UNIVERSIDADE DE SOROCABA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

POSSO ENTRAR?
UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO REGULAR NA CIDADE DE SOROCABA

Cíntia de Menezes Fernandes Bernal

Sorocaba/SP

Junho/2000

Cíntia de Menezes Fernandes Bernal

POSSO ENTRAR?
UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO REGULAR NA CIDADE DE SOROCABA.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr ª. Maria Luisa Guillaumon Emmel

Sorocaba/SP

Junho/2000

B443p. Bernal, Cíntia de Menezes Fernandes
Posso entrar? Um estudo sobre a inclusão de alunos com deficiências físicas em instituições de ensino regular na cidade de Sorocaba. Sorocaba, 2000.
140f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Sorocaba, 2000.

Área: Educação

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Luisa Guillaumon Emmel

1. Deficiência física – Educação inclusiva – Sorocaba - SP.
I. Título.

POSSO ENTRAR ? UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO REGULAR NA CIDADE DE SOROCABA.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, à Banca Examinadora formada pelos seguintes professores:

Prof.ª Dr.ª Maria Luisa Guillaumon Emmel (Presidente) – UNISO/SP

Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira – UNIMEP/SP

Prof.ª Dr.ª Ana Maria Torezan – UNISO/SP

Sorocaba, 21 de junho de 2000

DADOS CURRICULARES

Cíntia de Menezes Fernandes Bernal

NASCIMENTO: 09/03/1961

NATURALIDADE: São Paulo/SP

FILIAÇÃO: José Fernandes Sanches e
Laurinda de Menezes Fernandes

FORMAÇÃO: Terapia Ocupacional – Universidade Metodista de Piracicaba

TÍTULO: Graduação em Terapia Ocupacional

CARREIRA UNIVERSITÁRIA: Docente do Curso de Terapia Ocupacional da Universidade de Sorocaba – UNISO, desde fevereiro de 1998, ministrando as seguintes disciplinas: Cinesiologia, Cinesioterapia, Desenvolvimento Infantil, Prática em Terapia Ocupacional e Terapia Ocupacional na Infância e Adolescência I.

ASSOCIAÇÕES DE CLASSE A QUE PERTENCE: CREFITO - ATOESP - Associação dos Terapeutas Ocupacionais do Estado de São Paulo e ABRATO - Associação Brasileira de Terapia Ocupacional.

"A Deus, fonte de graça e inspiração, de cujas promessas não podemos duvidar"

Agradecimentos

Dentre todas as conquistas, muitas foram as dificuldades encontradas no percurso de mais esta etapa. O momento de agradecer parece para mim muito difícil porque traz com ele o risco do esquecimento. Agradecer sem excluir me parece impossível, temo ser contraditória e cometer injustiças.

Começo por reconhecer que este trabalho é uma construção de várias mãos, sozinha, não teria sido possível pensar nele ou lutar para sua concretização. Muitos foram os que colaboraram direta ou indiretamente para que esta pesquisa se tornasse possível, e a todos desde já agradeço.

À Universidade de Sorocaba e ao Programa de Pós Graduação pelas portas abertas ao crescimento. À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Maria Luisa Guillaumon Emmel, por suas contribuições e paciência incansáveis. Aos membros da Banca Examinadora, Prof.ª Dr.ª Ana Maria Torezan, Prof.ª Dr.ª Eni de Jesus Rolim e Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira, pelas pontuais colaborações.

Aos amigos do curso de Terapia Ocupacional, representados aqui pela coordenadora e amiga Rita, que têm compartilhado comigo os momentos árduos de trabalho, mas também todas as descobertas e conquistas alcançadas.

À amiga Raquel, que através das aulas de informática, tanto colaborou mostrando onde podemos chegar quando realmente queremos.

A todos aqueles que, durante todos esses anos, no cotidiano do atendimento em Terapia Ocupacional, têm me ensinado com suas deficiências e eficiências a respeito do que deve ser uma sociedade inclusiva.

Aos meus pais porque, sem o apoio incondicional que sempre me ofereceram, eu não teria a oportunidade de tantas descobertas. Ao Bernal e aos meus filhos, Ricardo e Rodrigo, pela compreensão nos momentos de ausência.

E a todos aqueles anônimos que colaboraram diretamente com a realização da pesquisa de campo, já que, sem essa valiosa ajuda, este trabalho não seria possível.

Muito obrigada.

SUMÁRIO

RESUMO 08

ABSTRACT 09

INTRODUÇÃO 10

CAPÍTULO 1 – FALANDO SOBRE INCLUSÃO 16

1.1 Caminhos e descaminhos para a concretização da Inclusão 16

1.2 O aparato legal e as possibilidades de uma Educação Inclusiva.... 23

1.3 Inclusão Social: perspectivas de uma nova trajetória humana..... 31

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA 40

CAPÍTULO 3 – A PESQUISA 46

3.1 Estudo de Caso 1: Escola Particular 47

3.2 Estudo de Caso 2: Escola Pública Municipal..... 68

3.3 Estudo de Caso 3: Escola Pública Estadual 95

DISCUSSÃO FINAL 122

ANEXOS **131**

Anexo I: Roteiro de entrevista com a mãe da criança **131**

Anexo II: Roteiro de entrevista com a direção da escola **132**

Anexo III: Roteiro de entrevista com a professora **133**

Anexo IV: Roteiro de entrevista com o colega **134**

Anexo V: Roteiro de entrevista com a criança **135**

REFERÊNCIAS **136**

RESUMO

Neste trabalho de pesquisa a autora procurou analisar os processos envolvidos na inclusão da criança com deficiência física na escolaridade regular. A inclusão social é compreendida como um processo em que a sociedade se adapta para poder incluir pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Levando em conta que este processo deva ser bilateral, foram realizados três estudos de caso. Sustentados numa abordagem qualitativa de pesquisa, estes estudos tiveram, como cenário, três estabelecimentos regulares de ensino, um deles de caráter particular, e os demais de caráter público municipal e estadual, visando ao esclarecimento de suas especificidades. Para tanto, utilizaram-se, para a coleta de dados, instrumentos como entrevistas semi-estruturadas e observações diretas da dinâmica escolar. A população estudada tem as seguintes similaridades: freqüenta a terceira série do ensino fundamental da rede regular de ensino e possui deficiência física que limita a locomoção independente. Na análise procurou-se compreender o processo de inserção dessas crianças sob o ponto de vista da escola, da criança com deficiência física e daqueles que convivem com ela. As conclusões apontam para um movimento ainda unilateral, em que principalmente as crianças e suas famílias são responsáveis pelas suas necessidades especiais, num contexto político cujo discurso modernizador reconhece a legitimidade da inclusão, mas, na prática, evidencia o desprezo pelos direitos reconhecidos.

ABSTRACT

In this research work the author tried to analyze the processes involved in the inclusion of the physically handicapped child in regular school. The social inclusion is understood as a process in which society is adapted in order to include people with special needs and, find at the same time, let them prepare themselves to assume their roles in society. Considering that this process must be bilateral, where both the excluded people and society can search for and decide on solutions to their problems together, making opportunities equal for all (Sassaki, 1997: 3), three case studies were made. Based on a qualitative research approach, these studies were conducted in three regular school settings, one private and the others run by the city and the state governments, aiming at the elucidation of their particular characteristics. For doing this, instruments such as semi-structured interviews and direct observations of the school dynamics were used for the data collecting. The population studied has the following similarities: all attend the third grade of primary school and have a physical handicap which limits independent locomotion. In the analysis, the process of insertion of these children was tried to be understood from the point of view of the school, of the physically handicapped child and of those who live with him. The conclusions point to a still unilateral movement, in which the children and their families hold most of the responsability for their special needs, in a political context whose modernizing speech recognizes the righteousness of the inclusion but, in practice, shows contempt for their acknowledged rights.

INTRODUÇÃO

Na confluência entre saúde e educação, a Terapia Ocupacional, quando pretende focalizar os aspectos preventivos relacionados ao desenvolvimento e à manutenção do bem estar bio-psico-social da população, utiliza-se de práticas educativas, daí o interesse pelo ingresso num Programa de Mestrado em Educação. Sob essa perspectiva, minha atuação como Terapeuta Ocupacional na área de reabilitação física desde 1982, tem revelado a complexa tarefa de colaborar com a adaptação da criança com deficiência física na escolaridade regular. A inserção de uma criança parcialmente tolhida de "habilidades" numa escola preparada para "seres homogêneos", em uma sociedade que se caracteriza, principalmente, pela competitividade e pelo lucro, é uma prática que ainda encontra resistência por parte da sociedade em geral e que evidencia as contradições dessa sociedade.

O modo como as pessoas deficientes têm sido vistas e tratadas ao longo da história da humanidade tem sofrido muitas mudanças, sempre sob a influência de fatores religiosos, econômicos, políticos e culturais. Poucas dessas mudanças trouxeram, concretamente, grandes contribuições à vida daqueles que, sem possibilidades de atender às exigências do sistema político econômico que os insere, são desprestigiados em todas as instâncias sociais, permanecendo à margem dessa sociedade que privilegia condutas questionáveis, elegendo muitas vezes como ideal, normal ou aceitável, tudo aquilo que se vincula aos padrões ditados pelas normas capitalistas.

Apesar da escassez de registros sobre as idéias e pressupostos que determinavam o tratamento aos indivíduos com deficiência em épocas mais remotas, encontramos nos textos de Pessoti (1984), alguns dados que revelam como os indivíduos deficientes pagavam pelas características de sua problemática:

> *...É sabido que em Esparta as crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e classistas, que serviam de base à organização sócio cultural de Esparta e da Magna Grécia* (idem: 3).

A prática do abandono à inanição ou da "exposição", admitida por Platão e por Aristóteles (Pessoti, 1984), tornava possível resolver de maneira eficaz os problemas trazidos pela convivência com aqueles seres desprovidos das mínimas condições de convívio social, segundo os padrões da época.

Com o advento do Cristianismo, as pessoas com deficiência passam a ser vistas como aquelas que, embora desprovidas de condições físicas, intelectuais e/ou psicológicas normais, possuíam alma. Essa nova condição lhes garantia sobrevivência e abrigo. Elas passaram então a ser acolhidas em instituições religiosas, que poupavam as famílias do convívio com aqueles que embora merecedores da piedade ou castigo divinos, não recebiam qualquer tipo de tratamento ou possibilidade educativa mais específica. Ganharam o direito à sobrevivência, à tolerância e à caridade, passando à responsabilidade divina. Afastados do convívio familiar, os deficientes permaneciam excluídos, o que demonstra que o desencanto para com eles prossegue permeando as relações familiares e sociais.

Embora muitas sejam as ações responsáveis pela construção do atendimento educacional aos alunos com deficiência, vale apontar que é somente com a dedicação e persistência do médico Jean Marc Gaspad Itard (1774 – 1838), reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais (Mazzotta, 1999), aos processos educativos do menino Vítor, denominado Selvagem de Aveyron, e, com a publicação da obra de Edward Seguin, *Traitement Moral, Higiène et Éducation des Idiots,* em 1846, que as necessidades educativas dessas crianças começam a ganhar finalmente atenção e sistematização. Embora os pressupostos filosóficos que sustentaram a prática educativa especial do século XIX não estejam em discussão, essas iniciativas são merecedoras de destaque, uma vez que se apresentam como as precursoras da atual educação especial.

Em relação à população alvo deste estudo, as pessoas com deficiência física, Mazzotta (1999) refere que em 1832, em Munique, na Alemanha, ocorre a fundação de uma instituição destinada ao atendimento educacional para essa população, e cita ainda que somente por volta do ano de 1940 é que pais de crianças com paralisia cerebral se organizam para fundarem a *New York State Cerebral Palsy Association.* Essas informações são compatíveis com aquelas contidas nos textos de Marchesi e Martín (1995) que mostram a deficiência física inserida num quadro adaptado de S. Tomlison, original de 1982, destinado a estabelecer categorias de deficiências. Nesse quadro, somente a partir de 1913 é que a categoria "Deficiente Físico" aparece dentre as demais.

Segundo Mazzotta (1999), no Brasil, as primeiras iniciativas isoladas para o atendimento da população com deficiência física ocorreram: no Rio de Janeiro, em 1905, com a Escola Rodrigues Alves, de caráter estadual e destinada ao atendimento de deficientes físicos e também visuais; em São Paulo, em 1931, na Santa Casa de Misericórdia; em 1943, em São Paulo, na instituição particular Lar Escola São Francisco e também em São Paulo, em 1950, com a Associação de Assistência à Criança Defeituosa.

Assim, o caminho segue em direção à **segregação** e a pessoa com deficiência passa então a ser atendida quanto às suas necessidades básicas de saúde e educação, mas num esquema de atendimento segregado, institucional.

Nesse sentido, Bueno (1993) nos traz significativas contribuições quando analisa a educação especial brasileira sob uma perspectiva histórico política, identificando que, além de responder efetivamente à democratização do ensino, a educação especial, por realizar-se em instituições fechadas, responde também pelas características de segregadora social daqueles indivíduos com deficiência.

Mesmo reconhecendo os esforços de todos aqueles envolvidos com as práticas da educação especial, já que é preciso também valorizar suas contribuições ao aprimoramento e sistematização da educação das pessoas com deficiência, tanto quanto as necessidades de apoio especializado que muitos dos alunos com deficiência realmente possuem, é preciso refletir acerca das condições que determinam a segregação.

Também não seria prudente deixar de lembrar de todos aqueles indivíduos com deficiência mental ou física e daqueles com distúrbios psiquiátricos, que se encontram asilados em instituições fechadas, muitas vezes em decorrência de problemas sociais e não propriamente por conta de seus "distúrbios". É necessário levar em conta que essas práticas segregatórias, com as quais ainda hoje convivemos, denunciam as condições de vida e assistência oferecidas a esses cidadãos, bem como as dificuldades econômicas e familiares enfrentadas.

A literatura nos mostra que, a partir dos anos 60, começou a formar-se em diferentes países um importante movimento de opinião em favor da integração educacional dos alunos com algum tipo de deficiência, no sistema educacional regular, além de condições educacionais satisfatórias. O conceito "necessidades educacionais especiais" também começou a ser utilizado nessa época. O movimento da integração e a utilização de uma nova terminologia favoreceram uma profunda reflexão acerca da deficiência e da educação especial (Marchesi e Martín, 1995), na busca de uma nova realidade social.

Da situação de conformismo e aceitação em relação à segregação daqueles considerados diferentes, passamos a conviver com o movimento pela **integração** das pessoas com deficiência. Enquanto movimento, teve maior impulso a partir da década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Ainda insuficiente para acabar com a discriminação e o preconceito e garantir a participação de todas as pessoas que têm uma deficiência na sociedade em geral, esse movimento vem sendo sucedido pelo movimento da **inclusão social** (Sassaki, 1997).

Este trabalho não pretende, ingenuamente, realizar um registro histórico que pareça linear, sem levar em consideração os determinantes políticos e sociais envolvidos na manutenção de uma sociedade que ainda permanece excludente. Nem tampouco crer que apenas a mudança de um termo possa dar conta de superar as contradições sociais que vêm sendo perpetuadas pela própria ação do ser humano que se diz "racional". Mas queremos acreditar que as reais conquistas de qualquer grupo minoritário suscitam mudanças e superação de novos modelos de composição social, mesmo que em meio às contradições sociais atuais, possam parecer pouco significativas.

