a outra aluna com paralisia	Aluna com paralisia cerebral à mesa

à mesa		deficiência à mesa	deficiência à mesa	deficiência à mesa	cerebral à mesa	
--------	--	--------------------	--------------------	--------------------	-----------------	--

Outra oportunidade ímpar, que observamos na convivência entre os estudantes da referida escola, foi o momento da merenda escolar, uma vez que todos (as) os alunos (as) com e sem deficiência sentaram-se juntos à mesma mesa, onde todos se alimentavam e conversavam sorridentes. Novamente frisamos que os alunos adultos, com deficiência intelectual, sentaram-se ao lado das crianças pequenas, harmoniosamente e com muita descontração. Destacamos a cena 06, em que uma aluna adulta, com deficiência intelectual, em um gesto de solidariedade, ajuda a outra aluna, também adulta e com paralisia cerebral, a se alimentar, pois ela não consegue se alimentar sozinha. Nas nossas anotações, consta que uma das professoras ressaltou que ela faz isso desde que a aluna PC era pequena.



Foto 04 - Aluna com deficiência intelectual ajudando a outra aluna com paralisia cerebral à mesa.

Apesar da foto acima ressaltar a solidariedade entre as alunas com deficiência, assinalamos que a convivência entre os/as alunos/as com e sem deficiências é benéfico também para os estudantes sem deficiências, conforme ressaltaram Stainbak e Stainbak (1999) que citamos em trabalhos anteriores “ a partir de uma perspectiva multicultural, dentre

elas daremos ênfase aos que favorecem o entrosamento das crianças normais com crianças que têm diferentes tipos de necessidades educativas especiais (...) SERPA (2007,p.187).

3.1.3.5 Estrutura da escola

Quadro 12 – Cenas mostrando a estrutura da *Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis* e do transporte escolar, realizadas entre 10h:00min e 10h:20min, e de 11h:30min, entre os dias 16 e 19 de novembro de 2010, com duração entre 2' e 4':

ESTRUTURA DA ESCOLA E TRANSPORTE ESCOLAR:									
03 Cenas	Na Fachada	01 Cena	Na Cozinha	01 Cena	No Bebedouro	01 Cena	Na Sala de Informática	03 Cenas	Na Kombi

Registramos a estrutura da escola mostrando como era a fachada, na qual o nome da escola estava pintado; a cozinha, com as funcionárias preparando a merenda escolar, o bebedouro em que a aluna com deficiência física interage com uma colega, a sala de informática, que conta com 04 computadores, de modelo antigo, mas que funcionam bem.

Também filmamos 03 cenas com a Kombi que faz o transporte escolar de alguns alunos (as). Esta foi uma outra oportunidade importante que tivemos, para que pudéssemos registrar como os estudantes com e sem deficiência, adultos e crianças, iam e voltavam, diariamente, em um mesmo transporte, juntamente com algumas professoras, numa convivência alegre e tranquila, apesar da superlotação e da distância percorrida, pois, conforme já registramos, a escola se localizava em um sítio da zona rural. Vivenciamos bem este clima no veículo, pelo fato de que nós vínhamos de carona nesta Kombi, durante toda a pesquisa. No nosso diário de campo consta um detalhe sobre o caminho percorrido pela Kombi, que achamos relevante comentar.

A aluna autista já mencionada quase não apresenta linguagem, dizia apenas algumas palavras e a maioria era ecolalia¹². Ela também vinha conosco na Kombi, juntamente com o aluno adulto com deficiência intelectual já citado, o único a quem ela permitia aproximação. Ela nunca falou o nome de ninguém na escola, mas todas as vezes que ela descia da Kombi, sem dar tchau para ninguém, indiferente a tudo e a todos (as), embora todo mundo em coro lhe desse tchau, assim que a Kombi dava partida, nós escutávamos os gritos dela, com muita alegria, dando tchau, chamando pelo nome do citado aluno adulto. Ele realmente era a única

¹² Repetição involuntária e imediata de palavras ou frases pronunciadas por outrem.

pessoa a quem ela chamava pelo nome. Essa cena repetiu-se por toda a semana durante a qual andamos neste transporte.



Foto 05 - Transporte escolar.

3.1.3.6 As Fotografias analisadas

Além das filmagens, para compor o nosso estudo de casos múltiplos, também fotografamos. Com relação à importância dessa análise documentária de imagens fotográficas, respaldamo-nos em Manini (2002), que ressalta que essa “deve abarcar regras e conceitos que resultem num exercício adequado de documentação e que representem, ao mesmo tempo, uma segurança quanto à recuperação de suas informações por parte dos usuários de um acervo fotográfico.”

A referida autora ainda acrescenta que a fotografia é uma manifestação visual e nela consta um foco central que vem acompanhado de outras informações que se entrelaçam de várias maneiras, mas que também devem ser observadas. Sendo assim, com base em Smit (1997), ela expõe um modelo de análise de imagens:

A Análise Documentária da imagem recupera as categorias informais QUEM, ONDE, QUANDO, COMO E O QUE, também utilizada para a análise textual, mas adaptada ao universo da imagem. Nesta adaptação ao universo das imagens, as categorias foram delimitadas como segue:

QUEM	Identificação do ‘objeto enfocado’: seres vivos, artefatos, construções, acidentes naturais etc.
ONDE	Localização da imagem no espaço: espaço geográfico ou espaço da imagem (p.ex.: São Paulo ou interior de danceteria)
QUANDO	Localização da Imagem no tempo: Tempo cronológico ou momento da imagem (p.ex. junho de 1997 ou dia de verão)
COMO/ O QUE	Descrição de atitudes ou detalhes relacionados ao ‘objeto enfocado’ quando este é um ser vivo (p.ex. cavalo correndo, criança trajando roupa do século XVIII)

(MANINI, 2002, p. 13).

Quadro 13 – Fotografias mostrando a estrutura da escola, os estudantes nas salas regulares, na sala especial e alunos (as) e professoras no transporte escolar da *Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis*:

Fotos									
01	Fachada	06	Refei- tório	03	Alu- nos	09	Alunos (as) na Sala Especial	01	Alunos (as) e Professoras na Kombi
F		F		F	(as)	F		F	
O		O		O	na	O		O	
T		T		T	sala	T		T	
O		O		O	regu- lar	O		O	
		S		S		S			

As fotos foram tiradas, no total de 20, no período da pesquisa, já mencionado anteriormente, que foi entre os dias 16 e 19 de novembro de 2010. A primeira foto mostra a fachada da escola; foram feitas fotos com os (as) alunos (as) lanchando no refeitório, fotos da sala especial, que mostram os alunos adultos com deficiência intelectual. Há também fotos individuais de alguns deles (as); fotos da sala regular em que a aluna que usa muletas estuda (há uma foto só dela); uma foto que retrata a saída da escola, alunos (as) na Kombi com o motorista e as professoras, na qual podemos perceber a superlotação desse veículo.



Foto 06 – Classe Especial

Quadro 14 – Fotografias mostrando o Calendário escolar, a matriz curricular e o horário das disciplinas da *Escola de Educação Infantil e Fundamental Francisco de Assis*:

Fotos Murais		
Calendário escolar	Matriz curricular	Horário das disciplinas

Com relação às fotos dos murais, no total de 04, retratam o calendário escolar, notificando os dias letivos, os feriados, as férias, recesso, festas e datas comemorativas.

Quadro 15- Mural das Atividades da *Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis*:

M.L.
Momento Lúdico (brincadeiras livres)

L.O.E.
Leitura Oral e Escrita
MAT.
Matemática
MÚS/MOV.
Música e Movimento
C.N.
Ciências Naturais
C.S.
Ciências Sociais
A.V.
Artes Visuais

Havia outro mural com a rotina semanal da educação infantil do nível I e II, discriminando as atividades de cada dia em forma de siglas e abaixo constava a legenda dessas siglas.

Quadro 16 – Matriz curricular do ensino fundamental, com as áreas de conhecimento e disciplinas, da *Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis*:

I. <u>BASE NACIONAL COMUM:</u>	
- LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS:	- LÍNGUA PORTUGUESA - ARTE - EDUCAÇÃO FÍSICA
- EDUCAÇÃO DA NATUREZA, MATEMÁTICA E TECNOLOGIA:	- MATEMÁTICA - CIÊNCIAS
- CIÊNCIA SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS:	- GEOGRAFIA - HISTÓRIA - ENSINO RELIGIOSO (Constava uma observação de que as horas deste ensino não eram computadas na carga horária anual)
II. <u>PARTE DIVERSIFICADA</u>	LÍNGUA ESTRANGEIRA
OBS. E, por fim, havia o registro dos 203 dias letivos em 40 semanas e a observação de que o módulo-aula era de 60 minutos, do 1º ao 5º ano.	

Em outro mural, estava o quadro com toda a matriz curricular do Ensino Fundamental, com as áreas de conhecimento e disciplinas devidamente discriminadas, os quadros dos

módulos e as aulas semanais, indicadas para todo o ano letivo, e a matriz dividida entre as que constam na base nacional comum e a parte diversificada.

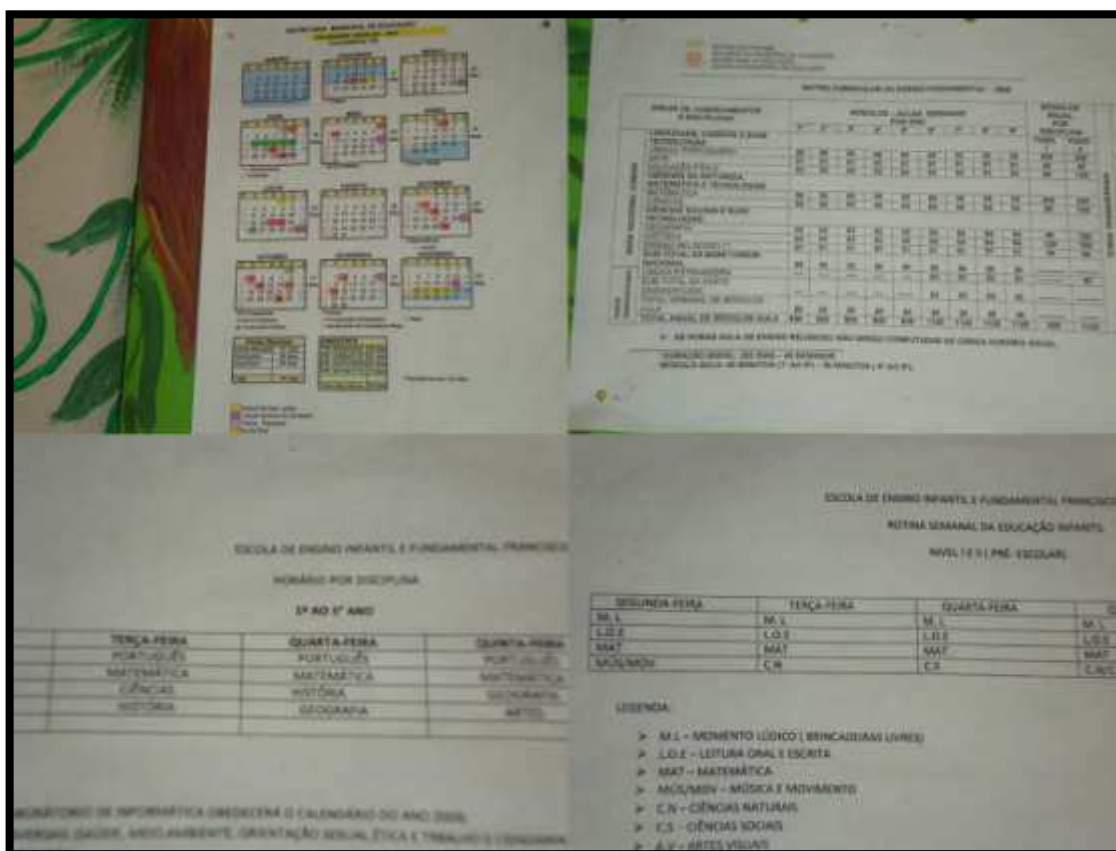


Foto 07 – Mural da Escola

3.2 Estudo de caso 2

3.2.1 Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro

A escolha da escola supracitada para compor o nosso segundo estudo de caso foi feita de forma aleatória, ou seja, solicitamos, à Coordenação da Educação Especial do Município de Campina Grande, a indicação de uma escola regular, que tivesse uma sala de recursos equipada e funcionando e constasse, no corpo discente, alunos (as) com alguma deficiência ou Transtorno Global do Desenvolvimento, regularmente matriculados. Sendo assim, a *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro* foi a indicada pela coordenadora do referido setor.

3.2.2 Local do estudo:

A Escola pesquisada está situada à Rua José Firmino da Silva, S/N, Jardim Paulistano, em Campina Grande¹³, na Paraíba. Essa cidade está localizada no agreste paraibano, na parte oriental do Planalto da Borborema. Está a uma altitude média de 552 metros acima do nível do mar e abrange uma área de 620,6 km², ficando a 120 km da capital do estado, João Pessoa. Tornou-se cidade em 11 de outubro de 1864. Ela limita-se ao Norte com os Municípios de Lagoa Seca, Massaranduba, Pocinhos e Puxinanã; ao Sul, com Boqueirão, Caturité, Fagundes e Queimadas; a Leste, com Riachão do Bacamarte e a Oeste, com o Município de Boa Vista. É considerada a segunda cidade mais populosa da Paraíba, com uma população de 385.276 mil habitantes (estimativas de 2010). De acordo com o jornal Gazeta Mercantil, Campina Grande foi indicada como a cidade mais dinâmica do nordeste e a 6ª cidade mais dinâmica do Brasil, com o segundo maior PIB entre os municípios paraibanos, representando 13,63% do total das riquezas produzidas na Paraíba. Conforme o ranking da revista *Você S/A*, Campina Grande aparece como uma das 10 melhores cidades para se trabalhar e fazer carreira do Brasil, sendo a única cidade do interior entre as capitais escolhidas no país. Também foi destaque na revista norte americana Newsweek, que a considerou um dos principais pólos industriais da Região Nordeste e como tendo o maior pólo tecnológico da América Latina. Com relação ao setor educacional, o Município conta com um número de 157 unidades escolares, distribuídas em 39 núcleos (29 localizados na zona urbana e 10 na zona rural), 22 creches e 7 escolas conveniadas. Também é apontada como a cidade proporcionalmente com mais universidades no Brasil. Este município também conta com diversas atividades culturais, destacando-se as festas juninas, chamadas de “O Maior São João do Mundo”, e o “Encontro para a Nova Consciência”, que consiste em um encontro ecumênico realizado durante o carnaval.

3.2.2.1 Pesquisa documental:

Infelizmente, não foi possível analisarmos o Projeto político-pedagógico da escola estudada, pois, segundo a gestora, ele ainda está em fase de elaboração e não foi concluído até

¹³ Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Campina_Grande, acesso em 15 de junho de 2011, informações disponíveis também em: www.campinagrande.pb.gov.br e no portal da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura (SEDUC): www.portal.pmcg.pb.gov.br, acessado em 19/11/2007.

o final da nossa pesquisa. O único Projeto político-pedagógico que havia era o de 1984 que, logicamente, estava desatualizado e não nos interessou. O documento a que foi possível termos acesso foi um relatório da escola, elaborado exclusivamente para a nossa pesquisa, pela professora da sala de recursos, pois a gestora também nos informou que o relatório referente às atividades do ano letivo ainda iria ser elaborado e não havia nenhum outro de anos anteriores disponível na escola.

Em busca de outras fontes para obtermos documentos da referida escola, entramos em contato com a Secretaria de Educação, através do setor que coordena a educação especial, visto que, como se tratava de uma escola que tinha salas de recursos, supomos que poderíamos conseguir algum documento para compor o nosso estudo de caso. Mas, segundo a coordenadora do setor, a psicóloga Iara de Moraes Gomes, não havia nenhum documento, devido a uma troca de computadores que ocasionou a danificação dos arquivos antigos, e por isso a falta de registro documental nos novos computadores, na sua coordenação e em outros setores.

Sendo assim, recorremos à internet, em busca de mais informações para compor a nossa pesquisa em Campina Grande e encontramos um site sobre este município, que disponibilizava uma reportagem sobre a educação inclusiva. Na reportagem, encontramos um pequeno documento intitulado *A Educação Especial na Concepção Inclusiva*, elaborado pela própria Coordenadora da Educação Especial citada anteriormente, que abordava o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e as Salas de Recursos Multifuncionais*. Seguem alguns trechos do documento mencionado:

Neste contexto, a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino/SEDUC em Campina Grande, têm desenvolvido várias ações fundamentadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e feito adesões a projetos idealizados pela Secretaria de Educação Especial /MEC, envolvendo a participação de educadores (gestor, técnico, professor, auxiliar de serviço, merendeira, vigia e familiares de alunos) do Pólo de Campina e Municípios de Abrangências. Aqui estão algumas ações desenvolvidas nestes últimos anos pelo setor de Educação Especial da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura/CG: **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade** - segundo documentos do MEC/SEESP/2003, tem como objetivo disseminar a política de Educação Inclusiva e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Por ordem cronológica, em 2006 foram atendidos 4.166 municípios; em 2007 mais 1.398, quando em 2008, a meta do MEC/SEESP em parceria com os municípios-pólos foi atingir 5.564 dos municípios identificados por aproximação geográfica, correspondendo a 100% de municípios. O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade veio como estratégia política e pedagógica para a efetivação da política inclusiva, garantindo o acesso, participação e permanência do aluno com Necessidades Educativas Especiais na escola regular. No pólo de Campina Grande já foram desenvolvidos 06 seminários do programa, envolvendo a participação de 3000 educadores. A **Sala de Recursos Multifuncionais** também idealizada pela Secretaria de Educação Especial do

Ministério da Educação, é conceituada como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Está sendo disseminada nos municípios-pólos e de abrangências, com o apoio das Secretarias de Educação. Atualmente, existem na Rede Municipal de Ensino 17 Salas de Recursos Multifuncionais oferecendo o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com Necessidades Especiais (GOMES, 2010, p. 1-2).

Ainda no mesmo site, mas, em um outro espaço, a referida coordenadora também abordou sobre os municípios-pólo que fazem parte do citado programa, conforme observamos a seguir:

O Município-Pólo de Campina Grande na Paraíba, por meio da SEDUC/CG, efetivou adesão junto ao MEC/SEESP no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, acompanha, orienta e desenvolve ações em diversos segmentos, pautadas nos princípios da Educação Inclusiva garantindo o acesso, participação e permanência dos alunos (crianças, jovens, adultos e idosos) na escola regular e sensibilizando, qualificando os educadores na área de Educação Especial Inclusiva, proporcionando o fortalecimento de um sistema educacional inclusivo. Portanto, os municípios que fazem parte do referido pólo são: Alagoa Nova, Areia, Aroeiras, Assunção, Barra de Santa Rosa, Boa Vista, Boqueirão, Coxixola, Cubati, Cuité, Damião, Esperança, Fagundes, Gado Bravo, Ibiara, Jericó, Juazeirinho, Lagoa, Lagoa Seca, Mari, Massaranduba, Matinhas, Mogeiro, Nova floresta, Olivados, Pedra Lavrada, Pedras de Fogo, Picuí, Pocinhos, Puxinanã, Queimadas, Remígio, Riachão do Poço, Riacho de Santo Antônio, Salgado de São Félix, Santa Cecília, Santana de Mangueira, Santana dos Garrotes, São Domingos do Pomal, São João do Cariri, São José de Espinharas, São José de Princeza, São Sebastião de Lagoa de Roça, Seridó, Serra Branca, Serra Redonda, Serraria, Soledade e Sumé (GOMES, 2010, p. 1).

A coordenadora, após expor este programa, também informou, em um terceiro espaço do site, que:

Na Rede Municipal de Ensino em Campina Grande/PB, são vários os casos de alunos especiais que em um turno estão incluídos na sala regular e no horário oposto estão recebendo o serviço de Educação Especial por meio do atendimento educacional especializado, desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional. (...) destaco as escolas municipais: José Virgínio de Lima; Adalgisa Amorim; 19 de Março; Antônio Mariz; CEAI DR. João Pereira de Assis; Poeta Álvaro Guedes; Roberto Simonsen; Manoel Francisco da Mota; Ageu Genuíno; João Francisco da Mota; entre outras (GOMES, 2010, p. 3).

Por falta de acesso a outros documentos, para fins de nossas análises, apresentaremos apenas os aspectos principais do relatório fornecido pela escola. Sendo assim, detalharemos o estudo de caso desta escola através de outras fontes de informação, como as análises dos filmes, do diário de campo e das fotos.

3.2.2.2 Relatório:

De acordo com o relatório apresentado, a *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*, recebeu este nome em homenagem ao jovem poeta Álvaro Luís Guedes Pinheiro, que viveu apenas 21 anos, vitimado por afogamento na Fazenda Gravatazinho, de propriedade de seus familiares, no município de Pocinhos – PB, no dia 29.03.1981. Foi construída no governo do prefeito, Sr. Enivaldo Ribeiro, na cidade de Campina Grande e inaugurada pelo recém eleito, Sr. Ronaldo Cunha Lima, no dia 08.02.1984.

A Escola foi construída em uma área total de 2.158,50 m² possuindo, originalmente, 4 salas de aula, contando hoje com 6 salas de aula, uma sala de leitura com acervo bibliotecário de cerca de 1.200 títulos, uma sala de recursos multifuncional (SRM), um laboratório de informática (em processo de instalação), sala de professores com sanitário, uma secretaria, uma cantina, um pátio coberto com bebedouros, sanitários masculinos e femininos para os alunos. As dependências da escola estão contempladas com rampas de acesso, sem barras de proteção, ainda não há banheiros ou portas adaptadas, sendo um desejo da comunidade escolar o amplo atendimento às reais necessidades dos alunos.