Nesse panorama, devemos lembrar que ainda nos nossos dias, quando pensamos acerca dos serviços oferecidos às pessoas com deficiência, temos como exemplo os modelos públicos nacionais de assistência à saúde e à educação, que nem sempre merecem elogios, dada a precariedade na oferta de serviços e às características antidemocráticas e injustas que revestem as políticas públicas.

A análise da legislação brasileira revela questões complicadas e de difícil resolução, ligadas muitas vezes à dificuldade em fazer valer os direitos prometidos e freqüentemente negados. Muito do que podemos ver hoje, traduz-se em situações que se caracterizam pelo descaso do poder público e pela indiferença da sociedade em geral, lembrando, freqüentemente, as antigas condutas dispensadas às pessoas deficientes, levando-nos a refletir acerca das reais mudanças ocorridas em relação à participação social dessa população.

Responsabilidade de todos nós, o movimento inclusivo pretende a equiparação de oportunidades para a sociedade como um todo, e deve constituir-se com os esforços dessa sociedade, que também inclui as pessoas com deficiência e todos os demais grupos desfavorecidos, como os negros e os pobres.

Na sociedade brasileira, os grupos menos favorecidos e o grande contingente de miseráveis, carecendo de condições básicas de existência, parecem não encontrar o fio da

meada para desembaraçar a rede de problemas, tramada por uma série incalculável de dificuldades econômicas, sociais e culturais. Nesse contexto, as tentativas inclusivistas podem esbarrar num sem fim de problemas sociais que dificultam a permanência das pessoas com deficiências físicas no ambiente escolar regular.

Esta análise leva em conta as mudanças paradigmáticas que fazem parte do processo histórico do qual somos parte integrante e responsável e no qual configura-se a educação inclusiva. A cada dia, torna-se mais comum a busca pela participação social das pessoas com deficiência e quando compreendemos cidadania como a busca pelo exercício pleno dos direitos, também seria esse o direito daqueles que possuem uma deficiência. Mesmo diante das muitas dificuldades sociais enfrentadas, as pessoas com deficiência continuam buscando um espaço, seja na saúde, no lazer, no trabalho ou na educação.

No âmbito da educação, constatamos esse fato também no cotidiano profissional, observando o número crescente de crianças com alguma deficiência que estão sendo recebidas, principalmente na rede municipal de ensino desta cidade, já nos primeiros anos escolares. Esse dado nos mostra que, diante de tantas dificuldades, cresce a responsabilidade daqueles que têm como tarefa a educação, uma vez que diante das dúvidas, dificuldades e conflitos que acompanham essa inclusão, não há respostas prontas ou receitas, dada a complexidade e individualidade das situações encontradas.

É preciso deixar claro que não se trata se estar à favor ou contra determinadas práticas escolares, sejam elas especiais ou regulares, mas de reconhecer que a realidade escolar atual não favorece a participação daqueles que são considerados "portadores" de necessidades especiais, e, levar em conta que a sociedade tem se mantido alheia aos problemas que determinam, quando não a exclusão, as condições precárias com que muitas crianças se deparam, mesmo quando inseridas (será que podemos dizer "incluídas"?) no convívio diário da escolaridade regular, questionando portanto aquilo que vem sendo chamado de inclusão.

Considerando as características destas crianças e suas necessidades especiais, vinculando-as aos fatores econômicos e sociais, este trabalho busca discutir os processos envolvidos na convivência da criança com deficiência física no ambiente de uma escola regular, num esforço de elaborar o conhecimento de aspectos dessa realidade.

Esses elementos, bem como as questões familiares e aquelas relacionadas com o grupo em que a criança está inserida, deverão servir para a composição de um quadro onde se possa conhecer melhor esse processo. Levando em conta as especificidades de cada contexto,

realizamos uma análise das diferentes situações escolares observadas em que não só as propostas pedagógicas são distintas, como também condições sócio-econômicas diversas direcionam a realidade dos fatos observados.

Da exclusão à inclusão, muitos fatores estão envolvidos na tentativa de garantir aos indivíduos com deficiências o convívio social que lhes é por direito constituído. Nem sempre estar junto, no mesmo espaço institucional, significa estar "incluído". Num panorama que transita entre a diversidade e a complexidade, esperamos que o conteúdo desta análise sirva para a reflexão e para a busca de melhores condições na construção desta sociedade, que deve ser para **todos**.

CAPÍTULO 1- FALANDO SOBRE A INCLUSÃO

1.1 Caminhos e descaminhos para a concretização da Inclusão

Exclusão e inclusão. Entre esses dois pólos convivem formas de organização social cujas conquistas e contradições devem servir de alicerce para o desafio da inclusão. Nesse contexto, a educação especial e o movimento da integração social são temas que não podem ser esquecidos quando a proposta é a construção de uma nova sociedade- a sociedade inclusiva- que tem como pressuposto a equiparação de oportunidades para todos ou, em outras palavras, menor desigualdade social.

Na tentativa de aprofundar a compreensão sobre as reais dificuldades encontradas para a concretização dessa nova sociedade, julgamos que se faz necessário discutir primeiramente a educação especial e seu papel na sociedade de classes. Considerar a educação especial como modalidade educacional excludente, sem refletir acerca de suas origens e determinações históricas e políticas parece-nos, além de superficial, injusto.

Quando pensamos nas origens da exclusão, não podemos cair no erro de relacioná-la somente aqueles indivíduos que possuem características incompatíveis com a maioria da espécie humana, como por exemplo, as pessoas com deficiências de todo tipo. Mas é necessário compreender a exclusão como um processo mais poderoso e cruel, que muitas vezes subjaz camuflado porque decorre da marginalização decorrente da sociedade de classes.

No âmbito da educação, a exclusão atinge uma parcela considerável de alunos que recebe para si toda a responsabilidade pelo fracasso escolar, sempre com a confortável justificativa das diferenças, intrínsecas ou não, como fator impeditivo de intervenção pedagógica no ambiente da escola regular.

Os textos de Bueno (1993) nos ajudam a esclarecer que o limite entre a normalidade e a anormalidade não pode ser determinado sem que se leve em conta a produção da marginalidade inerente a moderna sociedade industrial. Esses limites são determinados historicamente, servindo a interesses, nem sempre explícitos, dessa mesma sociedade.

Assim, o autor nos alerta para o fato de que a educação especial tem sido confinada à adaptação dos procedimentos pedagógicos diante das dificuldades do alunado, restringindo-se às peculiaridades da população que absorve.

Com a permissão e facilitação da educação regular, que delega ao saber especializado a responsabilidade pela educação dos "excepcionais", a educação especial segue respondendo pela segregação dos "diferentes". Dessa forma, a educação especial, apesar de colaborar para a democratização do ensino, assume características paradoxais. Evidenciadas, por um lado, pelas conquistas que já obteve enquanto campo de saber, e, por outro, porque passou a ser a única possibilidade de atendimento para muitos alunos, incorporando inclusive aqueles que não têm distúrbios específicos, como os

> *...Chamados "**carentes culturais**", a quem são imputados **déficits** cognitivos, emocionais ou de linguagem, em razão de meio social carente e pouco estimulador* (Bueno, 1993: 19).

A todos os alunos excluídos do sistema educacional regular resta o estigma da excepcionalidade, mesmo que muitos deles não apresentem qualquer deficiência. Não são propriamente os desvios orgânicos dos padrões socialmente estabelecidos que determinam a exclusão escolar, mas, principalmente, o fracasso pessoal de cada aluno. Esse fato evidencia o caráter seletivo da escola na sociedade capitalista, cuja dinâmica reproduz o processo de marginalização das camadas menos favorecidas, funcionando como um instrumento de legitimação da seletividade social.

> *Não é a toa, nem por razões puramente científicas, que a excepcionalidade foi ampliando o seu espectro, incorporando crianças com problemas cada vez mais próximos da normalidade e até mesmo aquelas que a mesma **objetividade científica neutra** considera dentro dos padrões de normalidade. Ao se ampliar dessa forma e colocando as dificuldades dessas crianças somente no âmbito dos seus desvios, a excepcionalidade passou a ser mais uma justificativa para a manutenção do "status quo", na medida em que a solução para as dificuldades de integração escolar e social dessa população*

> *não incorporou a sua própria produção e reprodução pelas contradições da estrutura social* (Bueno, 1993. 139).

Dessa maneira, o autor salienta que a escola especial, ao mesmo tempo em que colabora para a democratização do ensino tendo por finalidade oportunizar o acesso ao conhecimento à parcela excluída da população, atendendo às necessidades educativas daqueles que, por características pessoais não conseguem usufruir a escolaridade regular, também exerce o papel de segregadora daqueles que não atendem às exigências das modernas sociedades capitalistas.

> *Nesse sentido, a escola especial responde, no âmbito dos deficientes ou excepcionais, pela mesma função do hospício, com relação à loucura e da prisão, com relação à delinqüência* (Bueno, 1993:137).

Essas contradições sustentam-se, no decorrer do processo histórico, mascaradas pelo caráter assistencialista das políticas sociais, que alimentam a privatização dos serviços públicos de cuja responsabilidade o Estado quer se omitir. Assim, as pessoas que possuem uma deficiência, oriundas das classes desfavorecidas são duplamente prejudicadas, de um lado porque dependem da assistência da elite dirigente que as impede o exercício pleno da cidadania e, por outro, porque carregam a marca negativa da deficiência.

Cumprem-se assim os objetivos políticos da sociedade capitalista, muitas vezes camuflados pelo discurso da ideologia neoliberal, que anuncia a garantia dos direitos mas não a efetua. Nesse contexto político, a educação especial vem atender à maior oferta do ensino, porém, colaborando dessa forma para que fiquem à margem aqueles que devem manter-se longe das possibilidades de decisão. Além disso, pela forma como foi constituída, favorece a privatização dessa modalidade de ensino, o que também vai ao encontro dos interesses do modelo econômico vigente.

Partindo dessa concepção, que nos esclarece sobre o percurso do atendimento especializado aos "portadores" de deficiência e a todos os "excepcionais", historicamente determinado, caberia à educação especial numa perspectiva transformadora, uma tarefa não menos desafiadora, ***tornar especial a educação de todos os alunos***, atuando num ambiente educacional regular, colaborando para uma maior qualidade do ensino das escolas públicas,

favorecendo que todos possam ser olhados nas suas particularidades, atendendo à diversidade, às necessidades especiais que todos, em algum momento, podem vir a ter, incluindo os indivíduos que possuem uma deficiência e incorporando-se efetivamente à democratização do ensino. Somente assim poderia ser chamada de inclusivista.

Como uma reação à concepção tão restritiva de excepcionalidade e deficiência, que encara a exclusão somente a partir de um ponto de vista, o da pessoa que fracassa, ocultando a responsabilidade social diante das camadas menos favorecidas e marginalizadas, inicia-se o movimento da integração social. Marchesi e Martín (1995:9) apontam as principais tendências que, ao mesmo tempo, favoreceram essas transformações e foram as expressões desse processo de mudanças sociais. Dentre elas podemos salientar, resumidamente, os elementos que se seguem:

- O sistema educacional também tem a responsabilidade de oferecer recursos apropriados aos alunos, favorecendo a aprendizagem daqueles que possuem características deficitárias;
- A aprendizagem também abre caminhos para o desenvolvimento, portanto não bastava que as pessoas com deficiência fossem agrupadas com outras com comprometimento semelhantes;
- A reavaliação dos testes quantitativos e a utilização de situações de aprendizagem para fins de avaliação;
- A existência de professores e profissionais especializados também na escola regular;
- A reavaliação das funções da escola cujo papel deveria passar a ser o de integradora e não mais segregadora;
- A constatação dos índices de abandono escolar e a reflexão sobre as condições sociais que determinam o fracasso escolar, bem como a reavaliação do encaminhamento para os equipamentos especiais de ensino;
- Uma definição mais precisa dos objetivos da escola diante da heterogeneidade dos alunos e dos resultados limitados obtidos frente à integração social dos mesmos;
- A ampliação e a divulgação das experiências positivas de integração em diferentes países que foram criando um clima cada vez mais favorável em relação a essa nova prática;
- A existência de uma corrente normalizadora que falava em favor de que todos os cidadãos poderiam beneficiar-se por igual dos mesmos serviços, o que pressupunha evitar sistemas paralelos que poderiam diferenciar uns poucos em relação à maioria;

- O reconhecimento social do direito de todos a uma educação fundamental sedimentada em princípios integradores, favorecida pela pressão dos pais e associações, bem como dos movimentos mais amplos que defendiam os direitos de grupos minoritários;

Esses autores salientam que a prática da integração não se resume somente em inserir o aluno com deficiência na escola regular, mas sim, garantir a educação dos alunos com necessidades especiais, localizando no sistema educacional geral, a responsabilidade de responder às necessidades dessa demanda específica, que antes ficava somente nas mãos da educação especial.

Eles lembram ainda, que a integração é um processo dinâmico que pretende, principalmente, otimizar as respostas educacionais desses alunos, de acordo com as possibilidades que a realidade educacional oferece. Levando em conta que a integração pode ocorrer em vários níveis e que é o currículo que norteia o procedimento de colocação escolar, sempre de acordo com as características individuais de cada aluno, vários modelos educacionais podem ser utilizados nessa prática, sendo que o nível de integração mais adequado é aquele que melhor se encaixa para cada aluno, em determinado momento, favorecendo o seu desenvolvimento pessoal, intelectual e social.

As conquistas obtidas pela experiência do movimento da integração possibilitaram a definição de alguns elementos que não podem ser omitidos nessa discussão. Eles estão relacionados com as atitudes dos professores envolvidos com a educação dos alunos com deficiência. Sem eles não acreditamos possível sustentar a prática da inclusão escolar.

Como nos propõem Marchesi e Martín (1995), esses elementos estão ligados a:

- Atitudes positivas frente à educação dos alunos com deficiência na escola regular, que podem ser consideradas um passo para o sucesso dessa experiência;
- Concepção do professor acerca de sua prática e do processo educacional, sendo que aqueles que valorizam principalmente o desenvolvimento dos conteúdos acadêmicos têm mais dificuldades em aceitar os alunos que não progridem no ritmo esperado;
- Influência que as expectativas do professor podem ter no desempenho escolar dos alunos com necessidades especiais, existindo uma clara relação entre o que se espera deles e os resultados obtidos;

- Conscientização de que a escola é, em grande parte, responsável pelos resultados educacionais obtidos, tornando possível uma atitude reflexiva frente ao processo de ensino/aprendizagem.

A valorização dessas novas atitudes frente à educação dos alunos com necessidades especiais favorece um novo olhar frente à deficiência. Assim, é possível transformar aquela concepção que privilegia as características inatistas, fundamentalmente orgânicas, determinantes da deficiência, da qual esperam-se prejuízos permanentes e estanques ao longo do tempo e que isenta a organização socialmente estabelecida das responsabilidades que lhe são cabíveis.

Diante das questões expostas, não nos parece possível falar em inclusão escolar sem que antes reconheçamos as conquistas que o movimento de integração social pode trazer para a educação das crianças com deficiência.

Não se trata, portanto, de negar as contribuições que esse movimento trouxe ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, acrescentando muitos pontos na luta pela educação daqueles com alguma deficiência.