Em 12 de Março de 1984, deu-se início o primeiro ano letivo da escola, que contava com as professoras: Odete Soares da Silva, Maria do Socorro Diniz Honorato, Tertuliana Lopes Dias, Umberlina Leite de Carvalho, Maria Gorete Brasileiro Silva, Edorice Ramos Campos, Inês Eduardo Pinheiro e, como gestora, estava Maria da Assumpção Interaminense Rodrigues, que permaneceu até janeiro de 1986.

De 1984 a 1993, a escola manteve um curso de alfabetização de adultos, como forma assistencialista aos que não tiveram oportunidade de estudar quando mais jovens. Em janeiro 2008, a vizinha Escola Municipal Professor Antônio Oliveira foi extinta, tendo alguns de seus funcionários e grande parte dos alunos acolhidos pela Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro.

Em dezembro de 2010, foram encerradas as atividades com uma matrícula inicial de 336 alunos, tendo 270 aprovados, 20 reprovados, 27 transferidos, 18 evadidos e um óbito. Dos matriculados, 22 estavam com atendimento educacional especializado (AEE). Entretanto, dentre esses alunos com necessidades educacionais especializadas, a grande maioria não dispõe de laudos ou acompanhamentos clínicos, contando apenas com o apoio pedagógico desenvolvido na escola.

Esse atendimento, aos alunos do AEE, acontece em dois momentos: um individual e outro coletivo, com duração média de uma hora cada, em dias alternados. Os alunos são encaminhados através dos professores da sala regular ou por indicação dos pais. Acontece a triagem e o encaminhamento para acompanhamento clínico na Escola Papel Machê ou CAPS's, mas poucos procuram o serviço. Não há como fazer um levantamento preciso a respeito dos problemas reais de cada aluno, pois, como já citado, não há documentação de especialistas que comprovem cada caso.

O quadro de pessoal da escola conta com 32 funcionários ativos: uma gestora, 15 professores, 2 supervisores educacionais, 2 assistentes sociais, 1 orientador educacional, 1 psicólogo educacional, 2 secretárias, 4 auxiliares de serviços gerais, 2 merendeiras e 2 vigias.

A escola funciona em dois turnos com Educação Infantil (pré I e II) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e uma sala de recursos multifuncional, atendendo a crianças com necessidades especiais. A orientação inicial é para o atendimento no contraturno, não sendo possível, por vezes, pela distância (casa/escola) ou por impossibilidade dos pais ou responsáveis por motivo de trabalho.

Com dados tão escassos no relatório acima citado, não elaboramos uma análise documental mais detalhada. Entretanto, juntamos esses dados com algumas outras informações adquiridas, através das entrevistas e nosso diário de campo, e os relacionamos com alguns pontos relevantes do **Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva** (2011), já abordado anteriormente.

Um dado importante é com relação à professora da sala de recurso que, apesar de demonstrar competência, responsabilidade e compromisso como profissional, tinha a formação em Biologia e Especialização em Educação Ambiental. Contudo, por iniciativa própria, a professora estava cursando Licenciatura a Distância pelo MEC, justo para respaldar-se melhor na sua função de professora da sala citada.

Ressaltamos que, no já citado parecer nº 13/2009 do CNE, o qual institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial, fica determinado, no seu Art. 12, que, para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Para além da ausência de uma formação adequada para atuação no AEE, como se pode observar na professora da sala de recurso pesquisada, o manifesto acima citado destaca a simplificação em que a sala de recurso foi transformada e faz a seguinte crítica:

A opção política da SEESP/MEC tem sido a de priorizar a chamada “sala de recurso multifuncional” com serviços de apoio à escolarização de crianças e jovens com NEEs em classe comum. Tal opção, entretanto, representa uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de inclusão escolar, em termos de efetividade para atender às necessidades diversificadas desses estudantes. Tal sistema apresenta razoáveis desafios à realidade brasileira. Isso porque os professores especializados terão a responsabilidade de responder, em uma ou duas horas de atendimento em turno alternado, às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças (com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), que em geral, chegam à escola somente aos seis anos de idade, com atrasos cognitivos, lingüísticos e psicomotores consideráveis no desenvolvimento. (MANIFESTO DA COMUNIDADE ACADÊMICA PELA REVISÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2011, www.petiçãopublica – acesso 21/06/11).

Conforme o relatório da escola, em 2010, foram matriculados 336 alunos e 22 deles frequentavam a sala de recursos, mas, como foi ressaltado, eles chegaram à escola sem laudos, nem diagnósticos.

A esse respeito, o manifesto também faz menção a esta “falta de definições e diretrizes políticas mais precisas para identificar alunos com NEEs no país.” (idem)

Observações in loco: As Filmagens e o Diário de Campo

As observações feitas acerca da *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro* foram registradas em nosso diário de campo. Além das anotações no referido diário, tiramos 65 Fotos e gravamos um total de 45 Cenas de Filmes. Cada cena teve em média de 1 a 4 minutos e foram realizadas entre os dias 22 e 26 de novembro de 2010, sempre na parte da tarde e apenas no dia 25 de novembro as gravações foram feitas pela manhã e pela tarde. Essas gravações foram realizadas diariamente, no primeiro horário de cada turno, incluindo o horário do recreio. Pela manhã, tiveram início às 7h:00min, sendo o intervalo entre 09h:00min e 09h:30min, e no período da tarde, tendo início às 13h:00min, com o intervalo entre 15h:00min e 15h:30min.

O estudo de caso da escola em questão foi realizado da mesma forma que o estudo de caso da Escola de Cajazeiras, com a devida autorização da comunidade escolar e será detalhado posteriormente, também em forma de quadros, com os respectivos comentários.

Salientamos que, novamente, seguimos o modelo de Pletsch (op.cit.) e algumas das imagens de vídeos foram transcritas e organizadas em quadros indicando detalhes do dia e da hora, além das ações dos sujeitos envolvidos.

Todas as filmagens e fotos correspondem aos detalhes que ressaltamos no nosso diário de Campo, provenientes das nossas observações, as quais foram feitas e anotadas simultaneamente no mesmo período, ou seja, entre os dias 22 e 26 de novembro de 2010, conforme já mencionamos. Registramos nossas observações durante todo o expediente escolar na parte da tarde, salvo a 5ª feira, dia 25/11, que foi feita pela manhã e à tarde. Seguem abaixo as descrições dos filmes e fotos, com alguns comentários baseados nas anotações do nosso diário de campo.

3.2.2.3 Recreações, escovação e festas comemorativas

Quadro 17 – Cenas referentes à criança com Paralisia Cerebral (PC) no pátio da *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*:

CENA 01	A Criança PC conversando descontraidamente com os colegas sem deficiência que se sentaram no chão para conversar com ele.
CENA 02	A Criança PC conversando sobre um carrinho com os colegas sem deficiência que se sentaram no chão para interagir com ele.
CENA 03	A Criança PC voltando do banheiro, andando com a ajuda de uma colega
CENA 04	A Criança PC engatinhando no pátio descontraidamente, na hora do recreio
CENA 05	A Criança PC andando no pátio, com a ajuda dos colegas
CENA 06	A Criança PC brincando de carrinho no pátio com os colegas que se sentaram no chão para brincarem com ele.

Para evitarmos uma leitura cansativa, descreveremos detalhadamente apenas algumas das cenas contidas nos quadros referentes às filmagens.

Quadro 18 - Detalhes da Cena da Criança com Paralisia Cerebral (PC) conversando com os colegas sem deficiência que se sentaram no chão para conversar com ele:

DESCRIÇÃO DAS IMAGENS	
Data: 22/11/10 Horário: 15h:05min, Duração: 2'	A Criança com Paralisia Cerebral, que tem dificuldades de locomoção, está sentada no chão do pátio da escola na hora do recreio, juntamente com dois colegas, que se sentaram para brincar com ele. Um sentou-se no chão com ele e o outro ficou de cócoras ao seu lado. O que se sentou no chão tenta consertar um carrinho sob o olhar curioso da criança com PC e do outro que está acororado. Eles conversam descontraidamente sobre esse carrinho. O que está de cócoras está chupando um pirulito e se distrai com a nossa câmera e fica olhando pra mim, mas os outros dois parecem bem concentrados, discutindo algo sobre o referido carrinho.



Foto 08 - Criança com Paralisia Cerebral (PC) conversando com os colegas sem deficiência.

Outra cena que merece destaque é a que se refere à criança PC sendo ajudada pela amiga na hora de voltar do banheiro para ir para a sala.

Quadro 19- Detalhes da Cena da Criança PC, andando com ajuda da amiga:

DESCRIÇÃO DAS IMAGENS	
<p>Data: 23/11/10 Horário: 14h:35min, Duração: 1'</p>	<p>A Criança com Paralisia Cerebral tem dificuldades de locomoção, então, volta para a sala com a amiga lhe ajudando a caminhar. Ela segura ele pelas mãos e ele caminha calmamente. Ele sorri quando percebe que estamos filmando-o. Eu pergunto de onde ele está vindo e ela é quem responde que vieram do banheiro.</p>



Foto 09 - Criança com Paralisia Cerebral sendo ajudada pela amiga

Ressaltamos outra vez a importância da convivência entre os pares com e sem deficiência no desenvolvimento também na ordem afetiva, conforme autora abaixo:

A aceitação social desses alunos por muito dos seus companheiros de turma se processa naturalmente sem discriminações, havendo trocas significativas entre eles, inclusive de ordem afetiva. São percebidas interações ricas entre crianças consideradas normais e as deficientes, assim como atitudes de respeito e de ajuda aos mesmos, diante de possíveis dificuldades. MARTINS (2003, p. 95)

Quadro 20 – Cenas referentes às crianças jogando bola no campo de futebol da *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*:

05 CENAS SEMELHANTES	Criança da sala de recursos jogando bola no campo de futebol com os colegas
----------------------	---

Quadro 21- Detalhes da Cena em que as crianças jogam bola no campo de futebol, juntamente com um colega que frequenta a sala de recursos:

DESCRIÇÃO DAS IMAGENS	
<p>Data: 24/11/10 Horário: 15h:10min, Duração: 3'</p>	<p>As crianças jogam futebol no campo da escola na hora do recreio, sem supervisão de nenhum adulto. Eles não se distraem com a minha presença, nem com a câmera. Jogam normalmente. Surgem discussões como em todo jogo, mas não registrei nenhuma agressividade. O aluno que frequenta a sala de recursos participa ativamente do jogo, inclusive faz um gol. Se ele tem algum comprometimento em nível de deficiência intelectual, não é possível percebê-lo quando joga.</p>

Ressaltamos que consta, no relatório da escola, que as crianças da sala de recursos chegam sem laudos nem diagnósticos, portanto não sabemos ao certo qual o comprometimento do citado aluno.



Foto 10 - Crianças jogam bola no campo de futebol.

Esta foto acima registra as crianças com e sem deficiência jogando bola, o que podemos considerar como sendo outro momento de desestigmatização.

Quadro 22 – Cenas referentes às atividades recreativas com várias turmas juntas utilizando o espaço da sala de recursos na *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*:

02 CENAS SEMELHANTES	Atividades com música e dança de várias turmas no espaço da sala de recursos envolvendo conjuntamente crianças com e sem deficiências.
02 CENAS SEMELHANTES	Atividades de várias turmas no espaço da sala de recursos, com crianças com e sem deficiências. As crianças escutam a professora que fala sobre a importância da Paz.

Quadro 23- Detalhes da Cena referente às atividades recreativas com várias turmas juntas utilizando o espaço da sala de recursos, com crianças com e sem deficiências:

DESCRIÇÃO DAS IMAGENS	
Data: 24/11/10 Horário: 14h:30min, Duração: 2'	Usando o espaço da sala de recursos, várias crianças com e sem deficiência, dançam e fazem o gesto de um coração com as mãos ao som da música <i>Aquarela</i> , do cantor e compositor Toquinho. Também dançam com as crianças, fazendo os mesmos gestos: as professoras, incluindo a da sala de recursos, o vice- diretor, o vigia e a funcionária da secretaria. Crianças e adultos se divertem em harmonia. Ninguém demonstra preocupação com a minha presença, nem com a câmera.



Foto 11 - Atividades Recreativas.

Quadro 24 – Cenas referentes à atividade coletiva da Escovação de dentes na *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*, com a participação de alunos (as) com e sem deficiência:

02 CENAS SEMELHANTES	Atividade Coletiva da Escovação de Dentes, de alunos (as) com e sem deficiência, realizada por uma equipe da Secretaria de Saúde do Município.
----------------------	--

Quadro 25 - Detalhes da Cena referente à atividade coletiva da Escovação de dentes, com a participação de alunos (as) com e sem deficiência:

DESCRIÇÃO DAS IMAGENS	
Data: 25/11/10 Horário: 14h:30min, Duração: 2'	As crianças com e sem deficiência escovam os dentes no pátio da escola, sob a orientação de uma equipe da Secretaria de Saúde do Município. Elas se divertem com a atividade e se distraem com a câmera. Ficam empurrando uma as outras para saírem no filme e nas fotos. Uma aluna com deficiência intelectual participa ativamente da escovação e parece também se divertir com a atividade.

Destacamos que a referida aluna apresenta um quadro de deficiência intelectual comprometido e tem como responsável a avó, que foi entrevistada, por ter a guarda dela.



Foto 12 - Atividade coletiva da Escovação de dentes

A criança com deficiência intelectual na foto acima, vestida com a calça laranja, tal identificação foi autorizada pela família, participa da escovação coletiva, juntamente com seus pares o que demonstra uma não-exclusão nesta atividade. Acreditamos que momentos como este acarreta pontos favorável no sentido da desestigmatização dos estudantes com deficiência, visto que, ela não foi excluída da referida atividade devido a sua deficiência.

A esse respeito Barbosa acrescenta

A pedagogia da inclusão está baseada em dois importantes argumentos: um, mostrando eficácia da educação de todos os alunos, independente de suas habilidades ou dificuldades; outro baseado em conceitos éticos de direitos do cidadão, enfatizando que as escolas devem ser construídas para promover a educação de todos (BARBOSA, 2001, p. 52)

Quadro 26 – Cenas referentes às Comemorações do Dia da Paz na *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*, com a participação de alunos (as) com e sem deficiência:

05 CENAS SEMELHANTES	Comemoração do Dia da Paz (Ação de Graças nos E.U.A.) de alunos (as) com e sem deficiência, com destaque para um dos alunos, com deficiência intelectual maior .
----------------------	--

Quadro 27- Detalhes da Cena referente às Comemorações do Dia da Paz com a participação de alunos (as) com e sem deficiência:

DESCRIÇÃO DAS IMAGENS	
Data: 25/11/10 Horário: 08h:30min, Duração: 4'	Todas as turmas se encontram no pátio da escola. Sob o comando da Gestora, professoras e alunos (as), de mãos dadas, ficam em círculos, sendo um círculo no centro de crianças menores e outro atrás com os alunos (as) maiores. Inicialmente, todos rezam o pai nosso, em seguida escutam um pequeno discurso da Gestora sobre o dia da Paz e depois cantam de forma descontraída a música <i>A Paz do Mundo</i> , ao som do cantor Nando Cordel. Todos (as) parecem se divertir. A cena destaca um rapaz do 5º ano, que provavelmente tem deficiência intelectual e que não participa bem da atividade. Na hora da oração, ele fica por fora da roda e, na hora de cantar, segura na mão da professora, mas não canta com os colegas, permanece calado na roda o tempo todo.

Novamente, salientamos que, conforme o relatório apresentado pela escola, os alunos que chegam com problemas não têm laudos, nem diagnósticos. Então, não sabemos qual é o diagnóstico do referido rapaz.



Foto 13 - Comemorações do Dia da Paz.

Esta cena registra o único momento em que registramos o aluno citado participando de uma atividade.

Quadro 28 – Cenas referentes à *Caminhada pela Paz* da *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*

29 CENAS SEMELHANTES	Caminhada pela Paz com a participação de toda a comunidade escolar
----------------------	--

De acordo com os registros do nosso diário de campo, a caminhada da Paz iniciou-se às 15h:00min e teve a participação da maioria dos estudantes, de seus familiares e do corpo docente. Foi feito um percurso pelas ruas ao redor da escola, acompanhado por um carro de som. Nós acompanhamos a passeata, filmando e fotografando, por todo o percurso. O desfile transcorreu normalmente, com a presença das crianças da sala de recursos, mas os estudantes adolescentes com deficiência não apareceram e a criança com paralisia cerebral também faltou.

Quadro 29 - Detalhes da Cena referentes à *Caminhada pela Paz*:

DESCRIÇÃO DAS IMAGENS	
<p>Data: 26/11/10 Horário: 15h:00min, Duração: 4'</p>	<p>Ao som da música <i>A Paz do Mundo</i> e sob os olhares da comunidade, os alunos (as) carregavam faixas e cartazes: o primeiro trazia o nome da escola; em seguida vinha a faixa escrita <i>Paz nos Brinquedos</i> e um pequeno pelotão segurando brinquedos não violentos; depois uma faixa de <i>Paz no Esporte</i>, com vários cartazes constando tipos de esportes; atrás deste pelotão de esportes, vinha uma faixa de combate às drogas e várias crianças levando pequenos cartazes de mensagens contra as drogas e, finalmente, a faixa intitulada <i>Inclusão e Cidadania</i>, seguida de algumas crianças com cartazes com mensagens sobre crianças com deficiências.</p>



Foto 14 - Caminhada pela Paz.

A foto registra um momento em que a escola divulga para comunidade, o seu trabalho relacionado a inclusão da escolar de alunos com deficiência.

3.2.2.4 Estrutura da escola

Quadro 30 – Cenas referentes à Estrutura da Escola Municipal *Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*:

06 CENAS	Cenas referentes à Estrutura da Escola: A Sala de Leitura e a Sala de Recursos
----------	--

Quadro 31- Detalhes da cena referente à Estrutura da Escola

DESCRIÇÃO DAS IMAGENS	
Data: 23/11/10 Horário: 13h:10min, Duração: 2'	<p>A sala filmada era nova e de cerâmica, dividida em duas partes por armários de ferro: um lado era destinado à <i>Sala de Leitura</i> e do outro era o espaço da <i>Sala de Recursos</i>. A entrada era pela <i>Sala de Leitura</i>, que tinha de um lado três estantes de ferro grandes e uma pequena. As maiores eram nomeadas por plaquinhas de cartolinas que dividia os livros entre contos, romances, teatro e literatura infantil. Os livros eram bem organizados. Na estante pequena tinha várias caixas de jogos educativos, sendo que os de dama e xadrez estavam expostos. Havia também muitas revistas, todas bem arrumadas. No meio da sala, tinha uma mesa grande retangular, com quatro cadeiras e com uma funcionária que fica sempre nesta sala. No momento da gravação, ela estava confeccionando material para a <i>Caminhada da Paz</i>. Perto da mesa, havia outros armários de ferro com portas decoradas de peixinhos. Havia mais algumas estantes de ferro do outro lado da mesa, todas com pastas, caixas, revistas e livros. Após a divisória com os referidos armários de ferro, encontrava-se a <i>Sala de Recursos</i>, que era decorada com vários cartazes com letras e números, além das tarefas realizadas pelos alunos, que ficavam expostas. Havia nesta sala: armários de ferro com portas que completavam a divisória, um som, um ventilador, um quadro branco, um pequeno armário de ferro com vários jogos didáticos, um cavalete com um álbum seriado, uma mesa redonda, tamanho médio, com quatro cadeiras e um computador que aparentava ser novo, com uma impressora multifuncional e dois monitores, sendo um grande para os (as) alunos(as) e um pequeno que era destinado para os serviços burocráticos da escola. Nessa cena, havia uma funcionária da secretaria da escola, usando o computador no monitor menor.</p>



Foto 15 - Estrutura da Escola.

3.2.2.4.1 Sala de recursos

Quadro 32 – Cenas do Atendimento na Sala de Recursos da *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*:

05 CENAS	Cenas realizadas na Sala de Recursos
----------	--------------------------------------

Quadro 33- Detalhes da Cena referente ao atendimento na Sala de Recursos:

DESCRIÇÃO DAS IMAGENS	
Data: 23/11/10 Horário: 13h:10min, Duração: 3'	No atendimento na Sala de Recursos, havia uma funcionária de secretaria usando o computador no monitor menor, o qual era destinado aos serviços burocráticos da escola, portanto, era usado o tempo todo, mesmo durante os atendimentos com as crianças. A professora atende a dois alunos, um já adolescente e outro menor. Ambos parecem ser comprometidos no que diz respeito à aprendizagem, pois a professora trabalha com eles apenas letras e palavras. Tem uma menina que fica com um lápis de papel também à mesa, mas ela não é aluna da sala de recursos, estuda na escola pela manhã e é irmã do aluno menor que estava sendo atendido. Ela fica o

	tempo todo à mesa e até participa da atividade segurando para o aluno a letra do jogo educativo que estava sendo trabalhado pela professora.
--	--

A presença da funcionária na sala de recursos, mesmo com a justificativa de que não há outro computador na escola para os trabalhos burocráticos, não justifica o entrave. Visto que em um atendimento individualizado, é imprescindível a tranquilidade no ambiente e a presença de uma pessoa pode desconcentrar o/a aluno/a. Podemos conjecturar que a naturalidade com que a presença da funcionária na sala de recursos é imposta, deve-se a concepção de que esses estudantes não aprendem conforme afirmou Jannuzzi (2004, p.46) “(...) não só porque elas não aprendiam com e nem como os normais (...)”. A esse respeito Carvalho (2004, p.51) também afirma “ (...) analisar o contexto em que a aprendizagem se realiza (...)”, argumenta sobre as barreiras da aprendizagem.



Foto 16 - Sala de Recursos.

Quadro 34- Detalhes de outra cena referente ao atendimento na Sala de Recursos:

DESCRIÇÃO DAS IMAGENS	
Data: 24/11/10 Horário: 13h:30min, Duração: 2'	Filmando outro dia do atendimento na Sala de Recursos, a professora atende a outros dois alunos e a uma aluna de uma só vez. Eles estão sentados à mesa: um é adolescente, o outro é um menino menor e tem a menina que aparenta ter um quadro de deficiência intelectual mais acentuado. A professora trabalha com a menina um jogo pedagógico de encaixe, feito de material de sucata, enquanto os outros dois esperam ser atendidos, distraindo-se com outro joguinho espalhado à mesa e rabiscando um papel. Por um momento, o aluno adolescente incomodou-se com a câmera e ficou por algum tempo de cabeça baixa, depois, comportou-se naturalmente.



Foto 17 - Atendimento na Sala de Recursos.

3.2.2.4.2 Salas de aula

Quadro 35 – Cenas realizadas nas Salas de Aula da *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*:

12 CENAS	Cenas realizadas nas Salas de Aula
----------	------------------------------------

Quadro 36- Detalhes das cenas referentes à Sala de Aula Regular da Manhã.

DESCRIÇÃO DAS IMAGENS	
<p>Data: 25/11/10 Horário: 08h:10min, Duração: 2'</p>	<p>Filmei a sala do quinto ano pela manhã. É a sala do adolescente que aparece junto à professora, na filmagem da comemoração do dia da <i>Paz na escola</i>. Ele é o maior da turma e a diferença de tamanho em relação aos outros alunos da turma é significativa. Provavelmente, como já foi colocado, ele tem um déficit intelectual. Ele fica na primeira fila, no canto da parede, parece deslocado do resto dos colegas. No momento da filmagem, os alunos (as) estão copiando uma tarefa do quadro-negro. Ele não copia, nem tem nenhum material escolar sobre a carteira. Ele fica só quieto, calado e olhando, com um aspecto de indiferença.</p>



Foto 18 - Sala de Aula Regular da Manhã.

Quadro 37- Detalhes das Cenas referentes à Sala de Aula Regular da Tarde.

DESCRIÇÃO DAS IMAGENS	
<p>Data: 25/11/10 Horário: 13h:20min, Duração: 3'</p>	<p>Na parte da tarde, filmei o quarto ano. É a sala da adolescente que tem deficiência intelectual de uma forma mais acentuada. Ela frequenta a sala de recursos, mas não conhece nem as letras. Ela fica nesta sala por causa do seu tamanho, pois a educação</p>

	infantil só tem crianças pequenas. Ela também se senta na frente, mas no canto da parede; senta-se sozinha neste local, sem crianças atrás dela. Quando iniciei as filmagens, a turma tinha concluído as atividades, então a professora sugeriu a brincadeira do maestro e eles brincaram descontraidamente. A professora chamou a aluna adolescente para ela sentar-se mais perto, para participar da brincadeira, mas ela recusou-se, então a professora colocou o grupinho de meninas ao redor dela e uma das alunas foi a maestrina; todas cantaram animadamente e ela sorriu com a brincadeira. Pareceu que estava se divertindo.
--	--

Consta no nosso diário de campo a observação de que a professora explicou que se preocupa em a adolescente em foco sentar-se no canto sozinha, mas alegou o tamanho dela, para justificar a sua colocação na sala, pois, se ela ficar na frente das crianças menores, obstrui a visão do quadro-negro. Às vezes, dependendo da atividade, a professora puxa a carteira dela e a coloca entre outros (as) alunas (as), fazendo isso sempre que é possível. Eu a indaguei porque ela não coloca a turma em círculo e ela respondeu que, por causa do número de alunos e das carteiras grandes, não caberiam todos na sala em forma de círculo.

3.2.2.4.3 Fotografias

Com relação à análise documentária de imagens fotográficas, da mesma forma que o estudo de caso 01, em Cajazeiras, procuramos nos respaldar em Manini (op.cit.), que sugere um quadro que contemple os seguintes aspectos: Quem, Onde, Quando, Como e o Que. Sendo assim, esclarecemos que essas fotos foram tiradas no período da pesquisa, já mencionado anteriormente, que foi entre os dias 22 e 26 de novembro de 2010, na parte da tarde e apenas na quinta-feira nos dois períodos.

Quadro 38 – Fotos da *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*.

03 Fotos	Fotos na sala com aluna maior com deficiência
04 Fotos	Fotos de aluno maior com deficiência
01 Fotos	Foto de aluno com Paralisia cerebral (PC) andando com ajuda da amiga
02 Fotos	Fotos de aluno com Paralisia Cerebral (PC) brincando no pátio com outras crianças
04 Fotos	Fotos de alunos com deficiência brincando na sala de recursos
02 Fotos	Fotos com alunos brincando no campo de futebol
09 Fotos	Fotos de atividades recreativas com alunos com e sem deficiências no espaço da sala de recursos
03 Fotos	Fotos de outras atividades recreativas com

	alunos com e sem deficiências no espaço da sala de recursos
13 Fotos	Fotos dos murais da escola
02 Fotos	Fotos da escovação dos dentes
02 Fotos	Fotos das placas da Escola
07 Fotos	Fotos da Estrutura da escola
02 Fotos	Fotos da sala de aula de menina com deficiência menor
01 Fotos	Foto da sala de aula da outra adolescente com deficiência
01 Fotos	Fotos da sala de aula de menino com deficiência menor
02 Fotos	Fotos da sala de aula regular
03 Fotos	Fotos da sala de aula regular com alunos da sala de recursos
03 Fotos	Fotos da sala de aula regular de alunos menores com uma menina com deficiência
01 Fotos	Foto de atendimento na sala de recursos



Foto 19 - *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro.*

Dando continuidade ao nosso estudo de casos múltiplos, no capítulo seguinte encontramos as análises das entrevistas realizadas.

CAPÍTULO 4

VOZES DA COMUNIDADE ESCOLAR

Conforme já afirmamos, as Entrevistas semi-estruturadas foram um dos instrumentos utilizados para compor o nosso estudo de casos múltiplos. De acordo com Minayo (*idem*. *ibidem*. p. 267):

A modalidade de entrevista semi-estruturada difere apenas em grau da não estruturada, porque na verdade nenhuma interação, para finalidade de pesquisa, se coloca de forma totalmente aberta ou totalmente fechada. Mas, nesse caso, a semi-estruturada obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador. Por ter um apoio claro na sequência das questões, a entrevista semi-aberta facilita a abordagem e assegura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa.

4.1 Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis

Com relação à *Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis*, em Cajazeiras, entrevistamos: 04 Professoras; 01 Professor; 01 Professora da sala especial; 01 Diretora; 01 Ex-Diretora; 02 Funcionárias; 01 Motorista; 02 Mães de alunos com deficiência; 02 Mães de alunos sem deficiência; 01 Aluno sem deficiência e 02 alunas sem deficiência e 01 aluna com deficiência, perfazendo num total 19 entrevistas.

Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos no momento da discussão, codificamos os sujeitos colocando sempre os dois gêneros e apenas a palavra funcionário, para não identificar a pessoa, em seu gênero e nos seus respectivos cargos, assim como também nomeamos todos em ordem numérica. Ex: Professor (a) 1; Professor (a) 2...; Funcionário (a) 1...; Mães de alunos sem deficiência1...; Mães de alunos com deficiência1...; Aluno(a) com deficiência 1...; Aluno(a) sem deficiência 1...; Aluno(a) sem deficiência 1;...

As entrevistas foram realizadas no mesmo período das observações, ou seja, entre os dias 16 e 19 de novembro de 2010. A maioria delas foi feita nos finais das manhãs, a partir das 11h:00min, logo após as sessões de filmagens e fotografias. Geralmente eram feitas quando as mães iam pegar os (as) filhos (as) na escola, porém houve algumas dessas entrevistas que foram realizadas em domicílio, na parte da tarde, neste mesmo período.

Com a devida autorização dos sujeitos, sobretudo dos pais, mães ou responsáveis dos (as) alunos (as), com e sem deficiência que foram entrevistados, as entrevistas foram filmadas e autorizadas, por escrito, para divulgações em eventos científicos.

As referidas entrevistas foram compostas por duas partes: a primeira, que abordou alguns aspectos sociodemográficos: gênero, idade, estado civil, religião, escolaridade e a segunda que contemplou as seguintes questões norteadoras:

Questão 1- O que você acha da Inclusão escolar das pessoas com deficiências, sobretudo as de deficiência intelectual?

Questão 2- Como está ocorrendo o processo de implementação da inclusão escolar, aqui na sua realidade?

Questão 3- Esta inclusão escolar é boa para quem?

Questão 4- O que você conhece da Legislação que norteia as políticas sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiências?

Questão 5- Qual a sua experiência profissional com a inclusão escolar?

Questão 6- Quais os fatores que dificultam a inclusão escolar de pessoas com deficiências?

Questão 7- O que você pensa sobre a presença de alunos com deficiências na escola?

Questão 8- E como deve ser tratada a diversidade na escola?

Questão 9- Você acha que as pessoas com deficiência são melhores atendidas em uma escola especializada ou em numa escola regular?

4.2 Perfil dos sujeitos da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis de Cajazeiras:

Quadro 39 – Perfil das Professoras e Professor da *Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis*:

	Gênero	Idade	Estado Civil	Religião	Escolaridade	Tempo que trabalh a na escola
Professora 1	F	44 anos	Divorciada	Espírita Cardecis Ta	Superior: Pedagoga Especiali- zação em Psicopeda- gogia	06 anos
Professora 2 (<i>classe especial</i>)	F	49 anos	Casada	Católica	Pedagogia e Pedagógico (não tem pós-	17 anos

					graduação)	
Professora 3	F	52 anos	Casada	Católica	Superior incompleto, tem o pedagógico	10 anos
Professora 4	F	35 anos	Casada	Católica	Superior: Letras com Especialização em Metodologia do Ensino	5 anos
Professora 5	F	41 anos	Casada	Católica	Cursa Pedagogia, tem o pedagógico	2 anos
Professor 6 (Professor de Informática)	M	49 anos	Casado	Católica	Superior incompleto	2 anos

Quadro 40 – Perfil das Funcionárias e do Funcionário da *Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis*:

	Gênero	Idade	Estado Civil	Religião	Escolaridade	Tempo que Trabalha na Escola
Diretora 1 (atual)	F	57 anos	Casada	Espírita kardecista	Superior Serviço Social	20 anos
Diretora 2 (Ex-diretora)	F	72 anos	Casada	Espírita kardecista	Superior Pedagogia e Bacharelado em Direito Especialização em Administração da Educação.	Trabalhou por 24anos Co-Fundadora
Funcionário 1 (Motorista)	M	28 anos	Solteiro	Espírita kardecista	Ensino Médio	5 anos
Funcionária 2 (Serviços Gerais)	F	59 anos	Solteira	Espírita kardecista	Ensino Médio	10 anos
Funcionária 3 (cozinha)	F	44 anos	Casada	Católica	1º ano Fundamental	10 anos

Quadro 41 – Perfil das Mães de Alunos Sem Deficiência da *Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis*:

Mães de Alunos (as) Sem Deficiência	Idade	Estado Civil	Religião	Quantos Filhos estudam nesta escola?	Tempo em que os Filhos(a) estudam na Escola?
Mãe. 01	57 anos	Casada	Católica	03 duas meninas e um menino	05 anos
Mãe. 02	26 Anos	Casada	Evangélica	02 filhos	03 Anos

Quadro 42 – Perfil das Mães de Alunos Com Deficiência da *Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis*:

Mães de Alunos (as) Com Deficiência	Idade	Estado Civil	Religião	Quantos Filhos estudam nesta escola?	Tempo em que os Filhos(a) estudam na Escola?
Mãe. 01	55 anos	Casada	Católica	01 Filho 38 anos Deficiência intelectual e Auditiva	10anos
Mãe. 02	52anos	Casada	Evangélica	01 Filho 19 anos Deficiência intelectual	04 anos

Quadro 43 – Perfil dos (as) Alunos (as) Sem Deficiência da *Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis*:

Alunos (as) Sem Deficiência	Gênero	Idade	Religião	Em que Ano estuda nesta escola?	Tempo em que estuda na Escola?
Aluno 1	M	14 anos	não tem	5° ano	Faz muito anos desde pequeno
Aluno 2	F	11 anos	não sabe	5° ano	Faz tempo

4.3 Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro de Campina Grande

Com relação à *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*, em Campina Grande, foram realizadas um Total 15 entrevistas, sendo com: 03 Professoras, a qual uma era da sala de recursos, 01 Diretora, 01 assistente social, 01 auxiliar de serviços, 03 mães de alunos com deficiência, sendo que uma delas era a avó que tinha a guarda da criança, 03 mães de alunos sem deficiência, 01 aluno sem deficiência e 02 alunas também sem deficiência.

Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos no momento da discussão, colocamos apenas a palavra funcionário para não identificar a pessoa nos seus respectivos cargos e também nomeamos todos os sujeitos em ordem numérica. As entrevistas foram realizadas no mesmo período das observações, ou seja, entre os dias 22 e 25 de novembro de 2010. Todas elas foram feitas no final das tardes, a partir das 16h:00min, na própria escola, logo após as sessões de filmagem e fotografia. E as entrevistas com as mães eram realizadas na ocasião que elas iam pegar os (as) filhos (as) na escola.

Também tivemos a devida autorização dos pais, mães ou responsáveis dos (as) alunos (as) com e sem deficiência para entrevistá-los e as entrevistas foram filmadas e autorizadas por escrito, para divulgação em eventos científicos.

As referidas entrevistas também foram compostas por duas partes: a primeira, que abordou alguns aspectos sociodemográficos: gênero, idade, religião e escolaridade e a segunda, que contemplou as mesmas questões norteadoras, já mencionadas no presente capítulo, referentes às entrevistas de Cajazeiras.

4.4 Perfil dos sujeitos Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro de Campina Grande

Quadro 44 – Perfil das Professoras da *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*:

	Gênero	Idade	Religião	Escolaridade	Tempo que trabalha na escola
Professora 1	F	29 anos	Espírita kardecista	Superior Psicologia E cursa atualmente Pedagogia (UEPB) Especialização em Psicopedagogia	03 anos e meio

Professora 2	F	36 anos	Evangélica	Pedagogia Especialização em Educação Infantil	03 anos
Professora 3 (Sala de Recursos)	F	31 anos	Católica	Superior Ciências Biológicas E cursa atualmente Pedagogia à Distância	03 anos

Quadro 45 – Perfil dos (as) Funcionários (as) da *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*.

	Gênero	Idade	Religião	Escolaridade	Tempo que Trabalha na Escola
Diretora (atual)	F	63 anos	Católica	Superior Especialização em Comunicação Educacional	24 anos
Assistente Social	F	48 anos	Espírita Kardecista	Superior	23anos
Auxiliar de Serviços	M	27 anos	Evangélica	Ensino Médio	6 anos

Quadro 46– Perfil das Mães de Alunos Sem Deficiência da *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*:

Mães de Alunos (as) Sem Deficiência	Idade	Religião	Grau de Instrução	Tempo em que o (a) Filho(a) estuda na Escola?
Mãe. 01	26 anos	Evangélica	4ª Série	03anos
Mãe. 02	28 anos	Católica	5ª Série	04 anos
Mãe. 03	41 anos	Católica	8ª Série	04 anos

Quadro 47 – Perfil das Mães de Alunos Com Deficiência da *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*:

Mães de Alunos (as) Sem Deficiência	Idade	Religião	Grau de Instrução	Tempo em que o (a) Filho(a) estuda na Escola?
Mãe. 01	36 anos	Católica	1ª Série	Não sei (Faz tempo)
Mãe. 02	55 anos	Católica	1ª Série	04 anos
Mãe. 03 (Avó)	53 anos	Católica	2º Série	02 anos

Quadro 48– Perfil dos (as) alunos (as) sem deficiência da *Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis*.

Alunos (as) sem Deficiência	Gênero	Idade	Religião	Em que Ano estuda nesta escola?	Tempo em que estuda na Escola?
Aluno 1	F	13 anos	Evangélica	4º ano	03 anos
Aluno 2	F	11 anos	Católica	4º ano	Faz tempo, desde pequena
Aluno 3	M	11 anos	Católica	4º ano	03 anos

4.5 Analisando os dados das entrevistas de Cajazeiras e Campina Grande

Todos os professores e professoras entrevistadas (os) da *Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis*, localizada na cidade de Cajazeiras, na Paraíba, consideram a inclusão escolar positiva e ressaltam sua importância em todas as entrevistas realizadas, sobretudo com relação ao favorecimento da sociabilidade dos estudantes com deficiência, na medida em que essas pessoas ampliam o seu convívio para além do meio familiar. Esses pensamentos foram compartilhados também pelos sujeitos entrevistados, participantes de outros grupos envolvidos com o ambiente da escola citada, tais como os das gestoras, dos

funcionários (as), das mães de alunos (as) sem deficiências e de mães de alunos com deficiência. Vejamos os exemplos a seguir:

“É uma forma também de diminuir o preconceito das outras pessoas para com essas pessoas e fazer com que a sociedade quebre logo essa barreira que existe, de achar que a pessoa porque tem a deficiência é inferior.”

Professor (a) 4 de Cajazeiras

“Pra gente que, desde o início, somos uma escola inclusiva, então, é muito importante, principalmente na época de hoje, nós não discriminarmos, colocar *especial*, numa escola, somente especial, só *normal* em outras. Nós devemos juntar e não separar. É muito importante para a classe de deficiência, para as pessoas com deficiência.”

Funcionário (a) 4 de Cajazeiras

“Eu sei que eu acho muito legal deles conviverem com pessoas com deficiências.”

Mãe 2 de aluno (a) sem deficiência de Cajazeiras

O preconceito que cerca as pessoas com deficiência, conforme relatamos anteriormente, tem raízes históricas. E como a sociedade atual é heterogênea e diversificada, com divisões de riquezas e direitos desiguais, a análise dos obstáculos à inclusão perpassa indiscutivelmente pelos estudos dos processos de estigmatização.

Magalhães e Cardoso (2010), abordando a concepção de deficiência em articulação com a teoria Goffmanianas, afirmam:

A deficiência é um tipo de diferença que se apresenta por meio de atributos físicos, sensoriais, psicológicos, mentais ou comportamentais. Entretanto, o mais importante não é o atributo em si, mas a significação social a ele imputada. Nossa atenção se volta especialmente às diferenças consideradas desvantajosas e que apresentam significações negativas, levando o sujeito ao descrédito social (MAGALHÃES & CARDOSO, 2010, p. 54).

Nesse sentido, uma pessoa com deficiência pode se tornar *desacreditável* devido àquele seu *defeito*. No meio escolar, os efeitos da deficiência depende de quanto essa característica faz o indivíduo diferente dos outros estudantes, chamados de *normais*. Daí a importância da convivência entre alunos com e sem deficiência, pois, como ressaltou

Goffman (1988), apesar das pessoas acharem que contatos impessoais entre estranhos favorecem às estereotípias, através de um contato mais íntimo, a aproximação cede à simpatia.

A importância dessa convivência em prol de uma escola inclusiva foi mostrada nas falas dos sujeitos entrevistados, conforme mostramos a seguir:

“É melhor assim, eles conviverem com os normais, porque se eles viver só com os meninos deficientes, eles ficam assim... mas junto com eles, com os normais, eles acham melhor porque, eles, os normais, sabem brincar.”

Professor (a) 2 de Cajazeiras

“É bom preparar para eles se habituarem a outros, tanto os com deficiência quanto os com (*sem*) deficiência. Eles têm de interagir um com outro, porque às vezes têm crianças que não sabem lidar quando veem uma outra criança assim... ele já vai ter o hábito de onde chegar, encontrar uma pessoa com deficiente (*deficiência*), saber interagir com eles.”

Professor (a) 5 de Cajazeiras

“é bom que haja essa integração, entre alunos com deficiência e sem deficiência.”

Funcionário (a) 1 de Cajazeiras

“Eu acho muito bom, que eles aprendem a respeitar eles, brincando, no futuro não tem nenhum tipo de preconceito.”

Mãe 1 de aluno (a) sem deficiência de Cajazeiras

As autoras anteriormente citadas também reforçaram a importância da convivência entre grupos estigmatizados e pessoas ditas normais:

Com efeito, a convivência entre estigmatizados e normais favorece a construção de padrões de relação anteriormente inexistentes, que, uma vez desenvolvidos, possibilitam formas de integração de grupos considerados diversos e/ou antagônicos (MAGALHÃES; CARDOSO, 2010, p. 56).

Omote (2004) assinalou a importância dessa convivência entre os pares e também sublinha a reparação do equívoco passado, do encaminhamento constante dos (as) alunos (as) com deficiência para um meio segregado, conforme conferimos:

Certamente, a *inclusão de alunos deficientes em classes comuns* está atendendo crianças que, mesmo com alguma deficiência, beneficiam-se do convívio com seus pares não deficientes, sem ter passado pela experiência de alguma modalidade de Educação Especial. Esse benefício se estende inclusive à aprendizagem escolar. Alunos com alguma deficiência frequentam classes de ensino comum e aprendem as lições junto com outras crianças. Parece estar operando aí um milagre ou, no mínimo, a grande virtude do ensino inclusivo e da educação na diversidade. Nesses casos também, talvez estejamos reparando um grande equívoco praticado no passado, quando a presença de alguma deficiência era condição suficiente para o encaminhamento a alguma modalidade de Educação Especial. O reconhecimento do direito dessas pessoas de estudarem em qualquer escola foi abordado, como também a oportunidade de se combater os preconceitos e as discriminações junto às outras crianças sem deficiências (OMOTE, 2004, p. 301).