Agora, o que ainda permanece discutível é a garantia de acesso a todos esse bens socialmente construídos e injustamente distribuídos. A inclusão não nos parece possível numa sociedade tão excludente. Se a inclusão requer a equiparação de oportunidades a todos, não há como pensar nela sem que as mínimas condições de vida digna sejam oferecidas também a todos.

Como já dissemos, não basta substituir o nome integração por inclusão, nem tampouco pensar que as perspectivas da integração não seriam suficientes para a construção de uma sociedade melhor e mais justa.

O que chamamos aqui de inclusão, na verdade é um movimento que vem se opor à manutenção de toda prática social que deixa de lado aqueles com menores chances de participação social, opondo-se à essa sociedade excludente que vivemos, numa perspectiva transformadora. O que o ideal da inclusão nos traz são propostas de mudança. Elas estão na "contra mão" da realidade vivida na sociedade atual, na maioria das vezes, cruelmente excludente.

Se não houver uma atitude reflexiva e uma resistência ativa frente às injustiças sociais que presenciamos a cada dia, falar em integração ou inclusão poderá ser somente um

discurso utópico, um caminho cujo percurso está cercado por uma paisagem pouco animadora, o cenário da **"sociedade da exclusão"**.

1.2 O aparato legal e as possibilidades de uma Educação Inclusiva

A análise da realidade nacional evidencia o quanto tem sido difícil fazer valerem as leis, que no papel, garantem os direitos de todo cidadão, inclusive daqueles que possuem uma deficiência. Basta que tenhamos acesso aos meios de comunicação e também consciência crítica e reflexiva, para percebermos que o aparato legal, por si só, não determina que a população em geral tenha seus direitos sociais garantidos. Mas, para as pessoas com deficiência, que sempre estiveram no extremo final da exclusão social, surgem leis específicas que garantem o que já é por direito garantido a todos. É sobre a construção desse aparato legal que passaremos a dedicar uma parte desse trabalho.

Na medida em que a "educação é um direito de todos", o atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais está garantido nas constituições brasileiras há algumas décadas. Desde a Carta Magna de 1946, questões como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, assim como a assistência educacional aos alunos necessitados, já se faziam presentes.

Autores como Carvalho (1997: 90) e Torezan (1999: 36) apontam que já havia na época uma preocupação com a diferença, embora não existisse a clareza sobre o sentido do termo "necessitados" e a que tipo de assistência a lei se refere, podemos entender que havia a compreensão de que o sistema não podia ficar alheio à problemática de seus alunos, mesmo que, por conta da emenda constitucional publicada em 1969 que dispõe sobre a educação dos excepcionais, continuemos com o pensamento excludente de antes.

A partir de 1988, com atual constituição em vigor, vários capítulos, artigos e incisos do Título VIII, Da Ordem Social, dispõem sobre a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e sobre a promoção de sua integração à vida comunitária. Desde então está assegurado o direito de todos os cidadãos brasileiros com necessidades especiais à educação, embora saibamos que, na prática, isso nem sempre ocorra de fato.

Entendendo que a legislação é um instrumento político e social cujos preceitos exercem um papel disciplinador, na medida em que visa manter a ordem e o desenvolvimento dos integrantes de toda a comunidade, parece prudente tentar resgatar alguns dados da temática da Educação Especial para esse trabalho, mesmo acreditando que no nosso país, o principal problema não se constitui na existência de leis ou artigos que resguardem os direitos de "todas" as pessoas, mas na garantia do cumprimento dessas leis.

Nesse momento histórico, em que a competição é acirrada, o nível educacional é de suma importância para "todos" os cidadãos brasileiros. Diante das desigualdades de oportunidades educativas para os indivíduos com necessidades educativas especiais, evidencia-se a responsabilidade daqueles que estão envolvidos com a organização e administração dos equipamentos públicos.

No entanto, é de se estranhar que as diretrizes e bases da educação nacional permaneceram estanques desde 1961, diante das demandas educativas de um país como o Brasil, e do reconhecimento divulgado pelo poder público quanto à relevância do aspecto educativo como mola propulsora do desenvolvimento social.

Os textos que tratam da Educação Especial na antiga LDB, Lei n.º 4.024, que datam de 20 de dezembro de 1961, trazem à tona a concepção da deficiência que predominava naquele momento histórico, traduzida na terminologia utilizada e nas possibilidades de segregação que permitia.

O termo "excepcionais" empregado na redação dessa lei pode expressar uma concepção em que as diferenças não eram previstas, mas sim, eram compreendidas como aberrações ou como algo extraordinário. De acordo com as tendências que se impõem, somente na década de 80 é que passamos a encontrar com mais freqüência, na realidade nacional, o termo "pessoas portadoras de deficiência". Considerado menos pejorativo que "excepcionais", mas que não deixa de refletir uma concepção sobre a deficiência como um fenômeno individual, dado que é o aluno que "porta" alguma coisa (Torezan, 1999: 39).

É somente nos tempos mais atuais que encontramos o termo: "pessoas com necessidades especiais", que também se refere aos indivíduos que apresentam uma deficiência, seja ela motora ou sensorial, dentre outras. Associe-se a isso, o fato dos textos não privilegiarem a educação desses alunos no sistema regular de ensino e chega-se ao modelo excludente que já predominava na época, como nos aponta a análise de Carvalho:

> *...Não parece estar evidenciada essa diretriz, isto é, que os mesmos serviços educativos oferecidos aos alunos ditos normais estejam disponíveis aos excepcionais. É que cabe no texto, ainda, a interpretação de que, quando não for possível a educação de excepcionais enquadrar-se no sistema geral de educação, que ela constitua um subsistema especial de educação, à margem*

> *do sistema geral e independente dos demais níveis educativos* (idem, 1997: 65).

Vale ressaltar a disparidade entre a garantia do atendimento educacional na rede pública de ensino que a lei propõe, e a situação atual, onde a crescente participação da iniciativa privada, estimulada pelo Estado, vem tomando para si obrigações cabíveis ao próprio Estado, favorecendo seus interesses e isentando-o frente à suas responsabilidades sociais, fato presente desde o início da história da educação brasileira (Kassar, 1998). E que também, na LDB de 1961, permanece privilegiando esse nível de atendimento uma vez que propõe o atendimento ao aluno com deficiência na educação pública regular, somente dentro do possível, garantindo apoio financeiro às instituições particulares de ensino.

Dessa forma a autora afirma que:

> *Já naquele momento, a educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública, mas em instituições especializadas de caráter assistencial.* (Idem: 16)

Após trinta e cinco anos da vigência da antiga LDB, e somente depois de decorridos oito anos de discussões no Congresso Nacional Brasileiro, a segunda Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, a de número 9.394, foi sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996.

Ferreira (1998) salienta a existência de um capitulo reservado à educação especial e o quanto isso pode ser considerado relevante quando se pensa na escassez de atenção que tem sido destinada a essa modalidade educacional no decorrer histórico das políticas públicas nacionais.

O projeto aprovado da nova LDB, de autoria do Senador Darcy Ribeiro, reveste-se de características básicas de flexibilidade, de abertura e de algumas inovações (Carvalho, 1997:73), que no tocante à educação especial, se convenientemente conduzido e posto em prática, pode tornar mais real muitos dos ideais que sustentam e direcionam o movimento de inclusão social, orientando também as práticas de inclusão escolar das pessoas com necessidades educativas especiais. Porém, essas mesmas características podem fazer com que

os acontecimentos façam um outro percurso, visto que não podemos deixar de retomar o fato que a existência de um aparato legal nem sempre quer dizer a garantia de oportunidades para todos.

Nesse sentido, Ferreira (1998) ao mesmo tempo em que aponta para uma perspectiva de educação especial mais positiva, lembra que o foco das disposições que constam do capítulo reservado a essa modalidade educacional nessa nova lei, abre outras possibilidades de interpretação, já que tem por base as características pessoais dos alunos. Dessa forma:

> *Se a legislação se fixar de modo dominante nas características pessoais e deixar em segundo plano as condições do sistema de ensino, pode ser dificultado o surgimento de programas menos restritivos* (idem: 11).

Cabe ressaltar que a prática da Educação Especial não pode ser restrita a uma simples modalidade de educação escolar, pois assim permaneceria segregadora. Deve, na verdade, ser considerada como todos os recursos e serviços educativos que podem contribuir para o processo de aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais. A educação especial, sob esse enfoque, traduz-se por práticas pedagógicas que respondem, positivamente, à diversidade do alunado no contexto de uma escola para todos (Carvalho, 1997). Trata-se de oferecer respostas educativas centradas no processo de construção da cidadania de todos os alunos, daqueles com deficiências ou não.

Nesse sentido podemos focalizar de modo especial o Artigo 58° da referida lei, onde se lê:

> *Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais.*

Entendemos o termo *preferencialmente* como a prioridade da oferta desse ensino nas escolas regulares. Essa interpretação vai ao encontro da escola para todos, sem discriminação ou segregação dos alunos por suas características de diversidade, uma escola

que inclua os alunos até então socialmente percebidos como incapazes de exercerem seus papéis sociais.

Avançamos muito. Parece que, do ponto de vista legal, não há mais dúvidas de que a educação possa vir a ser uma educação para todos, e que os alunos denominados "excepcionais" possam enquadrar-se no sistema geral de educação.

Assim, pensamos que as condições legais estão presentes, esperamos que o tempo nos mostre que, de "letra morta" no dizer de Carvalho (1997), o Estado, enquanto sistema educativo público, não permaneça "no que for possível" e passe a cumprir a lei.

No que diz respeito às recomendações de organismos internacionais sobre a educação especial, Carvalho (1997: 33) seleciona e analisa com muita propriedade os seguintes documentos:

- *Declaração de Cuenca, 1981;*
- *Declaração de Sunderberg, 1981;*
- *XXIII Conferência Sanitária Panamericana, 1990;*
- *Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990;*
- *Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Especiais, 1992;*
- *Declaração de Santiago, 1993;*
- *Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades, 1993;*
- *Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Pratica em Educação Especial, 1994;*

Todos esses documentos procuram redimensionar o entendimento das deficiências, salientando a responsabilidade social frente aos indivíduos com necessidades especiais e a importância de colocar em prática esse compromisso político, visando a implementação de medidas que favoreçam as práticas inclusivistas.

De todos eles, a Declaração de Salamanca, além de ser a mais atual, é a que contém elementos mais significativos, pois apresenta em seu bojo um movimento duplo, sendo ao mesmo tempo uma Declaração de Direitos e uma Proposta de Ação. De acordo com Mantoan (1997), seu maior objetivo é garantir o direito a todos os alunos, independente de seu

grau de deficiência ou distúrbio de aprendizagem, aos serviços da chamada Educação Comum. A autora lembra que esta declaração tem sido utilizada em todo o mundo, contra a estigmatização e a exclusão das crianças, adolescentes e adultos das chamadas escolas normais.

De acordo com a análise de Carvalho (1997), ela resultou de uma Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, que reuniu delegados de 92 governos e 25 ONGs. Teve lugar em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, sob o patrocínio da UNESCO e do governo da Espanha. O Brasil não esteve presente por questões burocráticas, internas do MEC.

Em Salamanca, foram reafirmados os direitos à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e as demandas resultantes da Conferencia Mundial de Educação para Todos, de 1990. Também foram resgatadas as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento que contém as regras padrões sobre a equalização de oportunidades para pessoas com deficiências.

O princípio orientador desse documento vai expresso no excerto que segue:

> *Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados... No contexto destas Linhas de Ação o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.*

Essa recomendação levou ao conceito de escola inclusiva (Carvalho, 1997: 57), onde os desafios são as propostas pedagógicas voltadas para a criança, capaz de oferecer uma

educação de qualidade para todas elas, inclusive aquelas que apresentam comprometimento severo.

Nesse sentido, o documento considera as diferenças individuais como características naturais dos seres humanos e por isso, as propostas educativas devem adaptar-se às crianças e não a criança adaptar-se aos esquemas predispostos anteriormente. Assim as diferenças de alguns deixam de ser desculpas para os fracassos e muitas vezes, a justificativa para que esses alunos sejam relegados à margem do sistema educacional.

A partir dessas considerações, observamos um novo conceito de escola e de educação especial. O termo especial é entendido, agora, como possibilidades e meios para atender à diversidade, às necessidades especiais que todos em algum momento podem vir a ter, incluindo os indivíduos que possuem uma deficiência. Esses meios e possibilidades, traduzem-se por respostas educativas da escola, voltadas para as necessidades do alunado ou em serviços de apoio composto por docentes e técnicos especializados.

O que se propõe então é uma escola aberta à diversidade, que respeite e ressignifique as diferenças individuais, que estimule a produção de respostas educativas criativas, inovadoras, diferentes daquelas usualmente postas em prática e que parecem destinadas à manutenção dos padrões de segregação vigentes na escola. Tal perspectiva implica uma redefinição do papel da escola, a partir da mudança de atitude dos professores e da comunidade.

A localização na criança e apenas nela, da responsabilidade pelo seu fracasso, foi criticada nesta Declaração, na medida em que a escola, os educadores e a comunidade também são responsabilizados. Na escola, os aspectos a serem revistos para o desenvolvimento de uma proposta inclusiva são: currículos, espaços físicos sem barreiras, organização escolar, pedagogia que explore conteúdos significativos e os processos de avaliação do aprendizado do aluno e das respostas educativas que a criança oferece.

Essa é uma luta onde os objetivos, qualidade de educação e acesso garantido para todos, são, além de pedagógicos, eminentemente sociais. A escola inclusiva propõe que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente das diferenças que possam ter.

Por outro lado, sabemos que essa é uma das modalidades de interpretação desse equipamento legal, que está sob o jugo das condições educacionais locais, na dependência de todos os fatores que determinam sua viabilidade ou não, dentre eles a vontade e a confiança num modelo que tenta impor-se em condições sociais adversas, mas que se sustenta nas contradições dessa mesma sociedade, já que traz com ele uma proposta de vida mais digna.

No diálogo com Ferreira (1998) destacamos o paradoxo existente entre as propostas legais e as reais possibilidades de conquistas no que diz respeito à educação inclusiva. Sabemos que o atual contexto político aponta para manutenção do Estado mínimo, cuja política de recursos públicos perpetuam as práticas segregatorias, favorecendo muito mais a exclusão, do que a inclusão social.

1.3 Inclusão Social: perspectivas de uma nova trajetória humana

O termo inclusão vem sendo internacionalmente difundido e a inclusão legalmente garantida, o que não significa que esse processo ocorra da mesma forma em todos os países. O **conceito** de Inclusão necessita também ser refletido, já que na nossa realidade freqüentemente chamamos de inclusão muitas situações incompatíveis com tudo aquilo que é proposto por esse movimento.

Para compor esta análise, julgamos importante resgatar as atuais propostas que o movimento da inclusão traz consigo, conscientes dos riscos de discorrer sobre "ideais" que parecem inatingíveis, dada a distância que muitas vezes separa a teoria e a realidade vivida no cotidiano escolar de nossos alunos.

Após vários séculos de exclusão, vive-se, a cada dia, uma batalha desafiadora que é a luta pela inclusão social daqueles que possuem uma deficiência. A construção desse movimento é sustentada por vários documentos, resoluções e propostas de ação, frutos de discussões internacionais que pressionam os governos de diferentes países na direção dessa nova maneira de conceber, organizar e administrar a sociedade. Embora a realidade aponte na direção oposta, o aparato legal do nosso país pode sustentar práticas mais humanas e democráticas, como apresentamos no tópico anterior, onde procuramos discutir um pouco acerca dessas determinações legais.

De acordo com Sassaki (1997), a inclusão social já é realidade em várias partes do mundo. As primeiras tentativas começaram há cerca de 10 anos e o processo de inclusão vem sendo aplicado, em muitos países, em cada sistema social, na escola, no trabalho, no lazer ou na religião. Configura-se, assim, a educação inclusiva ou o lazer inclusivo, como uma forma de nomear esse processo, que também pode ser considerado, como educação para todos ou lazer para todos, por exemplo. Nessa perspectiva, o autor escreve:

> *Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em*

> *parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos* (idem: 3).

O movimento de inclusão social, que nasceu da luta pela igualdade de direitos das pessoas com deficiência, começou a ser construído na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos. Desde então, vem se fortalecendo gradativamente, amparado pelo equipamento legal constituído nos últimos vinte anos, e legitimado pelas conquistas sociais obtidas nos diferentes espaços sociais.

Essas transformações não se sucederam no tempo de maneira estritamente linear, tampouco podemos considerar que hoje somente encontramos práticas de convívio social menos excludentes. Na verdade, essas transformações são determinadas pelo contexto em que estão inseridas. Portanto, podemos conviver diariamente com situações que se revestem de características tanto excludentes como integracionistas ou inclusivistas.

Embora focalizando a inclusão escolar, este trabalho não pode deixar de discutir a inclusão de maneira mais ampla, refletindo sobre as possibilidades de desenvolvimento do ser humano e de sua participação social, no exercício pleno da cidadania.

Nesse aspecto, salientamos que o movimento de inclusão social propõe a participação de "todas as pessoas" em "todas as áreas" do convívio em sociedade. Estamos falando do acesso ao mundo do trabalho, da educação, do lazer, dos esportes, do turismo, das artes, da cultura e da religião, e, para tanto, a reestruturação do meio físico também deve ser oportunizada. A impossibilidade ou dificuldade de acesso aos ambientes públicos, por si só, determina barreiras muitas vezes intransponíveis, tornando muito mais incapacitantes as dificuldades primárias das pessoas com deficiência, funcionando como um impedimento crônico frente às possibilidades de participação social.

Outro fato é que as pessoas com deficiência não podem ter apenas os direitos de espectadores respeitados, mas também a garantia de poder, efetivamente, participar como agentes sociais no contexto histórico em que estão inseridas. Quanto a isso, Mazzotta (1999) nos alerta para a importância da participação efetiva dos indivíduos com deficiência no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados, bem como para a capacidade de pressão dos grupos organizados por eles, que já se faz presente...

> *Evidenciada na própria elaboração da legislação sobre os vários aspectos da vida social, nos últimos dez anos no Brasil...Na área da educação não são, ainda, tão objetivos os resultados de tais movimentos, mas em reabilitação, na seguridade social, trabalho e transporte elas são facilmente identificadas* (Mazzotta, 1999: 65).

Podemos entender também, que inclusão não é compatível com injustiça social. "Incluir" supõe a garantia das necessidades básicas de uma vida mais digna a todos. Esse é o grande desafio que o movimento de inclusão social impõe, já que na ausência do respeito às necessidades mais básicas, seria impossível garantir oportunidades para que as pessoas exerçam seus papéis sociais.

Nessa perspectiva, quando falamos a respeito de inclusão social, falamos de todas aquelas pessoas a serem incluídas socialmente, não somente dos indivíduos com deficiência, mas de todos que possuem necessidades especiais decorrentes de qualquer condição atípica e que, por isso, estão enfrentando barreiras para participar ativamente da sociedade da qual fazem parte, com oportunidades iguais às da maioria da população.

Portanto, quando se pensa em necessidades especiais, é necessário pontuar que nem sempre elas decorrem de deficiências, como aquelas que por lesões estruturais ou funcionais conhecidas, funcionam como impedimento ou obstáculos para a participação em sociedade, a exemplo da deficiência física ou mental. Nesse sentido, Sassaki (1997) nos oferece exemplos clássicos de necessidades especiais, enquanto condições atípicas que podem ou não estar relacionadas às deficiências, como as dificuldades de aprendizagem, superdotação, problemas de conduta, distúrbios de atenção, hiperatividade, distúrbios emocionais e transtornos mentais, entre outros.

Vale ressaltar que as condições citadas acima podem ser agravadas ou decorrentes de situações sociais adversas, ou mesmo desencadeadas por essas situações, e nunca desvinculadas da influência de condições socialmente determinadas, como a miséria e a marginalidade. E essa é uma realidade que, no nosso país, vem assumindo proporções alarmantes, dadas às condições precárias em que vive uma grande parcela da população.

De acordo com essa perspectiva, a preferência pela utilização do termo "necessidades educacionais especiais", em detrimento da utilização dos conceitos que fazem referência à deficiência, não pretende negar que os alunos possam ter problemas especificamente vinculados a seu próprio desenvolvimento, mas sim, situar a ênfase na

capacidade da escola oferecer uma resposta a suas demandas (Marchesi e Martín, 1995:11) buscando popularizar uma nova concepção de educação especial.

Reconhecemos que as práticas da inclusão social são bastante recentes e frágeis, principalmente no nosso país, e trazem consigo propostas extremamente inovadoras, construídas sobre princípios também inovadores, que consistem na celebração das diferenças, no direito de pertencer, na valorização da diversidade humana, na solidariedade humanitária, na igual importância das minorias e no exercício da cidadania com qualidade de vida.

Além dos critérios de justiça e igualdade, outras razões, mais ligadas à esfera educacional, justificam as iniciativas de oportunizar o convívio na diversidade, desde que nas devidas condições e com os recursos necessários. Entre essas razões os autores Marchesi e Martín (1995) apontam os benefícios que citamos a seguir:

- Para os alunos com algum tipo de deficiência, que conquistam um melhor desenvolvimento e uma socialização mais completa e normal;
- Para os demais alunos, já que assim podem aprender com uma metodologia mais individualizada, com mais recursos e também adquirir atitudes de respeito e solidariedade;
- Para o sistema educacional como um todo ao exigir maior competência profissional dos professores, projetos educacionais mais completos, capacidade de adaptar o currículo às necessidades específicas dos alunos e, também uma maior provisão de recursos educacionais de todo o tipo;

No diálogo com Sassaki (1997), apreende-se o quão recentes são as publicações e discussões acerca dos conceitos inclusivistas, assim chamados porque abrangem valores que contemplam a inclusão. Suas raízes, no entanto, estão ligadas ao passado e os seus significados foram lapidados ao longo das duas últimas décadas por todos os que participaram, em todos os setores sociais, do cotidiano de pessoas com necessidades especiais resultantes, principalmente, de deficiências de vários tipos.

Aqui, parece oportuno salientar a distinção entre integração e inclusão que o autor nos traz. Para tanto, vale discutir o *modelo médico da deficiência*, uma vez que, enquanto conceito pré-inclusivista, atua como determinante das atitudes para com aqueles que são considerados insuficientes. Sassaki (1997) nos aponta que a Cooperativa de Vida Independente de Estocolmo (STIL), primeiro centro de vida independente da Suécia,

afirmava, já em 1990, que uma das razões pelas quais as pessoas deficientes estão expostas à discriminação é o fato de serem freqüentemente declarados doentes. Este modelo médico da deficiência lhes designa o papel desamparado e passivo de pacientes, no qual são considerados dependentes do cuidado de outras pessoas, incapazes de trabalhar, isentos dos deveres normais, levando vidas inúteis, como está evidenciado na palavra, ainda de uso comum, **inválido**, que significa, em latim, sem valor.

Nesse sentido, o predomínio dessa visão tem contribuído para a manutenção das medidas unilaterais, e para a busca da normalização através de inúmeras modalidades de tratamento e equipamentos, buscando desenvolver ao máximo as capacidades funcionais dos indivíduos, mas muitas vezes, negligenciando as responsabilidades sociais diante daqueles com alguma deficiência. Da mesma forma que não podemos deixar de reconhecer todos os benefícios decorrentes do avanço da ciência médica (esclarecimento diagnóstico, atendimento terapêutico, inovações tecnológicas) que possibilitou a sistematização dos conhecimentos clínicos acerca das condições patológicas, não é possível compreender a deficiência sem levar em conta os agravantes que a sociedade impõe às pessoas que já possuem impedimentos decorrentes da própria deficiência.

O modelo médico da deficiência traz consigo uma concepção que entende a inadaptação social do indivíduo deficiente como um problema exclusivamente dele. A deficiência, então, aparece como um problema que deve ser tratado, superado, para que então, possa acontecer a inserção nos equipamentos da sociedade, sem que esta se prepare para receber, com igualdade de oportunidades, todos os cidadãos.

Falando especificamente das crianças com deficiência física, uma abordagem centrada no indivíduo apresenta muitos limites para a educação desses alunos, desencadeando relações de perpetuação de suas dificuldades (Garcia, 1998). De acordo com a autora, nessa abordagem há uma cristalização do papel que é esperado daqueles que possuem uma deficiência...

Em que a tônica é o "limite", é o "não ser capaz de" (idem: 81).

Sendo assim, as tentativas de inserção social que se sustentam nesse modelo, apesar de conquistarem muitos pontos frente à exclusão, são muitas vezes, em função de suas

características, somente medidas parciais, já que nem sempre focalizam as responsabilidades sociais frente às dificuldades de cada cidadão como as maiores responsáveis pela exclusão.

Segundo as concepções de Sassaki (1997: 33) as práticas de integração social não têm satisfeito plenamente os direitos de todas as pessoas que possuem uma deficiência, pois somente aquelas que atingem um nível de competência que corresponda às expectativas determinadas pelos padrões sociais vigentes, conseguem um espaço de participação social. Segundo esse autor, no modelo integrativo, a sociedade tem assumindo de maneira insuficiente suas responsabilidades quanto às modificações físicas, políticas ou atitudinais que são necessárias para viabilizar a participação de todos.

Na contramão das práticas excludentes, o mesmo autor nos fala que o movimento de inclusão trilha os caminhos do *modelo social da deficiência*, que, diferente do modelo médico, fundamenta as práticas inclusivas propondo uma modificação mais radical e profunda na sociedade.

De acordo com o modelo social da deficiência, entende-se que é a sociedade que deve ser modificada, ela deve ser preparada para atender às necessidades de seus membros permitindo que o desenvolvimento de todos ocorra dentro do processo de inclusão. Sendo assim, a educação, a reabilitação e a qualificação profissional devem ser oportunizadas no cotidiano de todas as pessoas, na participação conjunta de todos aqueles que constituem a sociedade, levando em conta as naturais diferenças humanas.

Conforme as propostas desse modelo, entende-se que os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão tanto nela quanto estão na sociedade. A sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas com necessidades especiais, causando-lhes desvantagens ou até incapacitando-as para o exercício dos seus papéis sociais, em virtude de ser constituída por características que apresentamos a seguir:

- *Seus ambientes restritivos;*
- *Suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças;*
- *Seus discutíveis padrões de normalidade;*
- *Seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico;*
- *Seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea;*

- *Sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre os direitos das pessoas que têm essas necessidades;*
- *Suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana;*

(Sassaki, 1997: 47).

O modelo social da deficiência focaliza os ambientes e barreiras incapacitantes da sociedade e não as pessoas deficientes, enfatizando os direitos humanos e a equiparação de oportunidades para todos. Vale lembrar a existência de recomendações de organismos internacionais que sustentam essa mesma forma de encarar a deficiência e suas implicações sociais.

Visto dessa maneira, a inclusão social é um processo incondicional, no sentido de não se exigir nada a fim de que o indivíduo, que possua uma necessidade especial, seja incluído em algum equipamento social, uma vez que a sociedade existe e é constituída por todos, e que todos têm as suas peculiaridades, suas diferenças, suas necessidades, naturalmente individuais.

Portanto, a inclusão social prevê um novo tipo de sociedade, com nova concepção e práxis, diferente no que diz respeito aos equipamentos físicos e também às atitudes, entre todos os cidadãos. O processo de inclusão desafia importantes sistemas sociais a efetuarem mudanças fundamentais em seus procedimentos e estruturas, uma vez que os padrões sociais vigentes têm privilegiado a normalidade homogênea e competitiva.

Assim, como nos propõe Mantoan (1997), no que diz respeito a educação, a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática.

O vocábulo integração é abandonado, já que traz consigo o seu contrário: incluir um aluno ou grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos. De acordo com os pensamentos da autora, a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo.

As propostas das escolas inclusivas constituem um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e estrutura-se em virtude dessas necessidades, causando uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

A autora fala do nascimento de um novo paradigma na sociedade contemporânea, um paradigma que considera a diferença como algo inerente à relação humana. Cada vez mais, a diversidade está sendo vista como algo natural. E a sociedade busca orientar-se para que cada membro, com sua singularidade, possa usufruir o bem coletivo. Segundo ela, foi nesse contexto que surgiu, no movimento de autodefesa e de luta pelos direitos humanos na Europa, a discussão em torno da criação de um novo conceito, denominado Inclusão.

Inclusão é, portanto, o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos. Uma sociedade onde exista inclusão é aquela onde existe **justiça social**, na qual cada membro tem seus direitos garantidos e aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal, o que não significa, na nossa compreensão, que elas sejam negligenciadas ou banalizadas, mas, devidamente respeitadas e atendidas.

Dessa forma, podemos reafirmar que a inclusão social no nosso país ainda é um ideal, pois somente mediante profundas transformações políticas e sociais é possível construir uma nova sociedade.

O movimento da inclusão supõe, portanto, transformações radicais no seio da sociedade, exigindo que, aos poucos, os valores antigos sejam substituídos. As propostas inclusivistas têm características inovadoras justamente porque buscam superar as lacunas e contradições existentes no seio da sociedade.

Sabemos que essas mudanças não ocorrem apenas quando se propõe um novo conceito, nem pretendemos crer que uma sociedade como a nossa, possa transformar-se radicalmente para beneficiar uma minoria que é julgada como inválida e improdutiva. Mas mesmo reconhecendo que não é nada simples falar de inclusão numa sociedade eminentemente excludente, seria frustrante não poder pensar que transformações possam ocorrer, que falhas possam ser superadas e que ideais possam ser atingidos.

Para a conquista desses ideais, no que diz respeito às oportunidades regulares de ensino para todos, salientamos que é preciso modificar, principalmente, a escola. Nesse sentido, Torezan (1999: 38) nos aponta que a escola é que deve ser tratada como problema e não seus alunos, sendo necessárias transformações, no âmbito da própria escola, que permitam atender os alunos com necessidades especiais. Dessa forma, a deficiência deixa de ser um problema somente do aluno passando a exigir, da parte da escola, uma revisão das condições de ensino que ela oferece.

Com isso, emerge a necessidade de uma nova compreensão acerca das pessoas com necessidades especiais e seus direitos, ultrapassando a concepção médica da deficiência que delega ao indivíduo deficiente toda a responsabilidade pela sua inadaptação e reconhecendo os fatores sociais que agravam as condições das pessoas deficientes e que, muito freqüentemente, determinam o rótulo da excepcionalidade a todos aqueles que são marginalizados pela sociedade capitalista.