Tais afirmações sobre o favorecimento da convivência dos (as) alunos (as) com deficiência foram constatadas, nos registros que fizemos através de filmagens realizados durante a pesquisa na *Escola de Ensino Infantil e Fundamental Francisco de Assis*, na *cena 01*, que todos(as) os (as) alunos (as) com e sem deficiência brincam de roda no pátio, em harmonia, com todos e todas, participando sem nenhuma exclusão, mesmo com a diferença de idade entre alunos com deficiência já adultos e as crianças sem deficiência, como também quadros mais acentuados, como a da aluna com paralisia cerebral. Da mesma forma, observamos na *cena 02*, esta mesma paz coletiva com relação à brincadeira de bola no pátio, conforme apresentamos fotos do referido filme abaixo:



Foto 20 - Brincadeira de bola no pátio.

A importância do desenvolvimento da socialização foi ressaltada também no início das entrevistas, no espaço sociológico de Cajazeiras, conforme exemplos a seguir:

“Eu acho ótimo esta inclusão. Para mim é muito bom pra acabar com esse preconceito, para que eles possam se socializar. Acho uma ótima idéia juntar as pessoas portadoras de necessidades especiais com as pessoas que se dizem normais.”

Mãe1 de aluno (a) com deficiência de Cajazeiras

“A inclusão é de grande importância, porque trás as pessoas com deficiência (...) para o meio social, para o convívio social”

Professor(a)1 de Cajazeiras

“Acho muito importante considerando a integração, que elas têm socialmente integradas e para acabar com este processo de segregação. Elas são pessoas cidadãs, são criaturas merecidas de todo o respeito.”

Funcionário (a)5 de Cajazeira

Giddens (2005) trata a socialização como um processo longo, que perpassa toda a vida do indivíduo e esta é delineada através das interações sociais, proporcionando o desenvolvimento da aprendizagem e os ajustes sociais.

Alguns sociólogos ressaltam a importância dos agentes de socialização, afirmando que são os grupos e contextos sociais que favorecem o desenvolvimento da mesma e dividem esta socialização em primária e secundária, as quais revelam, respectivamente, a aprendizagem da linguagem e das normas básicas e, posteriormente, em ambientes diversos que extrapolam o meio familiar, conforme mostra o autor acima citado:

A socialização primária ocorre na primeira infância e na infância e é mais intenso período de aprendizagem cultural. É o tempo em que as crianças aprendem a língua e os padrões básicos de comportamento que formam a base para o aprendizado posterior. A família é o principal agente de socialização durante esta fase. *A socialização secundária* tem lugar mais tarde na infância e na maturidade. Nessa fase, outros agentes de socialização assumem algumas das responsabilidades que antes eram da família. As escolas, os grupos de iguais, as organizações, a mídia e finalmente o lugar de trabalho se tornam formas socializantes para os indivíduos (GIDDENS, 2005, p. 42).

Sendo assim, as interações sociais desempenham papéis fundamentais nessas circunstâncias, nas quais os indivíduos aprendem sobre os valores, as crenças, como também as normas de sua cultura. E o espaço escolar é de suma importância para o desenvolvimento

dessa sociabilidade para qualquer aluno/a, sobretudo os que apresentam alguma deficiência, pelo fato de que alguns são comprometidos na área de interação social, a exemplo dos autistas que têm a falta de interação como característica principal da síndrome.

Na *Escola Municipal Poeta Álvaro Guedes Pinheiro*, localizada no Município de Campina Grande, com relação à questão sobre o que os sujeitos pensam sobre Inclusão escolar das pessoas com deficiência, na escola regular, todas as professoras entrevistadas também salientaram a importância do convívio entre as crianças, em prol do desenvolvimento da sociabilidade dos estudantes com deficiência, visto que alguns sujeitos apontaram a família como o empecilho principal para o desenvolvimento social dessas crianças, também chamadas de *especiais*. Tais observações também foram feitas por outros grupos de entrevistados, como o dos funcionários(as), composto pela gestora, a assistente social e o auxiliar de serviços gerais; bem como também pelas mães de filhos (as) com e sem deficiência. A importância da inclusão escolar como forma de combate ao preconceito também foi assinalada pelos sujeitos entrevistados desta escola, como podemos observar nas seguintes falas:

“Eu aprendi que seja de grande importância (...) Mesmo a gente sabendo que ela não acontece realmente como ela deveria acontecer, mas ela ainda contribui e muito pelo fato da criança se socializar, ao invés de ficar só em casa. Muitas vezes a gente sabe que a própria família mantém a criança em casa para evitar certos constrangimentos.”

Professora1, de Campina Grande

“Eu acredito, assim, que é a porta de entrada da criança para o meio social. Eu vejo a escola como uma ponte entre um ambiente que ela estava reclusa a um ambiente mais amplo de conhecimento, de relações interpessoais, ou seja, ela vai conseguir conviver com outras pessoas através da escola.”

Professora3, de Campina Grande

“Sempre tem que trazer os dois num mesmo convívio, para que um aprenda com o outro e saber a necessidade do outro e não com distinções.”

Funcionário(a)1, de Campina Grande

“Elas devem ser inseridas na escola regular. Porque elas estão convivendo com todas as crianças, elas são sentidas como crianças normais, que é normal.”

Funcionário(a), de Campina Grande

A sociologia clássica de Émile Durkheim apresenta uma grande contribuição para a análise da esfera educacional em termos institucionais e em seu caráter de fenômeno social, conforme um trecho da apresentação de *Educação e Sociologia*, que citamos a seguir:

Como sociólogo, é sobretudo dentro da sociologia que vos falarei da educação. Aliás, assim procedendo, não haverá perigo em mostrar a realidade educativa, por aspecto que a deforme; estou convencido, ao contrário, de que não há melhor processo para salientar a verdadeira natureza da educação. Ela é um fenômeno eminentemente social (DURKHEIM, 1978, p. 9).

Na referida obra (*ibid.*, p.10), encontra-se a definição que Durkheim elabora da Educação:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine.

Nesse aspecto, explica o autor, hipoteticamente, é como se, em cada um de nós, existissem dois indivíduos: o primeiro, um *ser individual*, formado pelos nossos estados mentais, ou seja, a nossa vida pessoal; e o outro, um *ser social*, que manifesta ideias e sentimentos expressos em nós, pelo grupo a que pertencemos, tais como as nossas crenças, religiões, práticas morais, tradições *etc.* Sendo assim, “o objetivo da educação é, precisamente, construir ou organizar esse ser, em cada um de nós” (*ibid.*, p.10).

Plaisance (2003) lembra que Durkheim definiu a educação como socialização e ressaltou a importância da ligação entre o desenvolvimento do indivíduo e sua inserção nos grupos sociais.

Essa contradição entre o indivíduo e a sociedade está bem evidenciada em sua obra sobre a divisão do trabalho social (1893), a qual salienta o conflito entre a personalidade individual e a imprescindível solidariedade social. Nesses termos, o autor acima interpreta Durkheim da seguinte maneira:

No interior mesmo do indivíduo, dois aspectos parecem antinômicos: sua maior autonomia pessoal e sua maior dependência em relação à sociedade. Geralmente essas oposições decorrem, segundo ele, de uma extensão das especializações sociais e de profundas modificações das formas de solidariedade. A educação adquire formas cada vez mais especializadas, difunde uma cultura menos uniformizada que

as precedentes e oferece formações diferentes para as funções sociais, que também são diferenciadas (PLAISANCE, 2003, p. 9).

O sociólogo acima ainda faz referência à obra de Durkheim (1922), quando este relaciona a Educação com o Sistema Educativo, ou seja, quando ressalta o quanto somos dependentes dos costumes e de como o que é determinado pelos sistemas de educação age com força total sobre nós.

O autor conclui que é nesse âmbito que a visão Durkheimiana mostra o dilema entre a diversidade nas unidades da educação, visto que, de um lado, a diversidade é comprovada pelas diferenças existentes nos ambientes sociais, que, através da educação, tendem a ser sublinhadas pelas sociedades modernas em prol da especialização das funções assumidas. De outro lado, estão as práticas, os sentimentos e as ideias inculcadas pela sociedade. Nas palavras do referido autor sobre Durkheim:

É nessa dialética sutil de unidade e de diversidade que a educação age, buscando estados físicos e mentais, que podem ser comuns a uma dada sociedade ou específicos de tal ou tal grupo social. As sociedades modernas também podem construir uma nova forma de solidariedade fundada na diversidade e na especialização e não mais na homogeneidade, solidariedade que Durkheim chama de “solidariedade orgânica” (ibid., p.10).

Com relação ainda à questão do que os sujeitos pensam sobre a inclusão escolar, apenas uma professora da escola de Campina Grande se manifestou sobre o fato da inclusão ser um desafio para os professores e abordou a importância de acompanhar os níveis de aprendizagem do aluno(a) com deficiência, para que realmente a inclusão possa ser considerada efetiva e não apenas no espaço físico. Vejamos:

“A questão da inclusão em sala de aula tem sido ultimamente, eu acredito, para a grande maioria dos professores, um grande desafio, uma vez que o fato de o aluno estar presente em sala de aula não significa dizer que realmente ele está incluído. Pra mim, a inclusão se estende por algo bem maior. Incluir, pra mim, significa fazer com que esse aluno usufrua do conhecimento dentro das suas possibilidades e limitações. Então, se eu, como educadora, não estou conseguindo fazer com que ele usufrua do conhecimento, pra mim ele não está sendo incluído e sim, incluído entre aspas, só a questão física.”

Professora2, de Campina Grande

A fala da professora acima reflete as dificuldades da aceitação da inclusão escolar por parte dela, uma vez que ela argumenta como se a educação inclusiva não se baseasse em

estudos concretos da melhoria do desempenho dos alunos/as com deficiência na escola regular e este fosse favorecido apenas do convívio com seus os pares. Lembramos que, quando nos referimos à inclusão dos (as) alunos (as) com deficiência no âmbito de uma escola regular, é notório que estamos nos reportando também à aprendizagem e não apenas à socialização desses estudantes e este fato nos remete sem dúvida a uma questão ética.

Portanto, estamos de acordo com Plaisance (*idem*), quando ele relaciona a valiosa contribuição do sociólogo Max weber (1963) à educação inclusiva, ao distinguir a ética da convicção e a ética da responsabilidade. Vejamos como ele argumenta:

A ética da convicção leva a agir sem levar em conta possíveis consequências de seu engajamento. A pessoa convencida da justeza de suas posições coloca imperativos, exigências. Zela “pela chama da pura doutrina para que ela não se extinga”. É o caso, diz weber, do cristão que cumpri seu dever e confia apenas em Deus para os resultados de sua ação. Ele atribuirá eventuais consequências desagradáveis de sua ação praticada por pura convicção às desordens do mundo, á estupidez dos homens etc. Para Weber, nesse caso, o agente se comporta racionalmente, mas apenas em referência a um valor considerado essencial. Ao contrário, a ética da responsabilidade é característica daquele que se preocupa com as consequências de suas escolhas, com os resultados de sua ação. Aqui, a pessoa age racionalmente em relação a fins, segundo o vocabulário de weber, isto é, pesa ao mesmo tempo os meios e o fim, o fim e as conseqüências, ou mesmo os diversos fins possíveis (PLAISANCE, 2010, p. 4).

Sendo assim, o autor acima citado aborda a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular como uma questão de ética de responsabilidade, visto que, para que haja uma verdadeira inclusão, é preciso uma mudança radical na escola para o recebimento dos estudantes diferentes; é necessário uma verdadeira revolução cultural, pois trata-se também de uma mudança das nossa representações e das nossas formas de agir. “É preciso situar-se claramente no quadro de uma ética da responsabilidade, indagando-se sobre as medidas concretas que favorecem um verdadeiro pertencimento, e não uma inclusão “de fachada” (*idem e ibidem*, p. 12).

A ética da convicção proporciona falsas inclusões, como uma criança integrada em uma sala regular, mas tratada com indiferença pelos seus pares e segregada das atividades. Essa ética “limita-se às afirmações generosas ‘de princípios’ sobre a inclusão, expressadas geralmente em uma linguagem compassiva, mas ela é totalmente insuficiente para responder às situações concretas com que se deparam as crianças e os professores.” (*idem e ibidem*, p. 12).

Um (a) aluno (a) com deficiência frequentar uma escola regular não significa que ele (a) está incluído (a), sobretudo se não houver aprendizagens. Portanto, é pertinente a posição

deste sociólogo, quando denomina de moralismo abstrato a inclusão quando tratada na forma de apelos sentimentais, como o amor ao próximo, segundo este autor:

É o que nomeio “o moralismo ou universalismo abstrato”, que se apóia sobre noções de “missão”, de “vocação” do professor, sem se aperceber das condições concretas de acolhimento nem de casos particulares que surjam. Nesse caso, nota-se que esse apelo à “vocação” educativa, e mesmo essa invocação ao amor à criança são referências muito tradicionais, insuficientes para o nosso olhar atual sobre a criança e sobre as práticas educativas. Ensinar e educar não podem ser reduzidos a esse moralismo, são práticas que exigem ao mesmo tempo formação dos professores e conhecimento da criança (PLAISANCE, 2004, p. 8).

Respaldando-nos neste moralismo abstrato, consideramos que a classe especial da *Escola Francisco de Assis*, em Cajazeiras, pode ser vista de uma forma bem diferente do que a antiga classe especial, que vigorou por volta da década de 80, de caráter excludente e marginalizadora, tão criticada na fase da integração da educação especial.

Conforme os relatos apresentados nas partes das entrevistas a seguir, a citada classe surgiu devido à falta de opção da própria escola, de como proceder na prática, para manter os 07 alunos antigos, que já estavam adultos, mas tinham deficiência intelectual e não poderiam ser rejeitados, após a sua transformação em escola regular.

Segundo registro dos relatos e de nossas observações, a justificativa para essa sala especial eram as diferenças de idades, pois colocá-los/as na mesma sala com crianças menores seria inviável. Nesse sentido, entre vários fatores, destacamos a questão de identidade, pois eles/as não eram mais crianças e seria melhor uma sala de alunos da mesma faixa etária, sem falar na atenção mais individualizada que eles tinham com uma professora só para eles. Então, esses alunos/as permaneceram na escola, mas em uma classe só para eles. Contudo, destacamos que os outros estudantes menores, que também apresentavam alguma deficiência, ficaram inseridos nas salas regulares.

Vale a pena lembrar que esses estudantes adultos com deficiência intelectual estudaram por alguns anos, na mesma sala, juntamente com crianças sem deficiência menores, mesmo já estando na idade adulta naquela época, e foi uma experiência bem sucedida, na ocasião em que a escola praticava a inclusão inversa (Serpa, 2001). Então, acreditamos que essa sala especial na escola Francisco de Assis, trata-se de uma situação extremamente singular, de uma escola que era tida como especial e estava tentando estabelecer-se como uma escola regular, mesmo sem recursos, sem pessoal e com inúmeras dificuldades de uma escola instalada em zona rural.

Diante de tal circunstância, acreditamos que esses profissionais praticaram realmente uma ética de responsabilidade, quando tomaram a medida concreta, de manter uma classe especial para que os adultos com deficiência intelectual não fossem excluídos, daquela escola que, hoje, transformou-se em uma escola regular.

- *(Quantos alunos sem deficiências e quantos com deficiência estão matriculados?)*

- 47 alunos matriculados, sendo 13 especiais.

- Dos 13 alunos especiais, 7 em sala especial e os outros inseridos nas salas regulares.

- *(Fale do motivo porque esses 7 estão em classe especial?)*

- Essa turma especial (7 alunos) foi formada partindo de três questões fundamentais: Primeiro, a questão da faixa etária, (...) porque a maioria desta turma são aquelas pessoas que começaram aqui, desde a fundação da escola. (...) *(Faixa etária deles)* 42 anos, 43, 25,18 (...*todos adultos*) (...) E outra questão é: sabemos que essas pessoas não iam se enquadrar numa alfabetização de jovens e adultos noturnos na cidade, essa era uma das preocupações, e a outra, a gente sentiu que a necessidade que eles tinham de compartilhar as experiências deles com pessoas da mesma idade. Como a gente tem turma de 1º ao quinto ano aqui, era até incoerente se eu pegar eu uma pessoa de 43 anos e colocar numa turma de crianças com 6 anos. (...) Professora Tânia, que é uma professora que já tem mais tempo nessa escola, já tem mais experiência, com essa turma, entretanto esse trabalho que ela faz lá com eles dentro da sala, é aquele trabalho programado de conteúdo, e em questão de relacionamento, é feito normalmente, então, hora de recreio, estão juntos, hora das atividades extra-classe, estão juntos, participação de projetos, estão juntos, nós não fazemos um trabalho onde esta turma seja alheias não, ela está sempre inserida. Então esse convívio não foi quebrado.

Professor(a)1, de Cajazeiras

Segue outro relato que detalha a passagem dessa escola, antes especial, para uma escola regular:

- *(Antes a escola Francisco de Assis era especial, hoje é uma escola regular. Fale dessa mudança, você acompanhou tudo).*

- “A passagem da escola especial para escola regular, primeiro a gente... é pela legalização, o marco legal da escola. Nós já tínhamos da escola especial, passamos a ter da escola inclusiva, preparamos todo um dossier, toda uma documentação, enviamos para o conselho estadual de educação (...), houve mudanças das propostas pedagógicas, houve mudança do currículo, tivemos que elaborar um plano de trabalho, então foi esse marco legal (...) Antes a gente tinha, sempre era na faixa de 53 a 60 alunos especiais, menos normal, mas toda a vida teve normal, agora nós temos mais normal do que especial,

especial nós temos 13. Nós optamos por esta mudança, até porque sabemos que a inclusão é muito importante. E também essa exigência do MEC, de muitos profissionais e nós somos uma ONG, uma organização não-governamental e não podíamos arcar com as exigências que o MEC fazia, e nós optamos, até porque também pelo processo de mudança que a educação está passando, essa inclusão que é importante, (...). Nós temos 47 alunos no total e somente 13 especiais. E tem uma sala dos mais antigos de 40 e poucos anos.

- *(Porque eles ficaram na sala especial?)*

- Pela faixa etária, (...) o restante estão inclusos nas outras salas.

- *(Os alunos sem deficiência vêm de onde?)*

- Eles vêm de... em torno da escola, do próprio sítio, Santo Antônio, assentamentos. Nós temos assentamento de Frei Damião, assentamento Santo Antônio, temos da vaca morta e temos dois alunos de cidades circunvizinhas, São Gonçalo e de Cachoeira dos Índios. Cachoeira dos Índios é uma criança normal e São Gonçalo é uma criança especial. E alunos da vaca morta, tem uma escola inserida neste sítio, dentro do sítio mesmo. Mas os pais optaram por colocar na nossa escola, mesmo com as crianças com deficiência, não fizeram nenhuma objeção. Alguns pais até queriam arregimentar os pais, incentivaram para trazer seus filhos para a nossa escola. Foi que eu disse que não, seria muito bom procurar a secretaria de educação, manter contato (...) e não tirar os alunos de lá, porque a escola já é inserida dentro da comunidade deles.”

Funcionário(a)4, de Cajazeiras

Registramos, nas nossas observações, que, na *Escola Francisco de Assis*, a classe especial não era um tipo de exclusão no interior, conforme proclamou Bourdieu (op.cit.). Observamos que, apesar de ficarem em salas separadas, a convivência em outras ocasiões, sobretudo nos momentos de recreações e refeições, acontecia com naturalidade, conforme evidenciamos nas fotos a seguir:



Foto 21 - Refeição.

- *(Fale da convivência de alunos com e sem deficiência, apesar dos adultos ficarem em salas separadas).*

- “O relacionamento dos colegas entre si, de criança com deficiência e sem, o normal, eles tem um relacionamento muito bom e tanto os adultos os que já são de 40 acima como os pequenos, eles se relacionam muito bem. Eles ficam no mesmo espaço, na hora de recreio. Eles brincam, eles têm lazer bem à vontade, eles correm, jogam bola, eles têm vários tipos de brincadeira. E a gente tem sempre, deixa dois professores na retaguarda, para observar eles brincando.”

Funcionário (a) 4, de Cajazeiras

Com isso, aventamos que a escola Francisco de Assis, em Cajazeiras, é um espaço sociológico, em que havia um certo processo de desestigmatização. Tais afirmações podemos confirmar nas falas dos sujeitos entrevistados:

“Sem sombra de duvida, é de muita importância, porque nós vemos a diferença no dia a dia, junto a nossa escola, porque nós vemos a integração deles. Por exemplo, *Igor* é um aluno de 44 anos de idade, mas é uma mentalidade de 5 anos, mas se integra facilmente com

crianças entre 5, 7 e 12 anos, brinca de bola, bota no braço, leva pro canto, leva pro outro, e até mesmo, ele ajuda a equipe de apoio, que fica na hora do recreio, que eu também faço parte, a cuidar dos menores, a não deixar os maiores bater, a não deixar eles ir a certo lugar que tenha formiga, ele cuida das crianças direitinho.”

Funcionário(a)1, de Cajazeiras

“Eu não penso nada, eu acho normal, eles terem a mesma convivência.”

Mãe1 de aluno(a) sem deficiência de Cajazeiras

“Eu não acho diferença nenhuma.”

Mãe2 de aluno(a) sem deficiência de Cajazeiras

- *(E como é o convívio na hora do recreio, como é essa integração entre os grandes e os pequenos?)*

É da melhor possível, até porque se fez um trabalho desde o início, em que os maiores têm responsabilidades com os menores, de cuidar, então, você pode ver no recreio, o caso de um adulto especial estar com uma criança no colo, a gente direciona a responsabilidade de outro aluno tomarem conta de um menor e eles estão sempre olhando, estão sempre brincando, não há assim nenhum problema em relação a esse convívio na hora do recreio. Inclusive você não vê em momento nenhum, dentro do próprio convívio da criança, algo discriminatório, como por exemplo, chamar ninguém de doido. A gente não vê essa nomeclatura por aqui, nem discriminar fulano porque não quer sentar perto, porque não quer fazer a tarefa perto, não, de jeito nenhum.