CAPITULO 2- METODOLOGIA DE PESQUISA

A inclusão escolar, foco deste trabalho, faz parte de um movimento mais amplo, já explorado neste trabalho: a inclusão social, que busca a construção de uma sociedade para todos, mais justa e igualitária. No ambiente de escolas regulares, buscamos captar os aspectos da realidade que configuram a inserção de crianças com deficiência física, enfocando essas percepções sob os pontos de vista das escolas, das próprias crianças e seus pares e de suas mães.

Entendendo o fenômeno da inclusão escolar como situado dentro de um contexto social, inserido numa realidade histórica e que sofre inúmeras determinações, definimos o problema principal desta pesquisa: conhecer aspectos do processo de inclusão de algumas crianças com deficiência física na escola regular.

Sustentado por uma abordagem qualitativa, este estudo teve como proposta um pesquisador envolvido, inserido no cenário da pesquisa, para que fosse resgatada a realidade completa e profunda do ambiente em questão. No interior da escola, as atividades e as atitudes humanas puderam ser apreendidas diretamente na complexa realidade do cotidiano escolar.

Para tanto foram propostos três objetivos gerais, expostos a seguir:

- Investigar aspectos do ambiente escolar, buscando conhecer como a escola encara a inclusão e lida com a limitação imposta pela deficiência física;

- Analisar como essas crianças se percebem e são percebidas por aqueles com os quais convive e como se dá essa convivência;

- Verificar o impacto que essa realidade escolar causa nas mães das crianças com deficiência física através da visão das mesmas;

Utilizamos como cenário da pesquisa, três escolas escolhidas de acordo com os seguintes critérios:

1. Um estabelecimento escolar privado, um estabelecimento escolar público de caráter municipal e outro de caráter estadual, na intenção de compreender as diferentes realidades institucionais;
2. As escolas deveriam oferecer atendimento no ensino fundamental com a proposta de educação inclusiva;
3. As crianças "incluídas" deveriam ser portadoras de deficiência limitante, de forma que a marcha independente estivesse comprometida;

Na escola particular o estudo de caso envolveu uma menina com idade cronológica de dez anos. Na escola pública de caráter municipal, um menino com idade cronológica de nove anos e na escola pública de caráter estadual, uma menina com idade cronológica de nove anos. Todos eles possuíam deficiência física que impedia a locomoção independente e freqüentavam a terceira série do ensino fundamental.

Buscamos conhecer nos textos de André e Lüdke (1986), as vantagens da utilização do estudo de caso nas abordagens qualitativas em pesquisas educacionais. Julgamos que as características dessa modalidade contemplaram os objetivos estabelecidos para este trabalho. Inicialmente foram delimitados os contornos de cada caso, e só depois, selecionadas as evidências que se mostraram relevantes. A utilização da técnica do estudo de caso proporcionou-nos conteúdos significativos, vistos sob o foco da inclusão social, uma vez que permitiu-nos revelar as especificidades de cada dinâmica escolar.

O enfoque desta investigação, caracterizado pela abordagem qualitativa, envolveu procedimentos cujos instrumentos foram centrados na observação e em entrevistas semi-estruturadas. Para a realização dos três estudos de caso, este trabalho passou então a objetivar a construção de um panorama da situação, através da eleição dos instrumentos utilizados para coleta de dados nesta pesquisa, apresentados a seguir:

I- Uma visita a cada uma das três escolas selecionadas para esta pesquisa, buscando conhecer suas instalações e os espaços utilizados, detectando as eventuais barreiras ou facilitações arquitetônicas existentes e também os aspectos do mobiliário e recursos locomotores eventualmente utilizados pelas crianças com deficiência física;

II- Entrevista com a mãe de cada criança com deficiência física para estabelecer um marco inicial, situando essa criança no contexto sócio-econômico-cultural, focalizando

a sua vida escolar e a percepção da mãe em relação às necessidades educacionais; (Anexo I)

III- Entrevista com o (a) diretor (a) de cada escola, identificando quais são os processos envolvidos na admissão da criança com deficiência física e quais as soluções propostas diante das dificuldades encontradas; (Anexo II)

IV- Entrevista com a professora de cada criança e um de seus colegas, para compreender como são vistas e tratadas pelos elementos do grupo com o qual convive; (Anexos III e IV respectivamente)

V- Entrevista com as três crianças com deficiência física buscando conhecer como elas se sentem e se percebem no contexto da escola regular; (Anexo V)

VI- Uma observação direta com duração média de 90 (noventa) minutos em cada escola, acompanhando um momento de atividade das crianças, buscando observá-las no contexto escolar propriamente dito, focalizando o tipo de relação que elas estabelecem com os colegas, professores e funcionários da escola.

Para a realização da entrevista com os "colegas", obedecemos ao mesmo critério nos três estudos de caso. Foi escolhido aquele colega que mais freqüentemente se relacionava com o aluno com deficiência durante o período de aula, de acordo com as observações da professora.

Através das entrevistas, gravadas após consentimento dos participantes, buscamos obter informes contidos na fala dos atores sociais. Este instrumento se inseriu como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa, que vivenciavam a realidade da inclusão dos deficientes físicos na escola regular. Assim pudemos obter dados objetivos e subjetivos, estes, relacionados aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.

Durante as observações, destacamos, nas relações observadas, quais os problemas enfrentados pelas crianças, qual a percepção dos fatos vividos, os sentimentos envolvidos, os recursos materiais e humanos, buscando um contato direto com o ambiente escolar.

No diálogo com André e Lüdke (1986), tentamos melhor compreender os passos que foram perseguidos na abordagem qualitativa de pesquisa. Nesse sentido, estabelecemos uma relação face a face com os observados, captando uma variedade de situações e fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas.

Assim, de acordo com o que nos propõem as autoras, o desenvolvimento desta pesquisa envolveu algumas etapas.

Primeiramente procuramos estabelecer um contato com as escolas desta cidade com o objetivo de conhecer quais delas possuíam crianças com deficiência física dentre seu alunado, que estivessem freqüentando os primeiros anos (primeira a quarta série) do ensino fundamental. Na medida em que essas escolas atendiam as características propostas nesta pesquisa, efetuamos um contato direto com a direção de cada escola buscando esclarecer nossos objetivos e obter consentimento para realização da pesquisa de campo. Nas escolas públicas esse contato foi feito inicialmente com as coordenadoras pedagógicas, que posteriormente nos encaminharam aos diretores. Já na escola particular esse primeiro contato foi realizado diretamente com a diretora da escola.

Após a seleção das escolas e a eleição das crianças que se encontravam dentro das características propostas nesta pesquisa, foi realizado um primeiro contato com a mãe de cada uma delas visando, além do esclarecimento e a autorização para a realização da pesquisa, a elaboração de um protocolo de identificação, denominado *"Contextualização do sujeito"*. Este protocolo está apresentado no terceiro capítulo deste trabalho, no início de cada estudo de caso e refere-se ao conjunto de dados pessoais da criança e da família, trazendo informações sobre: o quadro familiar, o *status* funcional da criança e o suporte terapêutico que ela recebe, conteúdo que julgamos relevante para a composição dos dados. Nesse protocolo, formam utilizados dados fictícios apenas na identificação dos sujeitos, garantindo-lhes anonimato.

Num próximo momento foram iniciadas as entrevistas e observações propriamente ditas, esses procedimentos de coleta foram realizados sem que houvesse uma seqüência previamente definida; nos três estudos de caso seguiram o movimento dos fatos e a dinâmica específica da situação.

Cada um dos estudos de caso apresentou características peculiares, com duração e cronologia diferentes, determinadas principalmente pela disponibilidade das pessoas envolvidas. Todas as datas, bem como duração dos procedimentos, constam nos arquivos dos

registros, compilados na íntegra, mas que por conta do volume, não se encontram nos anexos deste trabalho.

A fase que envolveu a pesquisa de campo teve a duração de treze meses, sem que houvesse uma seqüência linear dos procedimentos, o que, em alguns momentos, fez com que estivéssemos envolvidos, ao mesmo tempo, em mais de uma escola. O primeiro estudo de caso realizou-se na escola de caráter particular, com duração de quatro meses. Passamos aos estudos de caso nas escolas públicas, sendo que na escola de caráter municipal iniciamos o segundo estudo, com duração de seis meses, o que fez dele o último a ser concluído. Nesta escola, nos deparamos com certa dificuldade para a realização da entrevista com o diretor, motivo pelo qual o estudo foi mais demorado. Vale lembrar, que durante esta entrevista, previamente agendada com o diretor, compareceram, sem consulta à pesquisadora, duas funcionárias da Secretaria da Educação do município que, a pedido do diretor, colaboraram nos depoimentos, embora os conteúdos das suas falas não tenham sido utilizados nesta análise. Aqui também, a coordenadora pedagógica da escola não esteve presente durante a entrevista com a direção, diferentemente dos outros estudos, nos quais, uma vez convidadas, as coordenadoras também compareceram, colaborando nos depoimentos. A escola pública de caráter estadual constou do terceiro estudo iniciado com duração de três meses.

Para a operacionalização desta trajetória foi necessária a utilização de protocolos de registro e diários de campo, cujos conteúdos foram selecionados durante a análise. Os resultados da análise, uma vez sistematizados, deram significado à conclusão desta investigação.

Frente ao volume dos dados coletados através das entrevistas e observações realizadas, estabelecemos algumas diretrizes gerais para o procedimento da análise, efetuando a escolha e a sistematização dos dados a serem analisados. Optou-se por um recorte desses dados, elegendo aqueles que evidenciavam respostas aos objetivos desta pesquisa. Esse processo foi realizado de acordo com três temas gerais eleitos segundo os critérios estabelecidos nos objetivos deste trabalho. Esses temas focalizam a escola frente à criança com deficiência física, a própria criança e o grupo no qual ela está inserida e a sua mãe. Para tanto, todos os dados que faziam referência aos respectivos temas foram coloridos com três cores diferentes, respectivamente: laranja, rosa e verde. Dessa forma procuramos facilitar o reagrupamento dos elementos que constituíram a discussão da pesquisa, de acordo com cada tema proposto acima.

A pesquisa buscou, dessa maneira, analisar a inclusão das crianças com deficiência física, sob diversos pontos de vista, ressaltando que este procedimento visou somente a facilitação da discussão, uma vez que ela supõe que os diferentes aspectos não podem ser dicotomizados, já que estão intrinsecamente associados, influenciando-se e determinando-se mutuamente.

O primeiro tema centraliza a atuação escolar, foi denominado ***ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA***, e diz respeito ao preparo da mesma para receber a criança com deficiência física, às facilitações quanto ao espaço físico, aos critérios de admissão, à organização prática quanto à locomoção e às atividades escolares.

Em outro momento, o tema intitulado ***A CRIANÇA E SEU GRUPO***, centrou-se na participação da criança nas atividades grupais, na percepção da mesma quanto ao papel da escola, na relação com os colegas e professores e na maneira como é tratada e vista pelos demais.

Constituindo o terceiro tema para as análises, ***A VISÃO DA MÃE***, focalizou a percepção das mães frente à realidade vivida pela criança com deficiência física na escola regular.

CAPITULO 3- A PESQUISA

Neste tópico os dados coletados foram trabalhados, segundo os temas anteriormente estabelecidos, no sentido de dar significado aos conteúdos apresentados. A apresentação dos casos foi organizada separadamente, na tentativa de resgatar as suas peculiaridades, do ponto de vista da inclusão escolar das crianças com deficiência física, numa perspectiva que busca determinar as responsabilidades sociais frente a esses alunos.

As análises estão contidas em três estudos de caso que foram discriminados numericamente: Estudo de Caso 1, Estudo de Caso 2 e Estudo de Caso 3. Esses estudos contêm dados já delimitados de acordo com os temas estabelecidos: Organização da Escola, A Criança e seu Grupo e A Visão da Mãe.

No início de cada Estudo de Caso consta o protocolo de identificação, intitulado "Contextualização do Sujeito", que possibilita a visualização de dados gerais a respeito da criança, da escola que freqüenta, do suporte terapêutico que recebe, bem como do núcleo familiar ao qual a criança pertence.

3.1 Estudo de Caso 1: Escola Particular

CONTEXTUALIZAÇÃO DO SUJEITO

I-Identificação-

Denominação do sujeito: Ana, sexo: feminino

D.N.: 17/01/1988 Idade atual: 10 anos

Escolaridade: cursando atualmente a 3ª série do ensino fundamental em escola da rede Particular de ensino regular.

II-Quadro familiar-

Mãe: do lar, nível superior incompleto;

Pai: engenheiro, nível superior completo;

Irmãos: um menino, 15 anos, estudante;

Condições de habitação: apartamento com três quartos, sem adaptações ou recursos facilitadores, situado em local próximo ao centro da cidade.

III-Status funcional-

Diagnóstico: Paralisia Cerebral

Locomoção: Semi-dependente, usuária de carrinho tipo Zeus, marcha supervisionada com andador.

IV-Suporte terapêutico atual- Freqüenta Fisioterapia (2x/sem) e Terapia Ocupacional (1x/sem) em instituição de reabilitação particular, de caráter filantrópico.

ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Inicialmente, quando se chega nesta escola, percebe-se que o acesso, do ponto de vista físico, não oferece maiores problemas, visto que não há desníveis desde a calçada até o pavimento que comporta as salas de aula, banheiros, área administrativa, biblioteca e laboratórios. Já para o pavimento inferior, onde fica localizada a cozinha, o refeitório, a cantina, a quadra de esportes descoberta e um pátio coberto, o acesso é garantido por uma escada, embora externamente haja uma rampa descoberta que também permite o acesso a esse pavimento.

A escola em questão caracteriza-se por uma filosofia de trabalho voltada para a formação integral dos alunos e inclui a possibilidade de um olhar mais individualizado para cada um deles. De acordo com o Manual Escolar, a meta da escola, apoiada numa abordagem construtivista, centra-se no desenvolvimento do aluno como uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade, buscando ajudá-lo a construir sua própria visão de mundo.

Parece-nos mais apropriado exemplificarmos o encaminhamento pedagógico da escola, através de breves incursões no material obtido na coleta de dados. Vejamos algumas palavras ditas pela diretora da escola:

> *...Todo mundo tem algo de especial para ser olhado, é nisso que a gente acredita muito, então assim, como a gente tem todo esse trabalho, de olhar para todo mundo, então não é só o deficiente que vai ser muito visto, todos os alunos são muito olhados...*

Neste caso, todo esforço observado frente à possibilidade de inserir crianças com necessidades especiais, parece estar centrado na viabilidade desse processo e na efetiva possibilidade de êxito no trabalho pedagógico com essas crianças.

Uma vez que a escola se preocupa em oferecer condições para receber as crianças com deficiência, existe todo um processo de avaliação antes mesmo que ela seja chamada na escola. Algumas colocações da diretora, a respeito dessa avaliação, nos apontam para a compreensão desta escola quanto à sua função: atender alunos "normais".

A abertura para receber a criança com deficiência existe, caso ela não altere, em muito, a rotina da escola. Seguem trechos dos depoimentos da diretora:

> *...Quando chega qualquer criança, a gente avalia muito a deficiência, o tipo de deficiência...Quando ela for física, procuramos criar condições para estar recebendo essa criança...a princípio não vemos nenhum problema quando é simplesmente uma deficiência física...*
> *...Avaliamos todas as condições da escola, se tem uma possibilidade de recebermos essa criança, chamamos a família, entramos em contato com os profissionais que trabalham com a criança, avaliamos que condições essa sala tem para receber essa criança, e todo o contexto...*
> *...Depois de todo esse processo, a gente já tem uma idéia clara se é possível ou não aceitar essa criança. Se essa possibilidade for afirmativa, então chamamos a criança, se a gente vê que não dá, geralmente a gente não tem contato com a criança, para não expo-la, para não criar expectativas...*

Se, do ponto de vista da escola, esse procedimento é tido como uma preocupação de rotina frente às chances de trabalho com a criança com necessidades especiais, para a família, isto significa a possibilidade de que seu filho não seja aceito. Essa atitude da escola parece suscitar, na mãe, a percepção de que a escola faz um favor quando permite o ingresso de uma criança com necessidades especiais, o que será exposto no tópico que focaliza as percepções da mãe.

Assim, a admissão de Ana nesta escola consistiu em uma concessão, uma vez que foi condicionada aos critérios estabelecidos pela escola, principalmente ao fato de ser viável um trabalho acadêmico com a criança e à possibilidade da família arcar com os custos de uma "auxiliar extra", que acompanha e auxilia a criança com deficiência na rotina escolar.

Nesse caso, o que pudemos constatar nessa investigação foi um processo de admissão, onde uma avaliação bastante criteriosa pôde determinar a possibilidade de Ana freqüentar a escolaridade regular.

Isso pode confirmar que a dificuldade de acesso à escola regular enfrentada pela família da criança com deficiência, ainda é realidade no meio social em que vivemos, revelando formas, ora veladas, ora explícitas, de discriminação e rejeição.

É rotina da escola, preocupada com a evolução e participação dos alunos, chamar os pais para conversar sempre que necessário. Estes encontros acontecem informalmente ou com horário marcado e têm como objetivo discutir com a família questões referentes aos processos acadêmicos ou sociais que permeiam a vida escolar. A organização desta escola passa também pela valorização das relações entre os profissionais da escola e os profissionais da reabilitação ou equipe terapêutica (aqueles envolvidos com o atendimento da criança fora da escola: psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, etc). Sempre que necessário são agendadas reuniões para discussão de caso, troca de experiências e orientações. Vejamos o que nos diz a diretora:

> *...A professora já foi, as outras assistentes foram na clínica para receberem informações das profissionais que trabalham diretamente com a Ana, esses profissionais vêm aqui, também orientam.*

Do ponto de vista da Terapia Ocupacional, esse esforço mostra-se de extrema importância, uma vez que otimiza as ações educativas e permite a resolução de algumas dificuldades e conflitos rotineiros, como por exemplo, adequação do mobiliário com adaptações muitas vezes simples e de baixo custo, indicações de manuseio e posturas que possam favorecer a atitude perceptiva do aluno e melhorar o rendimento escolar, sugestões de recursos adaptativos relacionados à manipulação dos instrumentos escolares do cotidiano, etc.

Quanto à rotina de trabalhar com as necessidades especiais das crianças, existe uma questão que nos parece relevante. Trata-se das soluções que a escola encontra para suprir as necessidades básicas das crianças com deficiência física envolvidas neste trabalho, principalmente a dificuldade ou impossibilidade na locomoção.

A contratação de uma auxiliar para acompanhar a criança durante sua rotina escolar diária tem sido uma dessas soluções. Esta escola, quando julga necessário, faz essa opção ao incluir uma criança com necessidades especiais, mesmo aquelas que não possuem problemas que impeçam a locomoção independente. A diretora diz:

> *...Mesmo na pré-escola, com uma criança que embora já andasse, mas que tinha um motor deficitário, um déficit cognitivo acentuado, também pedimos*

uma pessoa para ela...Mas no caso do deficiente auditivo, a gente já não tem tanto essa necessidade, dependendo da criança.
...A escola trabalha com auxiliar de classe, a professora e uma auxiliar que atende a professora e os alunos, questões práticas e pedagógicas...

No caso da criança com de deficiência física sem marcha independente, a classe funciona com uma segunda auxiliar, como explica a diretora:

...Para que essas crianças tenham um atendimento mais adequado até porque, na verdade, a gente sabe que além delas precisarem da questão física, locomoção, atenção que merecem e precisam, existe a questão pedagógica.

Esta escola encarrega-se da orientação e supervisão das auxiliares, assim como da seleção e contratação das mesmas, garantindo-lhes todos os direitos legais. À família da criança com deficiência, cabe o ônus financeiro dessa contratação, acrescido ao valor habitual da taxa mensal.

Normalmente responsáveis por atividades rotineiras da classe, e em busca de aperfeiçoamento nas questões pedagógicas, as auxiliares, freqüentemente estudantes ou recém formadas do curso de magistério, transformam-se na possibilidade de locomoção daqueles e daquelas que não podem fazê-lo independentemente.

O recurso da "auxiliar extra", como será denominado neste trabalho, não transcorre sem alguns problemas, dadas as incumbências delegadas a essas profissionais, que serão expostos e discutidos a seguir. Fala sobre isso a diretora da escola:

...A nossa dificuldade, a ausência de um carrinho ou cadeira de rodas, ficava muito para as assistentes estarem transportando ou estimulando o andar...Foge da área da gente...
...E até pela questão de estar levando, do peso mesmo, da condição física,...É quase impossível, mesmo para a assistente, para o profissional que vem aqui, ele tem um objetivo que é estar trabalhando, um objetivo de aprendizagem,

ficar na sala de aula, ajudando a professora, os alunos. Se ele ficar como condutor, começa a questionar o papel dele, a não ser que seja só para isso, mas a gente quer uma pessoa que possa ajudar da forma mais adequada possível.

Durante a observação realizada na escola, também pudemos constatar de perto o quanto esse profissional, a auxiliar extra, participa das atividades rotineiras da criança. Ela não somente facilita a participação das crianças durante as atividades em sala de aula, como também se encarrega de tudo o que diz respeito à locomoção da criança durante os demais momentos escolares, por exemplo, as aulas práticas, a educação física, o momento do lanche, as festividades escolares, os passeios, a ida ao banheiro, a entrada e a saída da escola. O papel da auxiliar extra nesta escola parece ser o de viabilizar a inclusão.

Sem descaracterizar a proposta da escola e seus princípios organizadores, que segundo a mesma, é trabalhar com crianças normais, a direção e a professora encaram essa experiência como muito importante também para os demais alunos. Consideram que, com essa experiência, o grupo tem a possibilidade de conviver na diversidade e encarar o aluno com deficiência com olhos menos preconceituosos do que aqueles que não tiveram essa oportunidade. A fala da diretora esclarece como a escola julga essa relação:

...A escola vê como uma coisa muito importante, dos nossos alunos tomarem contato com pessoas diferentes mesmo deles, porque eu acho que na verdade para a criança é muito mais fácil de aceitar isso do que para o adulto.

Esta escola que está aberta para receber algumas crianças especiais defronta-se com as dificuldades de pôr em prática essa proposta. Ao mesmo tempo em que valoriza a convivência na diversidade, também a questiona, pois não pode abrir mão das prioridades que estabeleceu enquanto escola regular. Um exemplo é a fala da coordenadora pedagógica do ensino fundamental da escola em questão:

... O critério é para não descaracterizar a proposta da escola, que é trabalhar com crianças normais, ditas normais...

Um dado que não pode ser esquecido é a forma como esta escola encara o trabalho pedagógico propriamente dito, possibilitando neste caso também um olhar individual no que diz respeito às tarefas escolares, produções da criança, formas de avaliação, etc.

Neste caso podemos destacar a disponibilidade para tal diferenciação do programa pedagógico, o que muitas vezes traduz-se na única possibilidade da criança com necessidades especiais permanecer na escola regular e beneficiar-se do convívio com os pares. O que sabemos é que essa prática não pode ser efetivada sem uma profunda transformação, que requer muito esforço e dedicação por parte da escola, e sem muito trabalho por parte dos professores e auxiliares envolvidos. No caso de Ana, a disponibilidade da escola para tal diferenciação parece estar presente. Vejamos uma colocação da mãe quando se refere a uma dificuldade enfrentada por sua filha:

> *...Ela já não acompanhou, aí logo o pessoal me chamou e já começou com matéria diferente, mais lenta sabe, tudo paralelo, mais individualizado...E ela tinha amigos, tudo, sempre foi às festinhas...*

Outro aspecto que merece ser considerado é o respeito que a equipe pedagógica tem para com o ritmo individual da criança. Nesse sentido, a equipe escolar parece esforçar-se para favorecer o desenvolvimento e as conquistas pedagógicas de Ana, bem como para flexibilizar as modalidades de avaliação.

Nesta escola, a criança com deficiência parece ter suas oportunidades ampliadas e facilitadas também pela flexibilidade da escola ao compreender sua forma de escrever. As diversas oportunidades que a criança tem para tentar alcançar seus objetivos parecem colaborar para a qualidade da permanência de Ana nesta escola.

A abordagem que a escola tem acerca dos aspectos emocionais das crianças, rotina que fundamenta sua ação pedagógica, também merece destaque quando nos referimos à criança especial, visto que não podemos dicotomizar intelecto de emoção e de função. Diante da possibilidade uma reprovação, Ana foi trabalhada para elaborar essa questão. Eis o que diz a mãe a esse respeito:

...Aí ela repetiu, mas como ela foi trabalhada o ano inteiro para isso, não teve problema, numa boa ela aceitou...

Outro aspecto que vale ser destacado é a preocupação que a escola demonstra ter com o grupo no qual a criança vai ser inserida durante a análise das possibilidades de admissão. O trabalho se dá no sentido de favorecer a compreensão das diferenças por parte das demais crianças, que irão conviver com a criança com necessidades especiais, e podem mobilizar-se diante dessa nova experiência. Segundo a diretora, esta escola, considerando positiva a convivência na diversidade, encara os questionamentos e colocações dos alunos diante dessas crianças, como possibilidades de compreensão e aceitação das diferenças humanas. Ela nos diz:

...Isso é muito tranqüilo, as crianças recebem isso bem, ficam sim curiosas, aí elas questionam, algumas querem pegar, existe toda uma adaptação a essa questão, que é tratada como novo, que é diferente, que gera dúvidas, gera questionamento, curiosidade. É discutido isso...

A escola também orienta aqueles pais cujos filhos convivem com a criança especial, e que apresentam dúvidas ou questionamentos frente à situação da inclusão, quanto a isso a diretora nos fala:

...Então a gente fez um trabalho mostrando o quanto que a criança ia se beneficiar com esse contato, porque é um benefício mesmo, você vê que existe a pessoa diferente de você, e que tem possibilidade de mostrar um outro mundo para você, que não é só esse mundinho fechadinho...

Para a criança com deficiência física, de maneira geral, o convívio num ambiente escolar regular seguramente representa uma importante possibilidade para a formação do conceito de mundo, de sociedade e de participação na comunidade local. Para os demais alunos, acreditamos não ser menos importante essa convivência.

A preocupação que esta escola tem com o bem estar da criança com deficiência evidencia-se também nas falas da professora da criança. Ela cita uma situação onde, atenta para as necessidades de Ana, percebeu na expressão da criança o quanto a frustrava não participar de determinada atividade. Julgando necessário, interferiu e assumiu o papel da auxiliar extra, favorecendo então a participação da aluna. Segue um breve trecho do depoimento da professora que pode esclarecer mais essa questão:

> *...Essa auxiliar que eu tive, era bem novinha na escola, então assim, falta de experiência também, daí eu fiz a troca, enquanto ela estava com a classe, eu fiquei com a Ana, então foi super bom porque quando ela está participando fica muito bem, se envolve...*

Quanto aos aspectos pedagógicos propriamente ditos, esta escola, quando necessário, propõe reforço escolar para aquelas crianças que apresentam alguma dificuldade. Ana já se beneficiou desse recurso na disciplina de matemática, cujo conteúdo tem dificuldade para elaborar. Vejamos o que a aluna nos diz:

> *... A matemática é chata, eu tenho um pouco de dificuldade, quando tem eu não consigo aprender, fica chato, eu demoro mais, agora estou fazendo reforço com a professora.*

Assim parece que, diante das condições que a revestem, esta escola oferece espaço para uma abordagem mais integral, onde as necessidades individuais são consideradas e onde as ações pedagógicas revestem-se de maior complexidade que, na verdade, são concepções necessárias para o verdadeiro espírito da educação inclusiva.

Esta escola, apesar da condicionalidade na admissão dos alunos com deficiência, o que por si só já descaracteriza a inclusão, tem buscado soluções de adaptação para favorecer a convivência da criança com deficiência física com o grupo no qual ela está inserida, mostrando-se preocupada com a qualidade da participação da criança e com o seu aproveitamento durante as atividades escolares. Porém, nesse caso, este trabalho propõe uma reflexão que vai além das práticas pedagógicas desta escola, mas questiona principalmente o

fato das possibilidades de acesso a uma escola com esse envolvimento estarem restritas àqueles que possuem poder aquisitivo suficiente para sustentar, além do tratamento de reabilitação, a escola e os encargos extras que a segunda auxiliar impõe.

Dessa forma, as possibilidades de acesso a um sistema educacional regular, com a qualidade pedagógica desejada, parece estar disponível somente para alguns alunos, para aqueles que podem acompanhar os processos educativos da escola sem alterar em muito a sua rotina e para aqueles que são provenientes das camadas economicamente favorecidas, revelando uma dupla exclusão. Exclusão que vai além da boa vontade da direção da escola ou de seus professores, mas que está arraigada no sistema social vigente.

A CRIANÇA E SEU GRUPO

Focalizando a criança e demais membros do grupo, apreende-se que Ana gosta do ambiente escolar em que está inserida. Suas justificativas para esse sentimento são o aprendizado escolar, a oportunidade de ter amigos e conversar com eles, a possibilidade de brincar, conversar e se divertir.

Mesmo que para ela, alguns amigos signifiquem muitos, e que a limitação física esteja sempre dificultando a participação que provavelmente ela gostaria de ter, Ana valoriza a oportunidade de estar inserida no ambiente da escola regular. Vejamos o que ela diz:

> *...Na escola normal é mais importante por que eu estou aprendendo...eu sinto uma coisa muito legal que quando eu chego na escola eu até esqueço que eu não ando, elas percebem que eu só não ando.*
> *...Eu gosto porque tenho amigos, muitos amigos...e posso conversar com eles. Eu me divirto, eu brinco...*

Efetivamente, o que se constata é que o número de amigos (duas ou três colegas), bem como as possibilidades de atuação nas brincadeiras e jogos são bastante restritas, mas isso não parece desagradar ou frustrar a criança, de acordo com seus depoimentos. Pelo contrário, Ana mostra-se muito satisfeita com essa experiência e relata fatos passados de sua inadaptação na escola anterior e de sua experiência em instituição especial, valorizando até mesmo a possibilidade de aprender somente ao ver as demais crianças brincando no ambiente da escola regular.