Professor(a)1, de Cajazeiras

“Eles são muito carinhosos com os meninos pequeninhos (...) *(Alguma coisa lhe preocupa quando eles estão brincando com as crianças pequenas?)* a gente fica assim, observando porque meus alunos já são rapazinhos e moças e tem que ficar o tempo todo observando para eles não bater nos pequeninhos. E tem que ficar prestando atenção, mas os meus alunos são muito calmos, não dão trabalho, sabe brincar direitinho, tem que prestar mais atenção aos pequeninhos.”

Professor(a)2, de Cajazeiras

“Eu não tenho muito tempo aqui, eu só tenho dois anos. (...) Eles convivem bem, eles conseguem se habituar com o outro, falar, brincar e eles são crianças que não excluem ninguém, eles são amigos, gostam de brincar. E tem até alunos que interagem melhor, como Igor que gosta de brincar com os pequeninhos, o recreio dele, pra ele, ele tá

super alegre quando ele tá brincando com aquelas crianças pequenas e tem deles que quando não vem pra escola, ave Maria, fica triste, quer dizer que aqui, eles se sentem bem. Eles se sentem tão bem que não querem nem voltar. Até mesmo Igor, quando está no inverno ele diz para Roberto; - “me leve, me leve, eu não vou dar trabalho não”. (...) A escola faz dois anos que estou aqui e me sinto maravilhada, eu adoro...”

Professor(a)5, de Cajazeiras

“O que a gente tem para acrescentar que, a gente tá aí, levando a frente esta jornada, (...) a nossa escola ela é pioneira no ensino inclusivo, na inclusão, porque desde a sua fundação, desde 1983, que nós recebemos alunos com deficiência e alunos sem deficiência, então, isso foi de suma importância, porque até hoje nós não encontramos, tanto por parte dos pais, como por parte dos alunos que passaram pela nossa escola, que não são deficientes, não encontramos esse preconceito, não encontramos esse tabu. Eles sempre se deram muito bem, sempre se agruparam, sempre brincaram juntas, não existe aquela coisa de dizer: - não, não vou chegar perto de sicrano, não vou chegar perto de fulano...Então, sempre houve essa integração, e essa inclusão, desde da fundação desta escola. Então, o que a gente tem a acrescentar, é que a gente vai prosseguir com isso, até que as outras escolas estejam preparadas igual a nossa, porque nós podemos dizer, que a nossa escola sim, está preparada para isso.”

Funcionário(a)1 de Cajazeiras

“Eu sei que Graças a Deus os meus filhos, principalmente Isabela, que é muito inteligente, eu sei que ela gosta tanto daqui, que ela diz: - “Mainha eu não quero nem passar de ano, porque eu quero ficar aqui toda a vida aqui,” ela diz. (...)Porque no 5º série (ano) tem que sair, para estudar nas outras escolas.. Eu sei que Paulo Ricardo, também com 5 anos, ele gosta bastante daqui, eu sei que ele de manhã bem cedinho já é ansioso para tomar banho já para vir logo, eles gostam bastante. Principalmente as professoras elas atendem bastantes, e elas sabem, os carinhos das crianças, dá carinho, as crianças gostam muito de carinho, aí eu sei que eu gosto bastante daqui e eu não tenho o que reclamar não (*e nunca se preocupou com as crianças com deficiências?*) - De jeito nenhum”.

Mãe2 de aluno(a) sem deficiência de Cajazeiras

“Gean sempre foi um aluno que gostou de ir para a escola, ele sempre pedia para ir para uma escola, foi muito bem recebido na escola por Ilzaneti e por todos que aqui está, inclusive você que já esteve aqui e fez trabalhos com eles e Gean ele sabe lidar com as crianças, (...) ele é muito feliz, não sei até quando eu vou poder ficar nesta escola, eu acho que só vou deixar de vir para esta escola, no dia que essa escola fechar, porque não tenho condições de eu deixar de vir. Porque Gean

gosta da escola, se sente bem na escola, é feliz nessa escola. Ele diz a todas as pessoas com aquela felicidade que estuda em uma escola em Cajazeiras, que ele gosta da escola e que é feliz nessa escola. (...) Sou voluntária há 10 anos nessa escola.”

Mãe1 de aluno(a) com deficiência de Cajazeiras

“Essa escola para mim foi uma maravilha, Graças a Deus, se um dia chegar a tirar ele de lá, para ele vai ser um choque. Ele gosta muito de lá e eu também. Apesar de ser distante (...) Eu penso muito se um dia eu chegar a transferir ele de lá. (*relação dele com os colegas?*) Ele gosta muito de criança, ele se adapta mesmo, ele não é agressivo (...) Ele evoluiu muito lá, foi uma benção, na São Francisco. (*e a inclusão?*) Eu gostei da inclusão ele melhorou muito, muito, acho que lá é ideal, teve 100% de evolução, amei, a escola é nota 10, foi o lugar mais certo que eu já encontrei para colocar ele.”

Mãe2 de aluno(a) com deficiência de Cajazeiras



Foto 22 - Cenas das brincadeiras no pavilhão com os alunos de Pedagogia da UFCG.

Com relação aos alunos (as) entrevistados (as) em Cajazeiras, ficou evidente a satisfação desses sujeitos em conviverem com pessoas com deficiência no mesmo espaço e o quanto essa inclusão foi favorável para ambos os grupos. Foram entrevistados quatro

estudantes, sendo um menino e duas meninas, além de uma outra menina com deficiência física. Vejamos fragmentos dessas entrevistas:

“Afirmou que gostava de estudar com outros alunos com deficiência, que não achava nenhum problema sobre isto, e que na questão sobre *(as crianças sem deficiências estudarem com crianças com deficiência, isso seria bom para quem?)* Ele respondeu “Para nós também, né? Também.”(...) a gente pode aprender com eles também”, complementou. Na questão *(quais os fatores que dificultam a inclusão escolar de pessoas com deficiências?)* Ele respondeu; “o Preconceito das pessoas”. E sobre *(um aluno com deficiência, se é melhor estudar com alunos só como eles ou é melhor estudar com meninos que não tem deficiência?)* Ele foi categórico: -“ É melhor estudar com meninos que não têm deficiência.”

Estudante1 sem deficiência Cajazeiras

“Também afirmou que gostava muito de estudar nessa escola, sobretudo com os estudantes com deficiência. Na questão sobre *(as crianças sem deficiência estudarem com crianças com deficiência, isso seria bom para quem?)* Ela respondeu: -“Pra gente.”E se *(para um aluno com deficiência, é melhor estudar com alunos só como eles ou é melhor estudar com meninos que não têm deficiência?)* A sua resposta foi: -“É melhor estudar com outras crianças que não tem deficiência.” E ainda acrescentou: “Para eles, ajudar, brincar e fazer coisas que elas precisar.”

Estudante2 sem deficiência Cajazeiras

Da mesma forma que os estudantes 1 e 2, o estudante 3 ressaltou que gosta muito da escola e de conviver com colegas com deficiência. E manifestou a sua dificuldade em ter que sair da escola para ingressar em outra instituição de ensino, conforme a fala a seguir:

“Mas, minha mãe disse que quando eu passar eu vou ter que estudar lá no Costa e Silva e eu não quero estudar lá.*(Quer não? Quer continuar aqui?)* É porque aqui todo mundo diz só vai até a 4ª, é depois você vai ter que ir para outra escola. E você não quer ir por que? Porque me disseram lá que as pessoas lá são pra bater nos outros. E aqui não bate? Não, aqui é diferente. Aqui todo mundo brinca.”

Estudante3 sem deficiência Cajazeiras

Na questão sobre estudar com pessoas com deficiência, este sujeito respondeu:

“Eu acho que, nós estudar com eles, tem que ajudar uns aos outros, porque eles não têm cabeça e esses deficientes aí, eles tem que

aprender com os sãos, é isso.” E quando se refere a brincar com um dos colegas com deficiência que já é adulto, faz a seguinte observação: - “eles é engraçado, quando eu era bem pequenininha eu brincava com Igor (43 anos), todas as crianças brinca com ele.” E com relação a questão (*das crianças sem deficiência estudarem com crianças com deficiência, isso é bom para quem?*) A resposta foi: “Pra eles, para eles aprender e nós aprende também.” (E sobre para um aluno com deficiência, se é melhor estudar com alunos só como eles ou é melhor estudar com meninos que não tem deficiência?) A resposta foi: -“ Tem que estudar porque eles precisam de coisas como nós.” E o momento de falar (*algo que não foi perguntado?*), acrescentou: - “Brincar com esses meninos é bom. Os deficientes eles gostam de brincar com os pequeninhos como Igor e os outros as vezes que não gostam de brincar ficam por aí quietinhos e nós brinca com os outros. E estudar aqui é melhor.”

(*Idem*)

Uma das Estudantes com deficiência física, devido à amputação de uma perna por causa de um câncer, revelou-se, na entrevista, ora como uma pessoa sem deficiência, ora como uma pessoa com deficiência. Vejamos:

“Tem muita gente aqui deficiente são muito legal: Como Igor, Carla, Tatiana, são muito legal, estudando perto da minha sala ali. Eles são pessoas legais que estudam aqui com a gente. No tempo que eu não estudava aqui, uma amiga minha estudava aqui e disse que só tinha gente especial e agora são todos misturados pessoas especiais e pessoas normais. Mãe pegou, botou eu aqui, porque começou a dar problemas e não tinha como eu estar estudando na rua. Aí botou aqui dizendo que tinha pessoas especiais, pessoas normais ai eu peguei e vim estudar aqui, disseram que era muito legal, e eu peguei e vim pra aqui. Você mora aqui perto? É, no sítio assentamento Frei Damião. Mas tem outras escolas perto? Tem ali no Sonhin e no Divinópolis. Mas, a sua mãe preferiu aqui por que? Porque preferiu aqui porque aqui era mais melhor pra mim do que na rua, lá tem muita gente grande aí faz medo derrubar eu. Aí era melhor para eu estudar aqui.”

Estudante1 com deficiência Cajazeiras



Foto 23 - Aluna de muletas se aproximando para brincar de bola.

Para a questão *“A inclusão escolar é boa para quem?”* a resposta foi:

“Acho que ela é boa pra mim, porque tem pessoas especiais, porque você brinca com elas, faz elas se divertirem, nunca ficar triste assim, essa escola é muito legal, tem muita gente muito legal aqui como as professoras, minha tia, as diretoras, Roberto (motorista) (...) Todos aqui são legais, principalmente as pessoas especiais.” E quanto aos fatores que dificultam a inclusão escolar de pessoas com deficiências? Respondeu: - “Eu não acho que dá trabalho não, porque estudar na mesma escola, com eles eu não acho que tem problemas estudar com eles assim não.” E na questão *(o que você pensa sobre a presença de alunos com deficiências na escola?)* - “Eu não acho problemas nenhum não, eu acho que assim, eu estudo aqui com eles, é muito bom estudar com eles, não acho nenhum problemas regular com eles não, eles são tão legais aqui na escola.” E na questão: *(Você acha que as pessoas com deficiência elas são melhores atendidas em uma escola especializada ou em numa escola regular?)* A resposta foi: - “Acho que pra elas seria assim umas pessoas que entendem o caso delas que é deficientes, porque assim eles se entreter mais, porque tem crianças normais mesmo que ver eles brincando se divertindo, só com eles normais acho que não é muito bom, porque fica só eles normais, eu acho que misturado seria mais melhor, só assim eles se divertiam mais.” E finalmente na pergunta se teria mais *(alguma coisa que não foi perguntado e que quisesse falar?)* Foi acrescentado: - Essa escola aqui não tenho nada pra falar, bom para ela, porque é uma escola muito boa, a gente que precisa que é deficiente, quem quiser estudar assim como nós o meio dos normais, quem quiser estudar aqui pode estudar, porque aqui é a melhor escola que tem. Eu acho, porque aqui

é muito bom esta escola. Muito mais melhor do que essa escola Costa e Silva que tem lá na rua, mas aqui é mais melhor. Você estudava lá antes? Porque eu estudava lá antes. Lá tem muitas pessoas que não compreendem, às vezes tem gente que não entende, é mal educado, aí eu não gosto muito não, não gostei muito não. Quando você estudava lá, já usava muletas? Quando aconteceu comigo eu já estudava lá.

(Idem)

Em Campina Grande também registramos vozes que assinalam as crianças com deficiência em um processo que, talvez, possamos chamá-lo de desestigmatização. Vejamos:

“Eu acho bem, ela estuda faz tempo (...) *(Ela tem muitos coleguinhas nessa escola?)* acho que tem, alguns. *(A senhora percebe ela brincando com as outras crianças?)* Brinca, ela brinca, ela chega em casa e diz: Vovó eu brinquei com minhas amigas. *(Você acha que ela se sente bem nessa escola?)* Se sente *(Ela participa de tudo?)* De tudo. Ela não quer sair daqui. *(A senhora acha que falta alguma coisa na escola?)* A escola é ótima, não tenho o que dizer, do professor até a diretora, a assistência social para mim é ótima, não tenho nada a falar. *(E ela também gosta?)* Gosta. *(Ela nunca reclamou de nada?)*

Avó de aluna com deficiência de Campina Grande

“Eu acho que enriquece muito o convívio dessas outras crianças. Eles aprendem mais a respeitar o outro, a conviver melhor com o outro, eles aprendem a quebrar preconceitos e o melhor de tudo é que eles levam isto para suas casas (...) porque criança tem essa facilidade de se aproximar do outro e com isso eles levam para sua casa também.”

Professora3 de Campina Grande

“Como eu convivo, (...) acho que aqui é um acolhimento mais gostoso, é uma necessidade de trabalhar mais naquela função, de levar aquele aluno pra aquela salinha, de ver ele andando, de ver ele merendando, de ver a satisfação de ter ele dentro do nosso padrão da escola, de abrir sempre as portas pra ele, sempre lhe acomodando na mesa de merenda, de abraçar mais a causa dele, porque ele não pode ficar constrangido por aquele problema, porque sabe que está trabalhando em prol dele (...) do convívio aqui na escola.”

Funcionário(a)1 de Campina Grande

“A gente trata ele normal, você observando no recreio que as crianças brincam com eles, em sala de aula ele é tratado como um criança normal. Independente que a gente tenha assim, duas crianças que elas mesmo por si, elas não participam muito das brincadeiras, temos duas; tem o menino que ele é deficiente, tem deficiências nas pernas, ele não participa porque ele não pode andar, mas ele já chegou aqui sem andar

e já começou a andar. Porque ele começou a andar? Com ajuda dos próprios alunos que ajudaram segurando, eles já está começando com os primeiros passos sozinho, mas elas são assim tidas como criança normal. Independentemente dessas duas que elas ficam mais assim, mesmo que você chegue, que chame para participar, elas não participam, por si só, elas se excluem.”

Funcionário(a)2 de Campina Grande

Com relação aos estudantes da escola de Campina Grande, também percebemos nas falas, um clima de aceitação dos alunos com deficiência por parte dos sujeitos entrevistados e dos seus colegas da escola. Mas, diferentemente do espaço sociológico pesquisado de Cajazeiras, registramos também, nas falas desses alunos entrevistados, colocações que refletem um clima de rejeições e zombarias por parte dos estudantes sem deficiências, conforme mostramos a seguir.

Seguem trechos da entrevista de um dos estudantes sem deficiência de Campina Grande que refletem a aceitação do colega com deficiência na sua escola:

(Você tem alguma amiga diferente aqui na escola?) -Tenho. (Quem é?) - Caroline. (Você acha que ela tem o que?) - Problemazinho, acho que é sobre a aprendizagem dela. (Você acha que na mente ela tem quantos anos?) – de 6 a 7 anos (Você gosta de conversar com ela?) – Gosto. (Ela é sua amiga?) – Sim (Você faz o que? Só conversam?) - Converso, a gente brinca. (Brinca de que?) - Pega uma na outra, fico correndo atrás dela. (Fora você tem outras colegas que brinca com ela também?) -Tem as colegas tudinho que estuda com ela. (Fora Caroline, tem mais crianças diferentes aqui?) - Tem. (Quem é?) - Fátima (Quantos anos tem a mente dela?) - 5 a 6 anos. (Você gosta de conversar com ela? Brinca com ela também?) – Sim (Tem mais coleguinhas diferentes?) - Tem o José Valter. (Qual o problema dele?) - Nas pernas, ele não anda. (Você acha legal esta escola ter alunos diferentes?) - Sim. (Você faz amizades com ele?) - Sim. (E os outros coleguinhas também?) – Sim. (Suas outras amigas de sala também gostam deles?) - Gostam. (Brincam também?) – Sim. (Fale alguma coisa sobre a importância da presença desses coleguinhas na escola) - Acho interessante assim pra mim que eles tem problemas que nem certo tipos de pessoas que não tem nada e não vão pra escola, ele que tem problema na cabeça vão pra escola realmente. (Você acha melhor que eles irem para uma escola regular ou uma escola especial?) - Eu acho que melhor que eles fiquem aqui porque eles vai se desenvolvem mais com os outros alunos normais. (Sua mãe ou alguém da sua família ou da família dos seus colegas, já reclamaram alguma coisa desses coleguinhas?) - Não. (Eles participam de muita coisa aqui?) -Eu acho que sim, tudo que os outros tem direito, eles também tem.

Estudante1 sem deficiência de Campina Grande

Apresentamos também fotos de um aluno com deficiência física, num clima de aceitação pelos colegas, na escola de Campina Grande: os alunos sentam-se para poder brincar com ele, situação que configura-se como outro exemplo de “desestigmatização”.

Algumas vozes que revelam uma típica situação de estigmatização, registradas na continuação da mesma entrevista acima:

(E você já viu alguma coisa dos colegas zombarem deles ou alguma coisa assim?)-Já. Ele ficava bulindo com Caroline e ela aí ela corria atrás dele para bater nele depois dizia que era ela que estava bulindo com ele. (O que você faz quando isso acontece?) – Eu reclamo com essa pessoa que está brigando com ela, porque ela tem a mente de criançinha. (e quando você reclama eles atendem?) – Não, fica bulindo. (E o que você faz?) – Reclamo de novo. (Isso acontece sempre, ou às vezes, ou é difícil?) – É difícil. (Já houve alguma coisa que lhe chamou atenção, que você ficou chateada, que fizeram com ela?) – Não. (Nunca houve nada?) Não. (Muita gente brinca com ela?) –Sim. (Você acha que a presença dessas crianças com deficiência na escola é bom pra quem?)- Pra eles irem se desenvolvendo mais.

Estudante1 sem deficiência de Campina Grande

Seguem trechos da entrevista do Estudante 2, sem deficiência, de Campina Grande.

No início, é revelado um clima de aceitação:

(Qual o nome das alunas que tem deficiência na Escola?) -Caroline. (Ela tem o que?) - Deficiência mental. (Qual a idade da mente dela?) – 5 ou 7 anos. (Você gosta de brinca com ela?) - Gosto porque ela é bem legalzinha, não é de estar fazendo confusão, é uma menina alegre, brinca com qualquer pessoa. (Você brinca com ela de que?) - De fazer cócegas, fica brincando. (Você sente falta quando ela não vem pra escola?)- Sinto, porque ela é bem bricalhona. (O que você acha de estudar com criança diferente na escola?) - Eu acho muito legal (Porque você acha legal?) – Porque hoje eles são muito mais legais, pra mim essas pessoa tem mais inteligência porque estuda na escola. (Você acha que é melhor que essas pessoas estudem numa escola só de crianças com deficiência ou numa escola como esta?) - Numa escola como esta porque geralmente ela vai se desenvolver mais. (Essa inclusão ela é boa pra quem?) – Pra nós. Professores e alunos. (Você já teve contato com crianças com deficiência antes?) – Não. Mas eu gosto muito dela.

Estudante2 sem deficiência de Campina Grande

Mas, na mesma entrevista, registramos trechos que revelam situações de rejeição aos estudantes com deficiência na escola:

(As crianças zombam dela aqui?) Zombam. (No recreio já percebeu alguma coisa desagradável de alguém por exemplo zombar dela ou empurrá-la, qualquer coisa desse tipo?) - Já. Ela brincando. Os meninos gostam de empurrar ela, porque eles não gostam quando ela faz cócega neles. (Ela fica como?) – Ela fica triste, magoada, porque ela quer brincar. (Quando acontece isso o que você faz?) –Eu chamo ela pra brincar. (Isso acontece muito, quase todos os dias?) – Não acontece muito, só as vezes. (Você quer que ela estude aqui no próximo ano?) – Sim.

Estudante2 sem deficiência de Campina Grande

Seguem trechos da entrevista do Estudante 3 sem deficiência, de Campina Grande, cujo o início também manifesta um clima de aceitação:

(Como é estudar nesta escola?)- Nestes 3 anos, eu acho muito bom estudar aqui, é ótimo estudar aqui. Esta escola é bom de estudar, aprende tudo bom. (Tem crianças diferentes? -Tem crianças deficientes, com problemas físicos, como de manhã tem uma criança chamada Fernando, ele tem um problema mental. De tarde, nesta mesma escola, tem uma criança chamado José Walter que não consegue andar(...) e tem um aluno na minha sala que o nome dele é André Lima, ele tem na faixa de 14 a 15 anos, ele é alto mas a mente deve ser muito pouca, não sabe muito de raciocínio, é pouco e tem uma menina chamada Caroline, ela faz a primeira série e ela é deficiente mental. (Você gosta desses coleguinhas diferentes na escola?)- Gosto, é bom.

A entrevista continua com registros de rejeições:

Mas tem um o nome dele André Lima que é quieto na dele, não faz nada com ninguém, mas se for bagunçar com ele aí é que começa a arenga, aí ele pega e vai bagunçar também. Mas isso não é problema não, isso é natural, porque se alguém vim bater “neu” eu digo pra professora, mas se ninguém fazer nada comigo, eu fico na minha sem fazer nada. *(Isso acontece muito, só às vezes ou raramente?)- Acontece de vez em quando, na hora do recreio, brincando. (Você acha que essas crianças diferentes, os outros meninos gostam deles, brincam? Ou eles ficam sozinhos num canto?)- Gostam, brincam se divertem. É ótimo, é uma vida normal que nem a gente. (Você acha que é melhor essas crianças estudarem aqui, nessa escola regular de crianças sem deficiências ou numa escola só pra eles, uma escola especial). - Vou dizer um negócio certo. O jeito mais fácil era para as*

crianças estudar no colégio próprio pra eles mesmo. Cada criança com sua deficiência física em cada sala. Mas já que os pais não tem condições, aí, aqui mesmo, mas o certo era estudar em colégio próprio para eles. (*Porque?*) Porque, um menino chamado *Fernando* de manhã, ele tem deficiência mental, aí as crianças ficam chateando ele e diz: -“*Fernando* bate naquele, ele vai e bate”. E isso não é coisa de fazer. A professora reclama, reclama, mas as crianças continuam: - “*Fernando* bate em tal pessoa, vai, bate naquele, naquele.” Aí sempre continua, mas se fosse próprio não ia fazer isso, porque é tudo de um jeito só. Só tenho isso a dizer.

Estudante3 sem Deficiência de Campina Grande

Houve também registros de rejeições no espaço escolar, nas vozes de algumas mães:

“Pra mim eu acho bom, agora o eu queria mais é que os alunos que não respeitava ela respeitasse mais, porque sempre há alguma criança que magoa ela. Ela chega em casa às vezes triste, eu pergunto o que é, ela diz que os meninos dá nela, os meninos fica apelidando ela, aí quando ela me diz qual é o menino, eu chamo a professora ou a diretora, no outro dia quando ela chega eu digo: o menino botou apelido em você? “-Não a tia brigou com ele”. (*Isso acontece com frequência ou raramente?*) Demora, mas quando acontece eu venho logo falar aqui. (*E resolve?*) –Resolve, a diretora e a professora daqui é muito boa.”

Mãe3 de aluno (a) com deficiência de Campina Grande

As falas emitidas de rejeições, nas entrevistas acima, refletem estigmatizações e preconceitos e esses temas, além de na teoria de Goffman, encontram eco, também, na Teoria dos Estabelecidos e os Outsiders, do Sociólogo Norbert Elias,(2000)

Cidade (2000) também fez esta relação, entre a presente teoria e as pessoas com deficiência no meio escolar, ressaltando a manutenção do poder do grupo estabelecido como superiores em detrimento dos grupos estigmatizados. Verificamos, então, nas palavras da autora:

A exclusão e estigmatização dos outsiders pelo grupo estabelecido são armas poderosas para que este último preserve sua identidade e afirme sua superioridade. Neste sentido o preconceito não pode ser entendido apenas no plano individual, mas deve-se permanecer ao mesmo tempo no nível do grupo (CIDADE, 2000, p. 3).

A autora acima citada assinala também o preconceito como uma das barreiras no processo de inclusão, conforme relatamos nas palavras da autora:

Considerando os portadores de deficiência como um grupo outsider no processo que se denomina inclusão na escola, gostaríamos de salientar que a ignorância e o preconceito se constituem algumas das barreiras que permeiam este processo o processo. Os membros dos grupos outsiders são tidos como não observantes das normas e restrições preponderantes dos grupos estabelecidos (CIDADE, 2000, p. 3).

Além da questão do preconceito, podemos observar como os estudantes com deficiências são vistos como outsiders em uma escola regular, quando nos dirigimos também ao tema do currículo. Conforme já abordamos no primeiro capítulo, o currículo escolar não contempla as diferenças, nem a diversidade, apesar desses conceitos estarem inseridos no dia a dia da escola. A esse respeito, outra autora também respalda-se nessa teoria do sociólogo alemão, quando faz um estudo sobre o currículo escolar e conclui que ele é realmente muito homogeneizador em sua prática, colocando-o como “não constituindo possibilidades adequadas para o trabalho com a diferença. Configura-se, com isso, uma vasta gama de “outsiders”. Mendes, (2008, p.1).



Foto 24 - Alunos em situações excludentes.

Ressaltamos que não registramos nenhuma anotação nem cenas, durante toda a semana de observações, que caracterizassem situações de exclusões na escola de Cajazeiras. Este foi um fator que nos chamou atenção.

No que se refere à questão sobre se as pessoas com deficiências são melhores atendidas em uma escola especializada ou em uma escola regular, a maioria dos sujeitos da escola de Cajazeiras, que já foi uma escola especial, acharam que seria melhor para esses alunos estudarem em uma escola regular, ou seja, observamos um processo de desestigmatização neste ambiente escolar. Apenas três sujeitos opinaram em favor de uma escola especial.

Contrariamente, mesmo sendo favoráveis à inclusão dessas pessoas na escola regular, parte dos sujeitos entrevistados da escola de Campina Grande, sobretudo as professoras, a assistente social e a gestora, disseram que eles ficariam mais adequados em uma escola especial, ou seja, em uma educação excludente, permanecendo, então, em uma situação estigmatizadora; mas os funcionários e a maioria das mães entrevistadas defenderam a escola regular. Vejamos as falas dos referidos sujeitos que são favoráveis à permanência dos estudantes com deficiência em uma escola regular:

“Eu sou favorável que seja colocado numa escola regular. (...) não estou descartando a possibilidade do aprendizado entre o especial e outro. (...) mas quando eu coloco uma criança especial frente a várias crianças normais, que tem mais habilidade pra desenvolver algum tipo de atividade, eu também estou dando a esta criança especial essa possibilidade de aprender, a superar sua limitação, então, eu sou favorável que se coloque um especial numa escola regular. Pelo fato de ter o número maior de pessoas normais, não que estas pessoas, sejam diferentes, mas que ela vai possibilitar o especial uma gama maior de aprendizado a partir das suas experiências.”

Professor(a)1 de Cajazeiras

“Eu acho que numa escola regular, mas desde que essa escola tenha...desde que essa criança não seja colocada junto com as outras e que não tenha um atendimento diferenciado, numa sala de atendimento como já esta sendo proposto pelo governo, de ajudar a criança ficar junto às crianças na sala normal, mas que exista um atendimento em outro horário, para atender a necessidade dessa criança. Uma criança surda por exemplo, ela pode ser colocada numa sala junto com outras crianças, mas essa criança ela precisa de um interprete mas para auxiliar o professor. Eu acho que na medida que segrega ela perde grandes chances de conviver com os outros. Tanto a criança especial perde, com a criança que é dita normal perde essa oportunidade rica de conviver juntos.”

Professor(a)4 de Cajazeiras

“Com certeza numa escola regular. Porque isolá-los do mundo e colocar só numa escola especial eles até poderiam ter um tratamento....em relação ao tratamento deles, no seu desenvolvimento mental e psicológico, mas aí estaria isolando eles do mundo, fazendo com que eles se afastassem das crianças que não tem deficiência, e isto acabaria continuando, formando esse tabu. Que é o preconceito de deixar as crianças com deficiência afastado e as crianças normais afastadas dos deficientes.”

Funcionário(a)1 de Cajazeiras

“Numa escola regular, porque ele vai se sentir uma pessoa, um cidadão, igual aos demais. Respeitado, integrado, não vai se sentir rejeitado, nem também com preconceito, o preconceito está neles. Nós sempre trabalhamos dessa forma, de que o aluno normal achava o mais natural e trabalhar e ajudar mutuamente aquele que precisa e vice-versa. Os nossos alunos com algumas deficiências são muito queridos pelos alunos normais, acho que você deve ter observado nas entrevistas e até nas filmagens na escola.”

Funcionário(a)5 de Cajazeiras

“Não acho que deve ser normal e só especial não. Numa escola regular, todos juntos.”

Mãe1 de aluno(a) sem deficiência de Cajazeiras

“Como aqui tem a sala dos deficientes. (...) Eu não acho problema nenhum não. Eu acho que essa escola é para deficiente e para quem não é deficientes, eu acho que não tem problema nenhum, eles ficarem juntos não.”

Mãe2 de aluno(a) sem deficiência de Cajazeiras

“Da mesma forma em que ele foi tratado só como especial, com a inclusão ele continua sendo bem tratado da mesma forma. (...) Eu acho que numa escolar regular, vai dar oportunidade para que ele possa se socializar, para que acabe esse preconceito e que ele veja que ele tem o mesmo direito que o outro.”

Mãe1 de aluno(a) com deficiência de Cajazeiras

Continuando as nossas investigações sobre as estigmatizações no nosso trabalho, percebemos que a maioria dos sujeitos entrevistados, sobretudo da escola de Campina Grande, conforme já abordamos, acham que as pessoas com deficiências devem permanecer em uma Escola Especial, ou seja, uma escola separada, excludente. Sendo assim, eles devem permanecer estigmatizados, na visão de alguns sujeitos:

“Depende do ponto de vista, se a gente ver uma criança, por exemplo surda, ela vir para uma escola regular é muito complicado. Até pela questão de comunicação, é muito complicado, uma criança surda numa escola de surdos, ela vai desenvolver melhor, mas não impede que ela também esteja na escola regular. Então, assim, depende muito do ponto de vista. *(E a presença do intérprete?)* É essencial, neste caso é essencial, só que é como volto a, eu voltei: a escola está realmente preparada para isso? Será que a escola realmente está preparada pra receber? Então assim, na minha opinião a criança poderia frequentar as duas escolas. *(Mesmo aqui tendo a sala de recursos, você acha que é necessário ele ir para a outra escola)* Sim, porque a sala de recursos ainda, ela não funciona como deveria realmente funcionar, efetivamente eu acredito que ela não funciona como deveria. *(E se ela funcionasse?)* Aí seria ótimo assim, com relação a escolas específicas pra deficientes, ela supriria essa necessidade.”

Professora1 de Campina Grande

“Eu acredito que nesse momento fazendo toda uma leitura, ela é mais bem atendida em uma escola especializada. *(...numa escola separada?)* ela é mais bem atendida, mas, o ideal seria que esse atendimento fosse estendido a uma escola regular. Mas para que isso aconteça, é necessário, a gente sabe, uma série de fatores, eu acredito que a criança com alguma deficiência o melhor local para ela estar é numa escola regular, contanto, que esta escola regular seja preparada para receber este aluno. *(E a sala de recursos?)* Nós temos a sala de recurso que ainda está caminhando, estamos aprendendo uns com os outros, é uma coisa nova, mas com certeza chegou para nos ajudar, é como se fosse uma grande luz pra nós educadores que precisamos desse auxílio. Claro, muitas coisas ainda precisam ser melhoradas, aperfeiçoadas, como todo e qualquer projeto, mas a sala de recursos, creio eu que, é uma luz para nós professores que temos em sala de aula alunos com alguma deficiência.”

Professora2 de Campina Grande

“Eu acredito, hoje, na nossa realidade, uma escola especial. Porque a escola regular nem todas tem a capacidade de acolher essa criança como ela precisa, por conta exatamente desse conhecimento, desse esclarecimento que alguns professores não tem. (...) Hoje em dia não, para muitas escolas não. Eu acredito que a inclusão na escola regular é sim importante e ela funciona. Mas, desde que os professores eles sejam formados e informados sobre tudo, porque muitos ainda não são sensibilizados a esse respeito. (...) Numa escola regular com a inclusão. Porque numa escola especial ele vai conviver com pessoas iguais a ele e numa escola regular ele vai realmente viver essa diversidade, ele vai se reconhecer diante do grupo, ele pode se destacar, ele pode se unir mais e com isso ele vai aprendendo, não do lado cognitivo, mas do lado social, que é muito importante para ele.”

Professora3 de Campina Grande

No entanto, houve vozes no espaço sociológico de Campina Grande que clamaram por uma escola regular para os estudantes com deficiências. Essas vozes vieram tanto das mães com filhos(as) sem deficiências, quanto das mães que tinham filhos (as) com deficiências. Observemos:

“É melhor que ela venha para uma escola regular. Porque elas não podem crescer num ambiente que elas vão se sentir futuramente diferente das outras pessoas por ser especial. O convívio tem que ser igual para todos.”

Mãe2 de aluno (a) sem deficiência de Campina Grande

“Eu acho que ela gosta mais de ficar com os amiguinhos, tudo junto, porque elas sozinha vai ficar só aquelas pessoas isolada (...). Porque muito menino brincando elas fica mais desenvolvida, desenvolve mais.”

Mãe3 de aluno (a) sem deficiência de Campina Grande

“Quer que eu diga a verdade? Estudar todos juntos.”

Mãe1 de aluno (a) com deficiência de Campina Grande

“Acho que numa escola regular, porque acho melhor porque a escola especial é pra menino já doente da cabeça. E ele não, o problema dele é só nas pernas. (*Aqui também tem alunos com deficiência intelectual e esses é melhor que fiquem aqui ou numa escola especial?*) Dá no mesmo, pra mim é tudo uma criança só, ou moça ou pequena, é tudo criança.”

Mãe2 de aluno (a) com deficiência de Campina Grande

Podemos conjecturar que essa defesa pela manutenção das pessoas com deficiência em uma escola especial, ou seja, em um ambiente separado das crianças sem deficiências deve-se à representação social dos sujeitos ligados ao modelo médico de deficiência, modelo este já abordado anteriormente no presente trabalho, em que a deficiência é vista como uma doença. Sendo assim, equivocadamente, grande parte da nossa sociedade ainda acha que essas pessoas precisam fundamentalmente de tratamento e a educação seria algo secundário. Como, historicamente, esses tratamentos estão respaldados em instituições segregadas, elas devem permanecer lá, separadas, para assim terem um melhor atendimento, só para elas, bem longe da sociedade, sobretudo para não incomodar os outros.

Reportamo-nos a Glat (2009), que aborda a tradição da Educação especial. Para esta autora,

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento, altas habilidades ou superdotação. Foi caracterizando-se como serviço especializado por agrupar profissionais, técnicas, recursos e metodologias específicas para cada uma dessas áreas (GLAT, 2009, p. 15).

Beyer (2005) lembra que, na visão dos defensores da educação inclusiva, as escolas especiais são vistas como escolas segregativas, entretanto ele apresenta uma visão mais positiva deste aspecto, pois segundo ele:

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder freqüentar, finalmente, uma escola. Este foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas especiais, portanto, não eram, como alguns pensam, escolas “segregadoras”, pelo contrário, integram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar. (BEYER, 2005, p.14).

Apesar desta ressalva sobre a importância das escolas especiais, o referido autor acrescenta, na mesma obra, o aspecto de que esta prática segregativa estabeleceu uma cultura de exclusão e um monopólio pedagógico, o qual, para nós, perdura até hoje. Assim, citando novamente o autor:

A longa existência e prática da segregação escolar estabeleceu a cultura e a consciência, nas escolas especiais e nos próprios educadores especiais, de que não se poderia educar os alunos com deficiência em qualquer outro lugar a não ser nas escolas especiais. O equívoco das escolas especiais consiste na reivindicação do monopólio pedagógico com estes alunos, em que se defende a idéia de que a educação especial é o melhor ou o mais apropriado para eles. (BEYER, 2005, p.15).

Com relação ao modelo médico, nos reportamos novamente a Glat (2009), visto que a autora, já citada, mostra que:

A Educação especial se constitui originalmente a partir de um *modelo médico* ou clínico. (...) a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e a identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica (GLAT, 2009, p. 19).

Os fatores que dificultam a inclusão escolar de pessoas com deficiências, em ambos espaços sociológicos pesquisados, o preconceito, a discriminação, a própria família, a falta de estrutura física e equipamentos nas escolas, além da falta de preparação do professor, foram apontados pela maioria dos sujeitos entrevistados.

Seguem as falas relativas aos preconceitos e discriminações mencionados pelos sujeitos da escola de Cajazeiras:

“A própria falta conscientização da sociedade. A sociedade... apesar da gente ouvir vozes clamando pela inclusão, nós ainda temos muito mais vozes discriminando. A própria família em si também, ela carrega um “que” de discriminação porque acredito pela não aceitação do fato. E esse é um dos obstáculos da inclusão.”

Professor(a)1 de Cajazeiras

“ A gente tem conhecimentos de discursos de pais que não coloca o filho na escola porque não vai colocar numa escola pra louco, segundo o pensamento e são coisas que impedem mesmo a inclusão. Quando se é pra fazer um trabalho com família, escola e família muitas vezes esse trabalho é dificultado por esta falta de consciência da importância da inclusão.”

(idem)

“Eu acho que eles acham diferentes, os alunos.”

Professor(a)2 de Cajazeiras

“Às vezes até a família subestima, hesita até em colocar na escola, às vezes a mãe acha que aquele filho não vai ter condições de ficar junto com aquelas outras criança.”

Professor(a)4 de Cajazeiras

“ e até mesmo a própria conscientização da sociedade, se todos pensassem de forma conjunta pra pensar desta forma que possa haver uma integração entre pessoas com deficiência e sem, então acredito que ajudaria mais no processo de crescimento da inclusão.”

(idem)

“São poucas as pessoas que ainda têm essa consciência, eu acredito que precisa crescer o número de pessoas que acreditam nessa potencialidade das pessoas com deficiência.”

(idem)

“Melhorou muito mas ainda existe a discriminação, ainda existe dos pais irem matricular seus filhos, ainda existe no nosso município como eu acredito que em todo Brasil, ainda existe da pessoa, da escola ainda não receber a pessoa com deficiência.”

Funcionário(a)4 de Cajazeiras

“Acredito que seja ainda a não formação de profissionais, que possam receber estas crianças condignamente como cidadãs, como pessoas merecidas de afeto, carinho, respeito, como as demais, e também pelo preconceito da própria sociedade.

Funcionário(a)5 de Cajazeiras

“Muitas vezes eles não aceitam, tem crianças normal que eles não aceita o deficiente como ele é.”

Mãe1 de aluno(a) com deficiência de Cajazeiras

Os sujeitos entrevistados da escola em Campina Grande compartilharam das mesmas opiniões, dando mais ênfase aos preconceitos e discriminações que ocorrem dentro da própria família, conforme exemplos a seguir:

“o que dificulta muito também às vezes é a própria família, porque a gente às vezes quer agir de uma forma e a família não aceita, muitas vezes a gente tem quer manter o aluno naquela redoma e a gente sabe que nem sempre a gente pode mantê-lo na redoma e a família muitas vezes atrapalha, algumas vezes.”

Professora1 de Campina Grande

“A gente ver mais a família, a gente ainda tem a família que acha que aquela criança, eu vejo assim, a família ainda é quem exclui a criança. Porque quando a gente recebe uma criança, que a gente ver que é especial, a gente não vai dizer que a criança é especial, trata ela como uma criança normal. Sendo que a gente sabe que ela é especial, mas não vai dizer assim para os meninos, vai dizer que trate ela por igual, (...) mas ainda vejo aí uma barreira, eu ainda acho a família, não é nem o profissional.”

Funcionário(a)2 de Campina Grande

“Fator maior é a questão da família mesmo. Pra mim é o principal a família entender e aceitar aquela criança, e saber que ela precisa ir, que ela pode, que a gente conhece mãe assim: “Não, mas minha criança é assim, ela não pode ir pra escola, não tem lugar para ela,” – “Tem”. Então, essa conscientização da família”

Funcionário(a)3 de Campina Grande

“ Porque nós temos professores ainda que não aceitam muito, acham que inclusão não deve ser feito na escola, tanto relatos aqui dessa escola, como relatos de colegas de outras escolas que também tem professores que acreditam que a escola não é lugar para se incluir. Acham que é um ambiente apenas de aprendizagem cognitiva. Só que a gente sabe que não é, que não deve ser. Então, acho que o maior entrave é esse, esse conhecimento, essa sensibilização que não está havendo.”

Professora3 de Campina Grande

“O desprezo, a indiferença do outro, por ser diferente do outro aí fica apontando, é isso, é aquilo. (...) Eu mesma estou aprendendo com essa inclusão nas escolas, eu mesma estou aprendendo, é até muito importante até para os pais mesmo.”

Mãe2 de aluno (a) sem deficiência de Campina Grande

Omote (2004) salientou a importância da compreensão da questão do estigma para o entendimento de uma escola inclusiva. Segundo o autor:

Aventa-se a idéia de que os desvios e estigmas são necessários na construção de uma sociedade inclusiva, justamente porque há aí uma ampla gama de desigualdades. O estigma é parte integrante da inclusão, e este é um grande dilema a ser enfrentado pelas sociedades humanas que precisam combater as desigualdades. A vida comunitária dos diferentes, sem as desigualdades sociais de hoje e com o respeito à diversidade, precisa conviver com o controle social por meio de estigma (OMOTE, 2004, p. 287).

Após as falas que refletem os preconceitos e discriminações existentes na nossa sociedade, marcamos aqui a confirmação da nossa hipótese: a afirmação de que as dificuldades da inclusão escolar dos alunos e alunas com deficiência estão ligadas ao estigma e aos preconceitos que cercam este grupo, por parte da sociedade envolvente.

Continuando a exposição das falas dos sujeitos entrevistados sobre as dificuldades que cercam a inclusão, seguem as vozes dos sujeitos da escola de Cajazeiras, sobre a falta de estrutura física nas escolas:

“E também, tem escolas que não tem aquele ambiente que é para ser adequado por exemplo, salas de aulas que tem que ter rampas que não tem, para cadeirante”

Professor(a)5 de Cajazeiras

“As condições que é dada com as escolas para trabalhar com este tipo de alunado. (...) as escolas não estão aparelhadas ao ponto de receber este tipo de estudante. A escola não têm condições. Mas, tem que enfrentar.”