Vale ressaltar um momento da observação realizada nessa escola, quando Ana participava de uma brincadeira em grupo com bola, na aula de educação física. Pudemos constatar na ocasião, a dificuldade com que a aluna participou dessa atividade. Recostada na auxiliar, conseguiu pegar a bola depois de muitas tentativas fracassadas, somente quando esta lhe dá um auxilio direto, pegando nas suas mãos para, juntas, apreenderem a bola. Apesar da apreensão geral das demais crianças e das músicas que são cantadas durante a atividade cada

vez que alguém não consegue sucesso, Ana permanece sorrindo. Segue um trecho da canção que pode esclarecer a situação:

...Não sabe, não sabe, vai ter que aprender, orelha de burro, cabeça de ET...

Apesar das dificuldades e do constrangimento que pode decorrer disso, a aluna vibra, bate palmas, acompanha o percurso da bola com o olhar, fechando os olhos quando a bola aproxima-se dela.

A criança demonstra extrema satisfação em freqüentar a escola regular, valorizando suas pequenas conquistas, que muitas vezes, são tidas como meros detalhes aos olhos do observador menos avisado. Mesmo assim, essa rotina mobiliza seus sentimentos, uma vez que essa convivência, em muitos momentos, pode evidenciar sua inabilidade motora.

Quando questionada sobre o que a aborrece na escola regular, Ana nos aponta para duas situações que dificilmente poderão ser dicotomizadas.

Uma delas consiste na dificuldade de locomoção em si, que transparece, por exemplo, durante as aulas de educação física, onde a deficiência aparece como razão de impedimento para a participação durante as atividades.

As frustrações durante as atividades da disciplina de educação física são bastante evidentes nos depoimentos da criança, que revela o desejo de ser dispensada dessa prática. A dificuldade motora também se impõe diante das distâncias que precisam ser vencidas dentro da escola e na presença de barreiras arquitetônicas tão usualmente encontradas e pouco questionadas nas rotinas de edificações do nosso país.

Outra situação diz respeito ao papel desempenhado pela auxiliar extra. A ausência, mesmo que ocasional, desse profissional, reflete-se também na criança, tornando mais difícil a sua participação em algumas das atividades escolares. Nesse sentido, vale ressaltar que durante todos os momentos da rotina escolar, a dificuldade motora parece vir à tona. Seguem algumas colocações da criança:

...Quando eu tenho educação física, e eles brincam de vôlei, handball, e eu não posso brincar, eu até pensei em pedir suspensão no ano que vem...

...Um sentimento ruim...Quando quero fazer uma coisa que não dá certo, uma atividade, a educação física...

...Gostaria que a minha sala fosse mais perto e que desse para tirar aquela escada de lá...

...Uma coisa difícil na outra escola foi não ter auxiliar, quando eu queria ir ao banheiro a professora tinha que deixar a sala sozinha, quando os alunos tinham que sair para fazer uma coisa rápida, eu nem ia...

...Mas quando tem uma auxiliar só é chato, tudo tem que esperar muito, perdia o começo da aula do outro professor, eu demorava muito para descer porque tinha que esperar arrumar a sala...

Durante o momento de observação, pudemos constatar como é freqüente a atuação da auxiliar extra. Levando a criança até próximo da professora para que pudesse observar a atividade desenvolvida, mantendo-a em pé, fazendo-a andar, ou mesmo ajudando-a em ocasiões específicas como nos jogos desenvolvidos pelo professor de educação física. O desgaste que essa tarefa impõe pode ser percebido na fala da auxiliar extra, mesmo que de forma breve, ela aponta para esta direção:

... Eu revezo com a outra porque é muito cansativo...

Mais uma vez, constata-se o papel da auxiliar extra, uma vez que ela funciona como um agente facilitador da permanência de Ana nesta escola.

Por um período muito grande da aula, a aluna permanece recostada, no colo, ou apoiada nessa profissional. Em todos os momentos depende dela para aproximar-se, locomover-se, jogar ou cumprir as tarefas escolares.

Olhando sob esse aspecto, a auxiliar extra assume um papel muitas vezes exaustivo, e neste caso, nem sempre compatível com o interesse desses profissionais, que buscam na escola o aprimoramento pedagógico.

Para a criança, o papel desempenhado pela auxiliar extra parece indispensável, uma vez que depende dela para não esperar demais durante as idas e vindas na escola, além da possibilidade de acesso e participação nas brincadeiras que ela proporciona.

Durante as atividades escolares Ana permanece alerta, provocando o contato com sua amiga (a colega que nos concedeu entrevista). Toca com as mãos as colegas que estão ao seu lado, faz perguntas espontaneamente, responde aos questionamentos que a professora faz à classe. As amigas que permanecem ao seu lado (são três as companheiras que mais lhe dão atenção) também provocam o contato verbal com Ana e tocam-na quando conversam com ela.

A possibilidade de estar nesse ambiente e as iniciativas de facilitação que o seu restrito grupo de amigas tem para efetivar sua participação nas atividades grupais são valorizadas por Ana. Segue um exemplo contido na sua fala:

> *...Tem coisa que eu não posso brincar, pega-pega, mas como as outras crianças querem que eu brinque, elas descobrem um jeito de eu brincar...*
> *Antes eu não fazia tudo que a sala fazia, agora tudo na medida do possível eu faço...*

Ela salienta que o aprendizado não é só dela e que as demais crianças também têm a possibilidade de aprender com essa convivência. Segundo ela, todos estão ganhando na medida em que estão aprendendo a conviver com uma criança especial. O que a aluna diz pode elucidar mais essa questão:

> *...Porque eu aprendo e eles também aprendem a conviver com uma criança especial...*
> *...Alguns me tratam diferente, mas nem todos, a B já aprendeu que eu sou humana...*

Relata que se aborrece quando alguém a trata como um bebê, talvez por isso, as atividades da educação física mobilizem nela um sentimento de desagrado, uma vez que, nessas ocasiões, seja necessária uma intervenção muito grande para que ela possa participar de alguma forma, e mesmo assim, de modo bastante frustrante.

Para ela, também parece claro que o fato de não poder andar desperta sentimentos equivocados nos demais membros do grupo, reconhecendo que é vista de modo diferente. Ao

constatar que algumas crianças preferem ficar mais à distância, Ana justifica atribuindo à atitude dos colegas o desconhecimento e o medo. Seguem alguns trechos da fala da criança:

> *...Não gosto de uma coisa, quando me tratam como nenenzinho, outros não conversam, tem medo.*
> *...Alguns tratam diferente...Parece que têm medo...*

Os momentos em que a interação entre a criança e os seus pares ocorre estão limitados aos contatos ocorridos com aqueles colegas mais próximos a ela. Uma vez que a aluna não se locomove independentemente, fica a mercê da aproximação espontânea dos demais ou das medidas facilitadoras que a professora e a auxiliar podem ou não realizar.

O que parece claro é que apenas algumas poucas alunas, duas ou três, elegem Ana como amiga, a maioria permanece com o grupo maior, dedicando-se às brincadeiras, alheias às suas dificuldades, segue algumas exemplificações extraídas da fala da colega, sua melhor amiga:

> *...Eu e ela, a gente tem um grupo...Eu, a Ana e a Lígia...*
> *...Na verdade, não é que a gente que não quer ficar com os outros, eles que não querem vir com a Ana, porque comigo até tudo bem, mas eles não querem conviver com a Ana...*

A colega de Ana esclarece mais um pouco a realidade diária dessa experiência quando nos conta sobre a rotina da classe:

> *...Ela faz, ela faz um pouco mais lento, às vezes a tia espera ela, às vezes a outra copia, uma auxiliar copia para depois ela escrever...*

Para a colega de Ana uma coisa ruim que acontece na escola também diz respeito ao seu principal problema que é a dificuldade na locomoção em si. Para ela fica claro que a participação da aluna nas brincadeiras com o grupo depende da ajuda de alguém. Em alguns

momentos suas amigas parecem tentar viabilizar sua participação em algumas brincadeiras, pedindo inclusive que os demais colegas escolham Ana para os jogos, mas os resultados nem sempre são favoráveis. Os determinantes parecem estar relacionados à limitação imposta pela deficiência e pela dificuldade em ter que contar com a colaboração da auxiliar extra.

Nesse sentido, a dificuldade motora é a determinante dos conflitos que desagradam à criança. O esforço físico decorrente do constante carregar e conduzir a aluna com deficiência muitas vezes impõe um limite à participação plena nas atividades grupais. A colega de Ana nos diz:

> *...Às vezes as auxiliares, que às vezes ela quer ir para algum lugar, ela quer escorregar, depois ela quer andar, subir para o escorregador, é bem assim, ela vai escorregar de novo e a auxiliar diz: não, eu estou cansada...É ruim porque ela quer ir num lugar e as auxiliares não querem, acham que cansa.*

Assim, a limitação física cerceia a participação e o desempenho de Ana nas brincadeiras corriqueiras do grupo, além de dificultar a realização das atividades especificamente escolares. Mas, talvez o fator mais agravante seja o quanto ela se torna pesada e cansativa tanto para os colegas quanto para os profissionais envolvidos diretamente na situação.

Mas, mesmo evidenciando suas dificuldades motoras, a escola regular tem trazido experiências enriquecedoras para a criança com deficiência. Para ela, valorizar essa possibilidade está acima de tudo, embora possa avaliar com criticidade os aspectos que lhe desagradam.

Parece que o acesso aos bens culturais que são proporcionados a essa criança lhe permite questionar e argumentar com mais propriedade acerca dos problemas envolvidos na sua relação com os demais. A mostra disso pode ser observada quando reivindica melhores possibilidades de participação, ou também quando faz referência aos ganhos que os demais membros da escola podem ter nessa convivência, por exemplo. Esse fato nos remete aos textos de Bueno (1993), quando trata das diferentes realidades daqueles considerados excepcionais, numa sociedade de cunho capitalista, onde as diferenças de classe social determinam uma dupla exclusão, uma, ligada ao estigma da deficiência propriamente dita, e outra, ligada à marginalidade decorrente das injustiças sociais dessa sociedade.

A VISÃO DA MÃE

Todas essas particularidades trazem para a mãe sentimentos também contraditórios que oscilam entre a consciência dos seus direitos e a insegurança que as experiências vividas determinam. Frente a isso, um dos momentos mais delicados para a família da criança com necessidades especiais, que busca uma oportunidade de ingresso nesta escola, é o momento da admissão na escola.

As formas de encarar o papel da escola e maneiras de lidar com esta situação dependem da expectativa dos pais, de suas experiências frente à aceitação ou não da criança e da postura dos profissionais responsáveis pela escola. Depois de uma experiência mal sucedida de inclusão em outra escola e de algumas negativas de outras escolas da cidade, a mãe de Ana nos revela algo sobre esta situação:

> *...E eu fui ver, tinha visto a escola X, a escola Y, ninguém aceitava...*
> *...Não queriam aceitar...Então se a gente entrasse com advogado, a gente ganhava...*
> *...Aí ela ficou em casa, não foi para a escola, porque eu já estava esperando vaga...*

Após conseguir matricular sua filha na atual escola, aonde ela, apesar de suas características particulares e ritmo próprio, vem obtendo bons resultados gerais, observamos alguns indícios na fala da mãe, que revelam sua insegurança diante de uma situação de possibilidade de repetência escolar. Na época, diante da necessidade de uma tomada de postura frente à conduta pedagógica assumida pela escola, a mãe, mesmo contrariada, optou por concordar com a posição assumida pela mesma. Segue um trecho da fala da mãe:

> *...E para mim, brigar com o pessoal da escola ia ser meio complicado, eu não estava muito segura...Então é preferível a gente ir pela escola, eles estão*

dando um apoio muito grande, do que eu comprar uma briga, o que ia acontecer? A gente não sabe, é uma incógnita.

Nesse caso, enquanto os profissionais da reabilitação aconselhavam que a criança fosse reprovada, a escola mantinha-se favorável à promoção da criança. Essa ocorrência vai além do fato da mãe aceitar ou não essa repetência, estar a favor ou contra esta decisão, que, no caso específico, parecia favorecer a criança, uma vez que a escola optava pela sua promoção e não pela repetência. Mas pode demonstrar o quanto a opinião da mãe estava sob o jugo do medo de perder a oportunidade de permanecer na escola, que recebeu a criança e que se propõe a trabalhar efetivamente com ela. Esta situação leva-nos a refletir sobre os sentimentos da família envolvida nesta situação. Segue um breve exemplo contido na fala da mãe:

...Nesta fase que ela está, talvez seja mais fácil de conseguir uma escola, porque ela (Ana) *está mais estruturada, mas o resto não, apesar de que até hoje ninguém quer, porque dá trabalho, ninguém quer ter trabalho, dá muita canseira, muita cobrança, o retorno é muito pequeno.*

Na época, a criança foi promovida por decisão da escola e a mãe, mesmo contrariada, não manifestou sua opinião. Num outro ano letivo, as dificuldades escolares de Ana se complicaram, o que levou a escola, desta vez, a decidir pela reprovação (já citada na página 51), que foi aceita e reconhecida como oportuna pela mãe.

Outra situação que faz parte da rotina dessa escola parece despertar na mãe esses mesmos sentimentos de insegurança. Como já foi referido no tópico anterior, essa escola procura manter uma atitude de constante diálogo com os pais, utilizando para isso encontros agendados ou breves diálogos na entrada ou saída da escola. Para a mãe de Ana, esses encontros parecem ser desencadeadores de ansiedade e apreensão, reflexo da intranqüilidade que permeia essa convivência, como podemos observar na fala da mãe:

...Aí a diretora me chamou... Eu já fiquei preocupada...Ainda bem que foi no final da tarde, ela não marcou hora nem nada, senão você fica cismada, né...

Diante dessas constatações, fica claro que a família aprova e valoriza as práticas da escola, mas também tem expectativas que muitas vezes não consegue externar. Parece difícil, para a família, questionar qualquer procedimento da escola. Observemos o que nos diz a mãe quando questionada sobre isso:

> *... Está ótimo, é interessante que na última reunião (escola – equipe de reabilitação) a professora e a auxiliar participaram, ela quis ver de perto, ela levou a auxiliar...*
> *...Até hoje está legal, nós vamos precisar de banheiro adaptado, eu já pensei numa barra para aquele corredor, eu já sugeri, ninguém falou nada, mas também não era a hora ainda...*

Sobre uma ocasião em que a criança ficou sem a auxiliar extra, a mãe esclarece-nos:

> *...Eu estou pagando, aí fica uma situação ruim para mim, para eu mendigar, faz um mês, mas já está ruim, ela já está reclamando muito a falta da auxiliar.*

A mãe de Ana nos revela que a experiência de uma repetência que numa outra fase foi recomendada pela escola trouxe muitos ganhos para sua filha, uma vez que ela, nesse caso, passou a conviver com outra turma com alguma vantagem, que foi a maturidade conquistada no ano anterior.

Essa mãe, que aprendeu a valorizar a oportunidade que sua filha tem de conviver num ambiente escolar regular, considera a relação com os demais muito boa e está aberta à participação de sua filha nas atividades escolares e extra-escolares, favorecendo, com segurança, essa troca. Aquilo que ela diz, reflete de alguma maneira sua percepção:

...Aí ela pegou a turma que ela está agora, fantástica, porque a outra turma era muito adiantada...Estava muito além, era muito rápida...Aí ela entrou nessa turma...Mais velha...Mais madura...

...As crianças ajudam...Eles vão dormir na casa das meninas e ela vai...Festa ela vai a todas...

...A relação é ótima, ela se dá bem com todo mundo...