Professor(a)6 de Cajazeiras

“Os equipamentos escolares ainda não estão adaptados pra receber as pessoas com deficiência, é como eu lhe digo, tá começando mas não está ainda no ponto que é para ser.

Funcionário(a)4 de Cajazeiras

Da mesma forma, essa visão se manifestou nas falas dos sujeitos da escola de Campina Grande:

“Outra questão é a escassez de material adequado para trabalhar com esse meu aluno. A gente sabe que na grande maioria das escolas públicas, o material que nos é oferecido, são materiais triviais como folha, algum material didático. Agora, existe crianças que precisam de um material mais adequado, mais estruturado pra se desenvolver um trabalho.

Professora 2 de Campina Grande

“Recursos. Recursos tanto financeiros quanto de materiais. Agora que está chegando recursos, materiais para algumas escolas, não tem para todas as escolas ainda e a gente sabe que locomoção é difícil, quando é crianças que tem de vir de outras escolas, então não há recursos pra isso, se tivesse recursos acredito haveria mais alunos incluídos nas escolas regulares.”

Professora 3 de Campina Grande

“Acho que a escassez de um prédio, de uma rede de ensino que não tá apropriado para receber esses alunos. Dentro do colégio não tem adaptadores nas paredes para que as crianças possa locomover, não tem um banheiro já especificado para as crianças possa suprir as necessidades dela, não tem uma condição de bebedouro mais alto.”

Funcionário(a)1 de Campina Grande

Com relação à falta de estrutura física adequada e materiais específicos, sabemos que a nossa escola deixa muito a desejar, para qualquer tipo de aluno com ou sem deficiências (as). Além de turmas numerosas e muito desconforto, sobretudo na rede pública, o espaço quase sempre é caótico. A esse respeito, Carvalho (2010) constata com mais detalhes:

Focando o olhar no espaço físico da sala de aula (...). Poucos ou nenhum livro nas estantes; materiais didáticos escassos, inexistentes ou incompletos; carência de murais adequados para receber as produções dos alunos, carteiras arrumadas uma atrás das outras; nem sempre há uma escrivaninha para a professora; pouco espaço livre para os professores se deslocarem, até perto dos alunos individualmente; (...) quadro de giz desgastados, sem mencionar a ausência de computadores (CARVALHO, 2010, p. 53).

A autora acima acrescenta que, juntamente ao já apontado, o baixo salário, também desanima muito. Mas, mesmo assim, há também aqueles que não desistem e procuram seguir em frente, “conscientes da importância do papel que desempenham e que, além de pedagógico, é também político e social.” (CARVALHO, 2010, p.53).

De acordo com as nossas observações, ambas escolas observadas tinham instalações precárias, sobretudo em termos de materiais didáticos. Mas, ressaltamos que a escola de Cajazeiras nos pareceu bem mais escassa, inclusive a escola enfrentava, na época da pesquisa, uma grande dificuldade financeira, uma vez que ela havia deixado de ser uma escola filantrópica especial, para se tornar uma escolar regular do ensino fundamental. Com isso, ela perdeu as ajudas financeiras que a mantinham anteriormente e ficou dependendo apenas do poder público municipal. Conforme mencionamos anteriormente, a referida escola encerrou suas atividades recentemente, em junho de 2011, por falta de repasses das verbas públicas que ela recebia anteriormente.

Na escola de Campina Grande, por sua vez, há uma pequena biblioteca e uma sala de recursos equipada com dois computadores, aparentemente novos. Registramos que um dos computadores era utilizado pela secretaria para serviços burocráticos, pois não havia um equipamento disponível para esses serviços.

Além da falta de estrutura nas escolas pesquisadas, as duas escolas abordaram a falta de preparação dos (as) professores (as), conforme vemos a seguir, nas falas dos sujeitos de Cajazeiras:

“às vezes até mesmo o professor, que se acha que não estar preparado para receber a criança, e às vezes a escola de um modo geral, às vezes acha que não estar preparado para isso e existe casos de escola que não aceitam e mesmo que aceite não dá aquele atendimento adequado que deveria dar.”

Professor(a)4 de Cajazeiras

“Eu acho assim, mais preparação, de professores para a inclusão. Porque (...) o aluno com a inclusão, ele precisa um pouquinho de

atenção ao mesmo tempo, só que você tem que dar atenção ao todo, como tem um, dois, sempre fica assim, um pouquinho mais retraída...afastada... mas é a preparação.

Professor(a)5 de Cajazeiras

“ numa sala teria que ter uma pessoa especial, com mais preparação, ajudando na sala com outro professor.É falta de preparação do professor.”

(idem)

“ tem que ter, tem escolas que não têm aquelas pessoas preparadas, psicólogos (...), mas é preparação do professor, porque se ele está preparado ele vai a fundo.”

(idem)

“A falta de capacitação de profissionais nas escolas do ensino regular.”

Funcionário(a)1 de Cajazeiras

“E acredito que haja por parte dos professores uma acomodação e das autoridades competentes, que não promoveram ainda cursos, treinamentos e qualificaram as pessoas para isso, não houve qualificação.”

Funcionário(a)5 de Cajazeiras

E logo abaixo encontramos as vozes da escola de Campina Grande, sobre essa falta de preparação dos (as) professores (as):

“A falta de preparação da escola, do professor.”

Professora 1 de Campina Grande

“Na sala de aula, pra mim como educadora, os principais fatores são: falta de tempo disponível para refletir sobre a dificuldade desse meu aluno (...) significa dizer estudar realmente a deficiência que meu aluno apresenta. E nessa deficiência o que é que eu como educadora, posso fazer, posso trabalhar?”

Professora 2 de Campina Grande

“E a segunda, uma outra dificuldade também, é a questão da metodologia mesmo, é elaborar propostas de atividades adequadas a esse aluno.”

(Idem)

“A falta de material e também eu vejo ainda a formação do professor, o professor para lidar com essa criança ainda não é aquela pessoa especializada, eu vejo isto, deveria ser uma pessoa preparada para receber aquela criança e tratar ela de acordo com aquela deficiência dela. Então, vejo ainda falta ainda de uma formação do profissional que está diretamente com a criança em sala de aula que é o professor.”

Funcionário(a)2 de Campina Grande

“ e depois a formação do professor, da própria escola num todo também, funcionário, do vigia ao professor, precisam dessa preparação.”

Funcionário(a)3 de Campina Grande

“A formação precisa muito de todos, o trabalho ser mais integrado, assim, envolver a sensibilização, com tanto projeto que entram na escola tem que envolver do vigia a família, se não houver todas essas etapas é uma dificuldade grande.

(idem)

Novamente podemos presumir que a essa ideia da necessidade de um “professor preparado” está ancorado à imagem do modelo médico ou clínico já mencionado anteriormente, o qual vê o (a) estudante com deficiência como alguém que precisa ser enquadrado em alguma categoria e que necessita de tratamento. Assim, quando for à escola, ele (a) será responsabilizado pela sua não-aprendizagem, ou seja, o problema está na deficiência dele (a) e não na escola. Portanto, este aluno (a) será visto sempre como um aluno especial e precisará de um professor especialista e, preferencialmente, longe dali, em uma escola especial, conforme foi feito por décadas. Essa nossa colocação é compartilhada por Jannuzzi (2004, p.170-171): “Os enfoques na educação especial traduziam, sobretudo, a consideração centrada na deficiência, no que faltava a este alunado quanto aos aspectos fisiológicos, neurológicos, psicológicos, etc. em relação ao considerado normal.”

Portanto, um (a) professor (a) não precisa se tornar um (a) professor (a) de educação especial, porque recebeu em sua sala um (a) aluno (a) com alguma deficiência, uma vez que a figura do professor de educação especial prevalece nesse novo paradigma. Entretanto, ele adquire um novo papel, conforme explicita a autora abaixo:

O professor de educação especial não deve se posicionar mais como um especialista que atua de maneira isolada com o aluno, mas, sim, como uma pessoa que deve ajudar o professor regular a refletir sobre sua prática e a procurar encontrar soluções operacionais para enfrentar as dificuldades que surjam na classe. Esse professor pode explorar diversas situações, discutir soluções alternativas para resolver

situações que surgem com frequência, como também apresentar atitudes positivas frente às mudanças. Cabe ao mesmo assumir um papel relevante na formação continuada dos professores do ensino regular (BARBOSA 2006, p. 57).

Com propriedade, Ferreira (2006) esclarece que um dos desafios para a implementação de uma escola realmente inclusiva trata-se de preparar o (a) professor (a) para utilizar didáticas inovadoras nas salas de aula, ou seja, prepará-los (as) para educar na diversidade, eliminando modelos antigos de ensinar e apresentando outras oportunidades de aprendizagens, de forma mais igualitárias, flexibilizando e enriquecendo o currículo, e que favoreçam uma educação para todos os (as) estudantes. A autora acima citada complementa:

Educar na diversidade significa ensinar em um contexto educacional no qual as diferenças individuais e entre todo (a) s membros do grupo (classe) são destacadas e aproveitadas para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular previsto no processo ensino-aprendizagem. Ao realizar a flexibilização e o enriquecimento do currículo, com a ativa participação dos seus (suas) estudantes, o docente oferece oportunidades variadas para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social de cada aluno (a) (FERREIRA, 2006, p. 128).

Sendo assim, para conseguirmos colocar em nossas escolas determinadas mudanças, ou seja, eliminarmos práticas pedagógicas tradicionais tipo: cópias, exercícios apenas em cadernos ou livros, todos os exercícios iguais para todos os (as) alunos(as), entre outras, atitudes essas, tão presentes em nossas escolas, e para fazermos com que nossos(as) professores(as) realmente comecem a educar para a diversidade, verificamos que é imprescindível uma mudança nas escolas sob três dimensões: na cultura, nas políticas e nas práticas educacionais. Nesses termos, é preciso modificarmos a nossa escola como um todo.

Nossa concepção está respaldada no índice para a inclusão: *Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*, de autoria de Tony Booth e Mel Ainscow (2002). Este é um conjunto de materiais confeccionados para apoiar as escolas no sentido de implementar práticas inclusivas. Foi criado na Inglaterra e já foi traduzido em aproximadamente 26 línguas. Esta obra leva em consideração as opiniões de todo o corpo docente, discente e da comunidade. Ela estimula a equipe docente a construir novas propostas educativas, após uma análise do que dificulta ou favorece a aprendizagem dos alunos (as). Todo esse processo se fundamenta nas três dimensões acima citadas.

Com desvelo, Carvalho (2010) apresenta, em quadros, os indicadores propostos no citado índice. Todavia, a autora deixa claro que cada escola deve desenvolver seu próprio processo e criar seus indicadores e suas perguntas. O índice é para ser apenas uma referência para ser adaptado. Segue os quadros propostos pela autora:

CRIAR CULTURAS INCLUSIVAS	
CONSTRUIR UMA COMUNIDADE INCLUSIVA	ESTABELECEER VALORES INCLUSIVOS
<p>Tudo mundo se sente acolhido: Há na escola intérpretes para a língua de sinais ou outros idiomas quando os alunos requerem esse recurso? Há atos sociais de boas-vindas para alunos novos ou de despedida dos que saem?</p> <p>Os estudantes se ajudam uns aos outros: A escola estimula o trabalho cooperativo? O alunado evita práticas discriminatórias?</p> <p>Os membros do pessoal da escola colaboram uns com os outros: Todos os integrantes são convidados a participar de reuniões? O trabalho em equipe do pessoal da escola é um modelo de colaboração para o alunado? O pessoal da escola e o alunado tratam-se com respeito: Os alunos tratam bem a todo o pessoal, independente do status? A opinião dos alunos é valorizada?</p> <p>Existem relações entre o pessoal e as famílias: As famílias estão informadas sobre a política e as práticas educativas da escola? As famílias sabem como apoiar seus filhos?</p> <p>O pessoal da escola e os membros do Conselho Escolar trabalham bem, juntos: Todos se conhecem? O Conselho Escolar é convidado a participar dos trabalhos na escola?</p> <p>Todas as instituições da localidade estão articuladas: Qual a opinião das instituições, sobre a escola?</p>	<p>O alunado apresenta altas expectativas: Os alunos são motivados em suas aspirações? Eles são estimulados a estabelecer metas?</p> <p>O pessoal, os membros do Conselho, o alunado e as famílias compartilham da filosofia de inclusão: As diferenças são valorizadas ou se pretende homogeneizar os grupos? A inclusão é entendida como um processo que não tem fim e não como presença física?</p> <p>Todos os alunos e alunas são igualmente valorizados: Pessoas com e sem deficiência são igualmente valorizadas? O trabalho de todos os alunos é exposto, sem exclusões?</p> <p>O pessoal da escola e os alunos são percebidos como pessoas que desempenham um papel: Cada aluno é conhecido por todo o pessoal da escola? Todos se cumprimentam ao chegar e ao sair?</p> <p>O pessoal da escola tenta eliminar barreiras para a aprendizagem e para a participação: O pessoal tem consciência de suas potencialidades para prevenir as dificuldades dos alunos? O pessoal evita comparar os alunos entre si?</p> <p>A escola se esforça para diminuir as práticas discriminatórias: Os professores evitam estereótipos ao escolher alunos-auxiliares? A perfeição física funciona como um estereótipo?</p>

Figura 03 - CARVALHO (2010, p. 143)

ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS	
DESENVOLVER UMA ESCOLA PARA TODOS	ORGANIZAR O APOIO PARA ATENDER À DIVERSIDADE
<p>As nomeações e as promoções do pessoal são justas: As oportunidades de promoção são democráticas? Há alguma estratégia para eliminar barreiras na admissão de pessoas com deficiências? Todos os membros novos do pessoal são auxiliados a adaptar-se à escola: Existe um programa de boas-vindas aos novatos? Os conhecimentos e a experiência de quem chega são valorizados? A escola procura admitir todos os alunos da localidade: Foi negada a matrícula a algum aluno da comunidade? A presença de alunos com deficiência é percebida como estímulo ao desenvolvimento da escola? A escola torna suas instalações acessíveis para todos: São consideradas as necessidades de pessoas surdas, cegas, com deficiências motoras, etc. na hora de fazer o edifício da escola? E, no plano de melhoramento das instalações físicas da escola, são consideradas? Os alunos novos são ajudados a adaptar-se: A escola tem um programa de acolhida dos novatos? Os alunos novos e com dificuldades sabem a quem recorrer em busca de ajuda? A escola organiza grupos de aprendizagem de modo a valorizar todos os alunos:</p>	<p>Todas as formas de apoio são coordenadas: As políticas de apoio são consideradas como parte de um plano geral de desenvolvimento do ensino? Considera-se que o apoio para alunos com dificuldades é uma responsabilidade de todos? O desenvolvimento do pessoal contribui para responder à diversidade dos alunos: O ensino colaborativo e as trocas de reflexão posterior são utilizados para auxiliar os professores? Todo o pessoal oferece igualdade de oportunidades educativas para as pessoas com deficiência? As políticas relacionadas com as necessidades especiais são políticas de inclusão: Como é chamado o professor de apoio? Os professores de apoio tiram alunos da sala de aula para serem atendidos? A avaliação das necessidades educacionais e dos apoios servem para remover barreiras para aprendizagem e para a participação: As práticas de avaliação têm como objetivo proporcionar ajudas ou categorizar o alunado? As adaptações curriculares servem para melhorar as estratégias de ensino-aprendizagem para todos os alunos? O apoio a alunos que aprendem português como segunda língua coordena-se com outros apoios: O aprendizado do português como segunda língua é da responsabilidade de todo o pessoal da escola?</p>

Figura 04 - CARVALHO (2010, p. 144)

<p>O critério básico para organizar esses grupos é a heterogeneidade?</p> <p>Tenta-se reduzir, ao máximo, a organização dos grupos por critérios como níveis de capacidade ou de deficiência?</p>	<p>A escola dispõe de intérpretes da língua de sinais?</p> <p>As políticas de apoio psicológico vinculam-se com as medidas de desenvolvimento curricular e do apoio pedagógico:</p> <p>Considera-se a melhora da aprendizagem e da participação dos alunos como primeiro objetivo dos profissionais que oferecem orientação e apoio psicológico?</p> <p>A escola procura estimular sentimentos de valorização dos que sentem baixa autoestima?</p> <p>As práticas de expulsão por disciplina são reduzidas:</p> <p>São reconhecidas as relações existentes entre baixa autoestima, insatisfação dos alunos e sua indisciplina?</p> <p>Considera-se a expulsão da sala como uma prática que deve ser evitada?</p> <p>A infrequência é reduzida:</p> <p>Existe um reconhecimento das relações entre faltas e a intimidação, maus-tratos e isolamento social do aluno?</p> <p>Há um plano para reduzir as faltas?</p> <p>As condutas de intimidação e as de abuso de poder são reduzidas:</p> <p>Considera-se a intimidação como um derivado potencial do abuso de poder?</p> <p>Há preocupação em reduzir a intimidação?</p>
---	--

Figura 05 - CARVALHO (2010,p.145)

DESENVOLVER PRÁTICAS INCLUSIVAS	
ORQUESTRAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	MOBILIZAR RECURSOS
<p>O planejamento das aulas responde à diversidade do alunado: As aulas são preparadas para o trabalho na diversidade? Atividades de cópia mecânica são evitadas? As aulas são acessíveis a todos os estudantes: Os materiais curriculares contemplam os diferentes contextos e culturas dos alunos? A linguagem usada em sala de aula é acessível a todos? As aulas contribuem para maior compreensão das diferenças: Os alunos são estimulados a ouvir opiniões diferentes? O currículo estimula o entendimento das diferenças de cultura, gênero, deficiência, religiões, etc.? Os alunos são ativos no seu processo de aprendizagem: Os alunos são estimulados a dirigir sua própria aprendizagem? Os alunos podem escolher atividades? Os alunos aprendem de forma cooperativa: Os alunos gostam de compartilhar experiências e conhecimentos? Os alunos são estimulados a ajudar os seus colegas? A avaliação estimula o êxito de todos os alunos: Há oportunidades de, em equipe, avaliar o trabalho realizado? Os resultados das avaliações servem para introduzir mudanças? A disciplina na sala de aula inspira-se no respeito mútuo: Os alunos são consultados sobre como podem melhorar sua atenção para aprender? As normas de comportamento são explícitas? Os professores planejam, revisam e ensinam em colaboração:</p>	<p>Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para apoiar a inclusão: A distribuição é aberta e equitativa? Os recursos destinam-se à melhoria da aprendizagem autônoma? Os recursos da comunidade são conhecidos e aproveitados: Há um registro atualizado desses recursos? Adultos com deficiência são chamados a oferecer apoio? A experiência do pessoal da escola é aproveitada, plenamente: Os professores com conhecimentos específicos não oferecem ajuda aos demais? Os professores são estimulados a desenvolver seus conhecimentos e habilidades? A diversidade do alunado é utilizada como recurso de ensino-aprendizagem: Os alunos são estimulados a compartilhar seus conhecimentos e experiências? Considera-se que cada um tem conhecimentos importantes, independentemente de ser ou não deficiente? O pessoal gera recursos para apoiar a aprendizagem e a participação de todos: O pessoal conhece os recursos disponíveis para apoiar seu trabalho na sala de aula? Os professores desenvolvem de forma conjunta a criação de recursos recicláveis para apoiar a aprendizagem?</p>

Figura 06 - CARVALHO (2010, p. 146)



Figura 07 - CARVALHO (2010, p.147)

Após essas explanações, sobretudo as relacionadas à formação de uma nova cultura na escola para a implementação de uma educação inclusiva, nós nos certificamos de que conseguimos comprovar a nossa segunda hipótese, a qual acredita que as dificuldades da inclusão escolar dos alunos e alunas com deficiência estão ligadas ao estigma e aos preconceitos que cercam este grupo, por parte dos professores e gestores escolares, ancorados em teorias e concepções da eficiência e do ritmo *adequado* da aprendizagem. Sendo assim, com a nova visão de educar para a diversidade, essas aprendizagens podem ser vistas de formas diferentes e, assim, realmente se construir uma escola inclusiva.

Para tanto, o professor não precisa estar preparado "cl clinicamente", ele precisa estar bem respaldado nas ciências sociais e ter acesso teóricos com Goffman e outros vários autores já citados, que se aprofundam em temas relevantes para o combate aos estigmas e preconceitos, assuntos estes que são, sem dúvida, os verdadeiros vilões no entrave da construção de uma nova cultura, para transformar as nossas escolas em reais espaços sociológicos que acolham a todos(as) os alunos(as), independentemente de suas diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento da educação inclusiva surgiu como uma luta das organizações políticas e pedagógicas para garantir a educação na escola regular de todos os cidadãos e cidadãs, entre eles/as, as pessoas com deficiências. Nesse sentido, apesar de todos os avanços obtidos, sobretudo no âmbito da legislação, os estereótipos e preconceitos ainda são obstáculos difíceis de serem removidos.

Sob esta direção, a presente tese foi norteadada pela seguinte indagação: *De que maneiras se dá a inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência, sobretudo, aqueles (as) com deficiências intelectuais e as com transtornos globais do desenvolvimento no espaço educacional brasileiro?*

Em busca de respostas para a referida questão, procuramos respaldo em alguns teóricos das ciências sociais, entre eles: Bauman, com sua contribuição sobre a construção sociocultural do normal e do anormal, e na analogia entre esta e as noções de pureza e impureza; Bourdieu, com suas reflexões sobre o espaço educacional, o qual privilegia a lógica de acumulação de capitais de diversas ordens, inclusive o intelectual, o que favorece o fracasso e a exclusão escolar; e, finalmente, a teoria do estigma, de Goffman, que nos fundamentou nas interpretações das dificuldades da inclusão escolar dos alunos e alunas com deficiência, devido aos processos de estigmatização que cercam este grupo na escola, construídos de um desdobramento de dinâmicas socioculturais em nossa sociedade. Aprofundamos nosso olhar nos aspectos teóricos, históricos e legais da inclusão escolar, contextualizando as diversas políticas formuladas e executadas nessa área ao longo dos anos, no Brasil e no mundo.

Com relação aos aspectos metodológicos da pesquisa, elaboramos um estudo de casos múltiplos, realizados em uma escola pública, em Cajazeiras, e em outra, na cidade de Campina Grande. Realizamos, em ambas escolas, uma análise documental e levantamos inúmeros dados através de entrevistas e registros audiovisuais.

Conforme constatamos ao longo deste trabalho, uma das razões para a ocorrência de tantos preconceitos em relação à presença de alunos/as com deficiência na escola regular relaciona-se ao percurso histórico e cultural da deficiência, que foi sempre cercado por rejeições e discriminações.

Acreditamos que uma das formas de combater esse preconceito é divulgarmos, para toda a comunidade escolar, alguns ensinamentos que, antes, eram restritos apenas aos profissionais ligados à educação especial, a exemplo da divisão da história da educação

especial em fases, conforme já demonstradas anteriormente: *a Exclusão, a Segregação Institucional, a Integração e a Inclusão*; e a exposição dos detalhes da evolução da legislação, não somente no Brasil, mas, sobretudo em nível internacional, a fim de conscientizar a comunidade sobre a luta dos movimentos sociais para conquistarem direitos e que estes são imperativos no que tange a valores morais e de igualdade. Isso porque acreditamos que, na atualidade, nenhum educador deveria desconhecer tais fatos, muito menos levantar uma bandeira contrária à inclusão.

Ao longo dos nossos 26 anos de experiências com educação, sobretudo com aquelas de educação inclusiva, vivenciadas desde os anos 90, compreendemos que a apropriação de tais conhecimentos pelos profissionais da área pode ser o primeiro passo para uma mudança nas suas representações sobre o processo de inclusão, visto que a conscientização é a melhor forma de educar.

O movimento da educação inclusiva não é recente como pensam muitos educadores; suas raízes estão ligadas às citadas fases da educação especial: primeiramente, tem-se a *exclusão*, fase em que nenhuma atenção educacional foi dada às pessoas com deficiência. O abandono e mortes eram freqüentes; eram consideradas “possuídas pelo demônio”; e o infanticídio era algo natural. Posteriormente, na fase da *Segregação Institucional*, as pessoas com deficiência eram atendidas em instituições religiosas ou filantrópicas. Tais instituições concebiam os indivíduos com deficiência como “coitadinhos, visão que perdura até hoje e reforça o pensamento de que a ajuda a essas pessoas deve chegar através de caridades e não como garantia dos seus direitos. Nessa fase, surgiram as primeiras instituições segregadas, como institutos dos cegos e escola para surdos. Nela, as pessoas com necessidades especiais passaram a ter atendimento, todavia, eram separadas da sociedade.

Apesar de toda essa evolução da educação inclusiva nos dias atuais, acreditamos que a representação social da nossa sociedade ainda está muito arraigada a estas duas fases da educação especial, motivo que dificulta, para alguns, a aceitação da inclusão.

Posteriormente, já mais evoluída surgiu a fase da *Integração*, momento em que houve um grande avanço da Psicologia e foi implementado o que chamamos hoje de *modelo médico da deficiência*. Então, a medicina evoluiu muito nessa área, tornando-se hegemônica até nos dias de hoje, e a parte educacional destas crianças ficou entregue à educação especial, ou seja, uma educação paralela à educação regular, com pouco espaço, tornando-se, dessa forma, uma educação “secundária”.

No entanto, mesmo assim, houve pontos extremamente positivos nessa fase, visto que foi a partir dela que as crianças começaram a sair dos espaços segregados e ingressaram na

escola regular. Não era o ideal do ponto de vista teórico atual, mas já era um bom progresso. Na prática, funcionava mais ou menos assim: a criança com deficiência, se não incomodasse muito, se fosse quieta, se a professora fosse boazinha e se as outras mães não reclamassem, poderia frequentar a escola regular; caso contrário, ela retornaria para o seu ambiente segregado do qual, para muitos educadores, nunca deveria ter saído. Era o caso da criança adaptar-se à escola, característica fundamental desta fase.

Entretanto, quando a escola passou a ter que adaptar-se à criança, chegamos à fase da *inclusão*, que estamos vivenciando na atualidade. E, ao contrário do que muitos educadores pensam, essa filosofia não é ancorada em modismos; ela está respaldada em importantes filosofias, como a declaração dos direitos humanos, proclamada em 1948, que alertava para o direito de igualdade entre os pares, inclusive o de estudarem em qualquer escola, independentemente de sua condição, a exemplo de uma deficiência. A luta por direitos como este foi imensa e árdua, tendo sido eles frutos de muito empenho dos militantes e familiares, em uma luta universal, que resultou em inúmeros documentos internacionais, que a cada ano foram ampliando esses direitos e culminaram com a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994, que popularizou a filosofia da inclusão na escola, nos termos de uma Educação Para Todos.

Nacionalmente, a luta pela inclusão também foi longa e intensa, tendo se materializado na nossa legislação, cujos detalhes são de conhecimentos, em geral, apenas dos profissionais ligados à educação especial. Tal fato indica com que poucos educadores sabem que, desde a *LDB 4.024/61*, já constava na nossa legislação artigos que incentivavam a inclusão, assim como, na nossa constituição de 1988. Embora com termos arcaicos e criticados como as palavras *portadores* e *preferencialmente*, foi, a partir dela, que sugeriram inúmeros outros documentos que asseguraram o direito da criança com alguma deficiência a se matricular em qualquer escola pública da rede regular de ensino.

Após os esclarecimentos sobre o desenvolvimento das fases da educação especial, torna-se mais evidente para a comunidade escolar o porquê de se achar que o melhor para as crianças com deficiência é em um espaço segregado. É notório que, após tanto tempo da educação para essas crianças se desenvolver de forma separada da educação regular, ainda se mantém na representação da nossa sociedade a ideia de que essas crianças precisam de uma educação “diferente”, isto é, de uma educação baseada no modelo clínico e na segregação.

Surge daí um outro problema considerado crucial para o implemento da inclusão escolar. Trata-se do professor ou professora sentir-se “despreparados” para ensinar às crianças

com deficiência, uma vez que as suas representações, conforme já afirmamos, estão ligadas ao citado modelo.

Nesse âmbito, surge a importância de conscientizar os educadores de que, para ensinar uma criança com deficiência, precisa-se de conhecimentos de teorias novas, que atendam à diversidade, a exemplo da teoria das inteligências múltiplas de Gardner, ou autores como Vygotsky, Piaget e Wallon, que ensinam a lidar com turmas heterogêneas. Contudo, um professor preparado para a inclusão também tem que saber lidar com a diferença de seu aluno e o respeito a essas diferenças tem que ter respaldo no currículo escolar.

Consequentemente, essa discussão já passa para um nível mais profundo, pois trata-se, agora, de uma mudança de paradigma e, como toda mudança na nossa sociedade, tem que ter embasamento nas teorias das ciências sociais. Será inevitável o trabalho com temas relacionados a estigmas e preconceitos, daí as grandes contribuições de autores como Goffman, Bauman, Bourdieu, Elias, Foucault, entre outros, que trazem conhecimentos valiosos para a prática da inclusão escolar, sobretudo, quando esses conhecimentos favorecem a quebra das barreiras atitudinais do professor ou professora, favorecendo, assim, a real aprendizagem escolar dos estudantes diferentes.

Entretanto, em uma escola realmente inclusiva, a criança com deficiência, além de ter a sua diferença respeitada, tem que ter progresso na sua sociabilidade e tem que obter uma real aprendizagem escolar. E, para tal, o respaldo da educação especial torna-se imprescindível, pois é importante salientar que, na inclusão escolar, o/a aluno/a precisa ser assistido nas suas especificidades e uma forma adequada de atender a essas necessidades é buscando justo essa educação especial a qual não precisa ser banida, pois apenas mudou de papel, deixou de ser uma educação segregadora e atualmente precisa “andar de mãos dadas” com a educação regular.

Infelizmente, não é o que está ocorrendo no nosso país no momento atual, apesar de tantos avanços na nossa política pública, sobretudo no que diz respeito à legislação, na prática, com a Resolução nº04/2009, do CNE, literalmente o MEC está fechando instituições tradicionalmente voltadas para a educação especial, como pudemos constatar na nossa investigação. Acreditamos que este, com certeza, não é o caminho.

Tal fato fez com que surgisse, conforme já afirmamos anteriormente, um manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da política nacional de educação inclusiva (*vide em anexos*), que protesta contra a suspensão de verbas para instituições especializadas e aponta lacunas na implementação do atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica. Recebemos tal manifesto por e-mail, enviado pela Associação Brasileira de

Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), no dia 21 de junho do corrente ano, assinado pela professora *Enicéia Gonçalves Mendes*, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, pesquisadora citada algumas vezes nesta tese.

No tocante a nossa pesquisa, tal afirmativa foi constatada com o fechamento da escola, “antes especial”, Francisco de Assis, em Cajazeiras, que encerrou suas atividades durante este ano letivo em curso, devido à suspensão do repasse das verbas públicas, conforme detalhadamente notificado, nos relatórios em anexo.

Nossa pesquisa comprovou, através das falas nas entrevistas, dos filmes, fotos, observações e, sobretudo, de um acervo documental (*vide anexos*) que a escola Cajazeirense desenvolvia um trabalho em prol da inclusão, fruto de um longo processo de desestigmatização, tema principal do nosso trabalho.

Verificamos ainda que a escola de Campina Grande está desenvolvendo um trabalho favorável à inclusão, o qual também comprovamos através de falas, filmes e fotos, entretanto, as lacunas observadas foram imensas, sobretudo em relação ao atendimento educacional especializado. Nesse sentido, o que mais nos causou perplexidade foi a ausência de um único documento que respaldasse os trabalhos desenvolvidos pela escola citada. Concluimos, então, que este é o retrato do funcionamento de muitas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

- ACCARDO, Alain. Sina Escolar. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). *Miséria do Mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- AINSCOW, Mel. *Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?* IN. Fávero, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs). *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.
- _____; BOOTH, Tony. *Index para a Inclusão*. Tradução Ana Benard da costa. Edição e produção para CSIE. Disponível Website WWW.csie.org.uk. Edição revisada. 2002.
- AMARAL, Lígia Assumpção. *Conhecendo a deficiência: na companhia de Hércules*. São Paulo: Robe, 1995.
- ARMSTRONG, Thomas. *Inteligências múltiplas: Na sala de aula*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico. In: PINSKY, Jaime (Org.). *12 Faces do Preconceito*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARBOSA, Vera Lúcia de Brito. *Por uma Pedagogia Inclusiva*. João Pessoa: Editora manufaturada, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Editora Mediação. 2005.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- _____. *A Dominação Masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertran Brasil, 1999.
- _____; CHAMPAGNE, Patrick. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). *A Miséria do Mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRASIL. *Direito à Diversidade: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais / Organização e coordenação Marlene de oliveira et. al.* Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/ Secretaria de educação especial, 2008.
- _____. *Parecer Nº 13/2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial*. -Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília: MEC. 2009.

_____. Decreto. nº 7.480, de 16 de maio de 2011. *Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em Comissão*. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subsecretaria para Assuntos jurídicos. 2011.

BURITY, Marta Helena Lopes. *Integração: uma experiência escolar*. In: Anais XIII Congresso Brasileiro de Neurologia e Psiquiatria Infantil. p. 141, Brasília, 1995.

_____. *Autismo: Uma Experiência Psicopedagógica*. In: Anais XIII Congresso Brasileiro de Neurologia e Psiquiatria Infantil, Brasília, 1995.

_____. *Uma Inclusão Inversa*. IN. IX Colóquio Internacional da AFIRSE (Associação Francófona internacional de pesquisa científica em Educação). Natal, 11 a 14 de setembro de 2001. Publicação. P 509.

_____. *Escola Inclusiva: Possibilidades e desafios*. IN. IX Colóquio Internacional da AFIRSE (Associação Francófona internacional de pesquisa científica em Educação). Natal, 11 a 14 de setembro de 2001. Publicação. P 510.

CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

_____. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CANGUILHEM, G. *Le normal ET Le pathologique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1943.

CIDADE, Ruth Eugênia. *Estabelecidos e Outsiders: Traçando um paralelo com a inclusão do portador de Deficiência na Escola*. Revista Conexões, nº 5, Dez, 2000

COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; FILHO, Naomar de Almeida. *Normal-Patológico, Saúde-Doença: Revisando Canguillem*. Physis: Ver. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 9 (1): 13, p. 13-36, 1999.

COMTE, A. *System of positive*. New York: Lenox Hill, 1854.

CORAZZA, Sandra Mara. *Diferença pura de um pós-curriculo*. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

DENARI, Fátima, Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. IN. Rodrigues, David. (org.) *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Sammus, 2006.

DORZIAT, Ana. Alteridade e Currículo. IN. PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Orgs.). *Políticas educacionais e (re) significação do currículo*. Campinas: Alínea, 2006.

_____. Educação especial e inclusão escolar: Prática e/ou teoria. IN DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lazara Cristina da & colaboradores. *Inclusão Escolar e Educação Especial: Teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008.

DSM-IV – TR-*Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Trad. Cláudia Dornelles; 4. ed. ver. Porto alegre: Artmed, 2002, reimpressão, 2008.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Tradução do prof. Lourenço Filho- 11 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação de materiais escolar, 1978.

EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter. *Teoria Cultural de A a Z*. Conceitos-chaves para entender o mundo contemporâneo. Tradução de Marcelo Rollemberg. São Paulo: Contexto, 2003.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Direitos das pessoas com deficiência: Garantia de Igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERREIRA, Windyz Brazão. *Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?* Inclusão: Revista da educação Especial. Ano 01. Nº01- outubro de 2005.

_____. *Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala regular*. Ensaios pedagógicos – Educação inclusiva direito à diversidade. III Seminário Nacional de formação de Gestores e Educacionais. Secretaria da Educação Especial-SEESP- 24-25 de Agosto de 2006. p. 125-131.

_____. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. IN. Fávero, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. (et. al.). A questão da diferença na educação: para além da diversidade. 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____, Michel. *História da Loucura: na idade clássica*. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de (Orgs.). *Educação e Preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Tradução Sandra Regina Netz- 4ª Ed- Porto Alegre: Atmed,2005.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar. (org.). *Educação Especial no contexto de uma educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Tradução: Márcia bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, Iara de Moraes. *A educação Especial na concepção inclusiva*. [www.http://sites.google.com/site/aeet093ufc/home/pólo](http://www.sites.google.com/site/aeet093ufc/home/pólo). Acessado em 27 de junho de 2010.

JANNUZZI, Gilberta Martino. *A educação do deficiente no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KOLB, Lawrence. *Psiquiatria Clínica*. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda.,1980

LIMA, Niédja Maria Ferreira. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no município-polo de Campina Grande*. Tese de doutorado. PPGE/UFCCG- 2009.

LIMA, Priscila Augusta. *Educação Inclusiva e Igualdade Social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUCKASON et AL. IN. VELTRONE, Aline aparecida. *Deficiência mental versus deficiência intelectual na visão dos professores de classes de recursos*. IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com necessidades Especiais: Inclusão Escolar e social: Novos aportes, novos contextos. Campus Central - UFRN. Natal, 15 a 17 de setembro de 2010. EDUFRN. ISBN 978-85-7273-667-1

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. *A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade*. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n.139, p.45-61, jan./abril. 2010.

MANIFESTO DA COMUNIDADE ACADÊMICA PELA REVISÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. WWW.peticaopublica.com.br/?pi=P2011N11492. Acesso 21/06/11.

MANINI, Miriam Paula. *Análise Documentária de Fotografias: Leitura de Imagens Incluindo sua dimensão Expressiva*. WWW.http://repositorio.bce.unb/bitstream/10482/946/artigo- acessado 11 de junho de 2011. Artigo base da tese de doutorado Análise documentária de fotografias: um referencial de leitura de imagens fotográficas para fins documentários. Escola de comunicação e Artes, USP, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. IN: RODRIGUES, David. (org.) *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo. *A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: que pensam os educadores?* Natal: EDUFRN, 2003.

_____. *Formação inicial de docentes para atuação com a diversidade dos alunos: A visão dos licenciados*. V semana Nacional de Pesquisa em educação Especial: Formação de professores em foco. São Paulo-SP. 26 a 28 de agosto de 2009.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Fundamentos da educação especial*. Série Cadernos de Educação. Biblioteca pioneira de ciências sociais. São Paulo: livraria pioneira Editora, 1982.

_____. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. v. 11 n.33. Set./Dez. 2006.

_____. *A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial*. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de professores em foco. São Paulo-SP- 26 a 28 de agosto de 2009.

MENDES, Geovana M. Lunardi. *Os Estabelecidos e os Outsiders: notas sobre incluso escolar a partir das contribuições de Norbert Elias*. VI Congresso Português de Sociologia: Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Universidade Nova de Lisboa. 25 a 28 de junho de 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, *O Desafio do Cconhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Trad. Windy Brazão Ferreira. Porto alegre: Artmed, 2003.

MONTE, Francisca Rosineide furtado do; SANTOS, Idê Borges dos. *Saberes e Práticas da inclusão*. Educação Infantil: Introdução. Brasília: MEC, SEEP, 2004.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar,2000.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *Saberes imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

OMOTE. Sadao. *Estigma no tempo da Inclusão*. .Rev. Bras.Ed. Esp. Marília, Set-Dez. 2004, v.10, n.3, p.287-308.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência Mental: Da Superstição à Ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PIERUCCI. Antônio Flávio. *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Ed.34, 1999.

PLAISANCE, Éric. *Sobre inclusão: do moralismo abstrato à ética real*. (2004). WWW. [HTTP://cape.edunet.sp.govtextos/textos/6.doc](http://cape.edunet.sp.govtextos/textos/6.doc). Acesso em 26 de abril de 2011.

_____. *Ética e Inclusão*. Cadernos de Pesquisa. Vol.40 nº139, São Paulo, Jan/Apr.2010.

_____. *Socialisation: Modéle de Inclucation ou Modéle de l’Interaction*. <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos>. acesso 30.05.2011.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. UERJ/ProPEd. 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de história & Ciências Sociais – Ano I – Número I – Julho de 2009.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. *Exclusão e Deficiência: Primeiras aproximações teóricas*. In. RICHARDSON, Roberto Jarry. *Exclusão, Inclusão e Diversidade*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2009.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. *A dialética da exclusão/inclusão na história da educação de alunos com deficiência*. In. Revista Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação-Campus I. Vol.11, nº17- Jan/jun 2002.

SASSAKI, Romeo Kazumi. *Inclusão/ Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Atualização semântica na inclusão de pessoas*. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano IX, n.43, mar./abr. 2005, p. 9-10.

SERPA, Marta Helena Burity. *Uma inclusão inversa*. X Colóquio internacional da AFIRSE I Colóquio Internacional – Secção Brasileira. Livro do colóquio, p.509. Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN- Natal, 2001.

_____. *Centro de Convivência Garde d' Enfants: O pioneirismo da Inclusão na Paraíba*. In. Temas em Educação. Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Educação. v. 13, n. 1, João Pessoa: UFPB/PPGE, 2004.

_____, MELO, Ana Cláudia da Silva e OLIVEIRA, Jussara Andrade. *O olhar do professor sobre a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais em Campina Grande*. IN MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos [et AL.] João Pessoa, Ed. Universitária, 2007. P.185-193.

_____, MELO, Ana Paula Silva e NEVES, Hellen Sâmara Faria. *Acompanhando a inclusão*. IN MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos [et AL.] João Pessoa, Ed. Universitária, 2007. P. 195-200.

_____. *L'inclusion scolaire dans l'état de la Paraíba, région nord-est Du Brésil: l'histoire d'une école pionnière à João Pessoa, étude de cas*. IN: Attention Frangile. Spécificités – La Revue des Terrains Sensibles. Nanterre: Matrice, 2010. nº 02. p. 205-215.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SKLIAR, Carlos (org.). *Abordagens sócio-antropológicas em educação*. IN: _____ (org.). *Educação e exclusão*. Porto alegre: Mediação, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK. *Inclusão: Um guia para Educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artres médicas sul. 1999.

TELFORD, Charles; SAWREY, James. *O Indivíduo Excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação: Um desafio & uma visão*. Documento conceptual. Sessão da primeira infância e educação inclusiva. Divisão da educação básica. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. IN. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VELTRONE, Aline aparecida. *Deficiência mental versus deficiência intelectual na visão dos professores de classes de recursos*. IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com necessidades Especiais: Inclusão Escolar e social: Novos aportes, novos contextos. Campus Central - UFRN. Natal, 15 a 17 de setembro de 2010. EDUFRN. ISBN 978-85-7273-667-1

_____. MENDES, Enicéia Gonçalves; OLIVEIRA, Glauçimara Pires; GIL, Maria Stella de Alcântara. A educação especial no Brasil. IN. COSTA, Maria Piedade Resende da (org.) *Educação especial: aspectos conceituais e emergentes*. São Carlos: Edufscar, 2009.

XIBERRAS, M. *As teorias da Exclusão*. Tradução: José Gabriel Rego. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

YIN, Robert, k. *Estudo de caso: Planejamento e método*. Tradução: Ana Thoell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