...Agora eu não vou mais perguntar se ela pode ir porque teve uma época que eu ia... Então eu ligava, olha é uma criança, assim, assim, eu posso levar?

Outro aspecto que merece ser citado é a opinião da mãe quanto à auxiliar extra. Ao mesmo tempo em que ela a considera um elemento importante para viabilizar e garantir a qualidade da convivência de sua filha na escola, reconhece o desgaste e as dificuldades enfrentadas por essa profissional em favorecer a locomoção ou carregar a criança, que dia a dia torna-se mais pesada.

Quanto à necessidade de respeitar as características individuais, o ritmo de desenvolvimento e as necessidades especiais de Ana, pareceu-nos que a mãe possui uma certa tranqüilidade, sentindo-se segura com a conduta da escola e a atuação da professora nesse sentido. Falando sobre uma reunião entre a equipe terapêutica e a escola, a mãe coloca:

...Ela (a professora) colocou que aprendeu muito com a Ana, no começo ela conversou com a terapeuta ocupacional porque a Ana grudava todas as letras, não dava espaço, a professora começou a cobrar, mas não adiantou, no fim ela desistiu, continua tudo grudado, para você pegar um texto dela e ler, tem que estar a fim, porque é a maior mistura de letras, mas a professora lê bem, tem conteúdo, tem que respeitar o ritmo dela.

Assim, apesar das dificuldades encontradas pela mãe dessa aluna, tanto do ponto de vista prático, quanto no que diz respeito aos conflitos de ordem emocional, essa oportunidade representa também para ela a possibilidade de ver sua filha inserida numa escola regular que procura respeitar suas necessidades especiais. Diante disso, parece que a mãe julga prudente não arriscar perder essa chance, uma vez que não existem muitas opções para

aqueles que ainda lutam por uma oportunidade escolar de qualidade e que seja garantida por aqueles que, na letra da lei e nos discursos, responsabilizam-se em oferecê-la.

3.2 Estudo de Caso 2: Escola Pública Municipal

CONTEXTUALIZAÇÃO DO SUJEITO

I-Identificação-

Denominação do sujeito: João, sexo: masculino

D.N.: 23/04/1990 Idade atual: 9 anos

Escolaridade: cursando atualmente a 3ª série do ensino fundamental em escola da rede Municipal de ensino regular.

II-Quadro familiar-

Mãe: manicure, 2° grau completo com especialização para magistério (D.M. e D. Múltiplas pela APAE);

Pai: carcereiro, 2° grau completo;

Irmãos: não tem;

Condições de habitação: casa simples, alugada, de alvenaria, bairro próximo ao centro.

III-Status funcional-

Diagnóstico: Mielomeningocele toraco-lombar;

Locomoção: dependente para marcha, usuário de cadeira de rodas infantil sem adaptações.

IV-Suporte terapêutico atual- no momento sem terapias;

Observações: os pais de João são separados e a mãe vive atualmente com outro companheiro. A criança utiliza perua como meio de transporte escolar.

ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Logo que se chega na entrada principal dessa escola depara-se com a presença de uma escada que dá acesso ao pavimento que inclui: a área administrativa, a sala dos professores e algumas salas de aula, inclusive aquela freqüentada pelo aluno deste estudo. Além deste pavimento existem outros três, um deles, com salas de aula, localizado no andar superior, servido por uma rampa de acesso coberta. Outro, localizado no andar inferior e servido por uma rampa descoberta, onde encontramos a cantina, os banheiros e laboratórios. É neste pavimento que encontramos também, a entrada lateral da escola, utilizada pelos alunos com dificuldades de locomoção. Abaixo deste pavimento localiza-se um ginásio coberto e a quadra de esportes descoberta, cujo acesso é obtido somente por escadas.

Com a iniciativa da Secretaria de Educação e Cultura de Sorocaba, da gestão administrativa passada, teve inicio na educação pública municipal um trabalho de cunho inclusivista que se estende até a atualidade. Para tanto, ficou estabelecido na letra da lei, a obrigatoriedade da reserva de 10 % das vagas para as crianças com necessidades especiais e, levando em conta os diferentes tipos de deficiência, cada escola municipal da cidade, foi incumbida de receber uma categoria de deficiência.

Do ponto de vista legal e administrativo, a inclusão escolar está garantida nos equipamentos municipais da Cidade de Sorocaba. Assim, esta escola está legalmente engajada num processo de transformação que visa contemplar a educação inclusiva. Quanto a isso o diretor nos fala:

> *Esse processo teve início na administração passada, de acordo com o tipo de deficiência, as cinco escolas municipais na época, cada uma ficava responsável por um tipo de deficiência, a esta coube os portadores de deficiência física...*
>
> *...Como o terreno aqui á acidentado, então nós tivemos que fazer uma adaptação, na época a diretora teve essa preocupação, ela adaptou os banheiros, construiu as rampas e já na administração atual essa rampa aqui para acesso a todas as salas foi construída.*

Para o diretor, o desafio que a educação inclusiva impõe ao sistema escolar é o de oferecer uma educação de qualidade para todos. Ele nos relata que na administração atual uma das principais propostas é a inclusão, entendida num sentido mais abrangente, indo além das deficiências. Segundo ele, a qualidade já está presente nas práticas desta escola, resta, porém, poder oferece-la a todos os alunos. Ele nos diz:

> *...A inclusão não diz respeito apenas às deficiências...*
> *...A educação de qualidade é essa que vem sendo dada nessa escola desde sempre, o desafio está no para todos, é justamente ai que reside a inclusão.*

Ele reconhece que essa experiência não tem sido fácil, mas relata que com o tempo, os progressos estão sendo alcançados, inclusive com a ajuda da equipe de apoio que a Secretaria Municipal de Educação dispõe. Quanto às dificuldades, ele aponta a resistência dos professores diante das crianças com necessidades especiais, que, principalmente da primeira a quarta série, achavam que essas crianças deveriam estar estudando em classes especiais ou, pelo menos, sob a responsabilidade de professores especializados. Ele fala:

> *...No começo os professores se achavam despreparados...*

De acordo com os depoimentos do diretor, ultimamente a resistência por parte dos professores tem sido bem menor, embora ainda ocorram algumas dificuldades, especialmente relacionadas ao despreparo para a atuação no magistério nas primeiras séries do ensino fundamental, que são preteridas pelos professores mais experientes que, por possuírem maior tempo de serviço, podem optar pela atuação nas séries finais do ensino fundamental. Sua fala pode esclarecer mais a esse respeito:

> *Por coincidência uma classe caiu com uma professora novata que... Ela está se esforçando para levar até o fim, mas justamente é uma classe com um*

número mais elevado de portadores de deficiência né, é uma classe que tem apresentado um pouco de problemas...

Valeria a pena uma discussão mais aprofundada a respeito dessas dificuldades entre os profissionais desta escola. Talvez fosse necessário refletir sobre os determinantes dos problemas enfrentados pela professora desta classe, detectar se eles estão ligados somente à inexperiência da professora ou à impossibilidade de realizar aquele trabalho de qualidade que é referido pelo diretor, uma vez que as condições da classe parecem desfavoráveis.

Salientamos que a classe possui mais de trinta alunos, sendo que, cinco ou seis deles são crianças com deficiência. Parece que essas não são as condições ideais para a construção de uma educação que se pretende de qualidade, principalmente se busca atender a todos os alunos.

Em relação à admissão da criança com deficiência nesta escola o diretor nos esclarece que esses alunos, bem como os demais, são primeiramente inscritos, entregando um laudo que ateste a deficiência, caso ela exista. A seguir passam por uma entrevista com um encarregado da secretaria municipal da educação e com os responsáveis pela direção, coordenação e orientação educacional da escola. Caso o número de alunos inscritos não ultrapasse o limite de dez por cento das vagas destinadas aos alunos com deficiência, esses alunos inscritos são admitidos diretamente na escola, caso ultrapasse esse número de vagas, os alunos são selecionados por sorteio.

Cabe ressaltar aquilo que o diretor já deixou claro, que o número de vagas oferecidas nesta escola, normalmente é insuficiente para atender a demanda, tanto das crianças com deficiência, como das demais.

Já a professora de João forneceu-nos informações acerca das percepções e das necessidades que possui no trabalho com os alunos com deficiência na escola em questão que traduzem uma realidade mais complexa que aquela retratada pela direção.

Ela não se considera preparada para lidar com crianças com deficiência. Julga que a escola não oferece condições para uma capacitação adequada e nem oferece o suporte necessário para que a convivência com essas crianças seja adequada. Queixa-se das oportunidades insuficientes de cursos sobre a temática da inclusão e da falta de profissionais especializados que as oriente rotineiramente na escola. Seguem algumas colocações significativas da professora:

...Embora a Secretaria de Educação e Cultura tenha dito que nós estamos capacitadas a lidar com essas crianças, nós não temos nenhuma formação para cuidar...

...A própria classe, que deveria ter no máximo 20 alunos, quinze alunos...

...Até no caso com 30 alunos, mas com estagiárias, auxiliares...

...Uma psicóloga só daquela escola... Que atendesse às necessidades...Porque os problemas...Surgem toda hora...Então fica a angústia do professor que está no fato de como a gente vai lidar...

...A psicóloga, a terapeuta ocupacional, tem que estar aí para estar observando aquela criança e orientando o professor, é isso que nós precisamos, nós não temos essa orientação.

...Uma escola que se submete a atender deficientes físicos e mentais tem que ter todo esse aparato...

Parece que, efetivamente, o ingresso desses alunos na escola pode ser compreendido como qualquer coisa, caridade, sacrifício, menos como direito legítimo à educação regular. As palavras da professora nos mostram essa compreensão, quando dizem que abrir as portas para alunos com deficiência significa submeter-se às conseqüências que decorrem dessa atitude.

Com o objetivo de elucidar essas questões, a professora nos relata uma situação de tensão ocorrida entre a mãe da criança e a direção quando a escola foi convidada a participar, como torcida, de um jogo no ginásio municipal de esportes da cidade, que fica a algumas quadras da escola. Nessa ocasião, João não acompanhou a sua turma, ficando sozinho na escola, sob a responsabilidade da inspetora.

Quando a professora nos dá o seu depoimento, inicialmente deixa claro que sua opinião era contrária à ida do aluno nesse evento, o que parece modificar-se no decorrer da entrevista. Segue um trecho de sua fala:

... Quando você trabalha com trinta e quatro, como que você vai dar atenção para ele e para os trinta e quatro...

...Na hora a inspetora falou... Pode deixar...

...E os guardas que foram para acompanhar foram para olhar a rua, o trânsito...

...Como que vai levar o menino num lugar desses...

...Nós fomos sentar na arquibancada lá em cima, no topo da arquibancada, ele teria que ficar ali em baixo, ali o espaço é estreito...E a mãe, não entendeu...A gente se põe no lugar dela, é que a gente, graças a Deus, tem filhos normais...

Na verdade, o que parece evidenciar-se, é que as necessidades especiais dessa criança não são de responsabilidade de ninguém no ambiente dessa escola, mas representam um impecílio à regularidade do sistema educacional vigente. Assim, a professora nos coloca a necessidade de pessoas especializadas para dar a atenção às crianças com necessidades especiais, demonstrando crer, que isso por si só, fosse resolver os problemas e desse conta dos conflitos que freqüentemente ocorrem quando um modelo está em transformação.

Sem dúvida, permanecer em um modelo educacional já conhecido não requer a revisão da própria concepção de deficiência/eficiência, educação/aprendizagem. Sem contar que uma nova abordagem educacional, que leva em conta a individualidade e diversidade de seus alunos, lidando com alunos com deficiência ou não, ainda não é comum, exigindo do professor uma postura mais aberta e disponível ao novo e ao diferente, compatível com os ideais inclusivistas.

Parece difícil para a professora elaborar essa nova realidade educacional e mesmo que por alguns momentos ela se mostre favorável à convivência na diversidade, desprender-se dos modelos anteriores parece não ser fácil. As contradições emergem revelando as suas concepções, ainda que camufladas por colocações bem intencionadas, que podem ser selecionadas na fala da professora:

...O mínimo progresso que a criança apresenta já é válido...Só que não devia passar essa criança para uma série seguinte...Ai é que está o erro...Porque o processo de alfabetização vai até a quarta série entendeu, só que as crianças da segunda série já lêem, já escrevem, entendeu?

...Então tem que ser um trabalho diferenciado, com muita calma...Olho no olho com a criança, sentado, um trabalho para eles, não no meio de todo

mundo, que não dá para você ir, você vai atender é lógico, um ou outro, alguma hora você vai, mas não toda hora.

Vale ressaltar ainda, que na concepção da professora, evidenciada em seus depoimentos, a inserção da criança com deficiência na escola regular é uma adaptação unilateral, que requer somente o esforço da própria criança com deficiência, que têm que se adaptar ao ambiente escolar, nada sendo exigido dos profissionais responsáveis pela escola. Nessa perspectiva, o sucesso ou o fracasso são de responsabilidade somente do aluno.

A professora refere-se ao cotidiano de João com colocações contraditórias, revelando o desconhecimento das características de seu aluno. Ao mesmo tempo em que aponta para as dificuldades encontradas diante dos impedimentos trazidos pela deficiência física, ela nos relata, num primeiro momento, que a deficiência do aluno não traz maiores transtornos dentro da classe. Segundo a professora, como João não possui deficiência mental, durante as aulas ele é normal, vejamos:

Em sala de aula o João não traz dificuldade, na escrita, na coordenação, ele é apenas deficiente físico, então ele não tem problema de deficiência mental, dentro da sala de aula ele é normal...

Depois de alguma conversa, no decorrer dos depoimentos, as dificuldades acadêmicas de João e o modo como a professora as encara começam a aparecer:

...O único problema é que ele é muito vagaroso, ele não escreve, ele fica sempre atrasado, e então talvez seja, esse problema dele, o modo dele chamar atenção da professora, dos colegas...

A lentidão do aluno durante as atividades oferecidas pela professora é atribuída unicamente ao fato dele querer chamar atenção, não ocorre para a professora, em nenhum momento, que essa dificuldade possa originar-se das suas práticas pedagógicas, do conteúdo das tarefas, ou da própria dinâmica do ambiente em questão. Para ela, o fracasso decorre única e exclusivamente por responsabilidade da criança.

O aluno não recebe qualquer apoio especializado, tanto dentro quanto fora da escola. Em resposta às dificuldades de João, a única estratégia que a professora utiliza é o envio de bilhetes à mãe, confirmando o que já dissemos anteriormente, que é difícil alguém enfrentar as necessidades especiais da criança, sejam elas físicas ou não. Parece mais fácil enviá-las à mãe ou outro profissional especializado, já que localizar o fracasso somente na criança pode isentar a professora de avaliar suas próprias práticas.

A professora agora aponta novamente para aquilo que considera problemático na inserção desse aluno nessa escola, justamente a limitação locomotora que a deficiência impõe e a sobrecarga que ela acarreta para os profissionais da escola, reafirmando a inviabilidade das saídas com João para as atividades externas. Ela nos diz:

> *O único problema é assim, você vai fazer um passeio...Então o João já não vai poder ir, mesmo que outra pessoa leve, então como que vai levar? Não tem...O ônibus também, quando nós vamos ao teatro não tem acomodação para deficiente, então já fica complicado.*
> *Ele vai quando tem uma pessoa que o carregue, e daí tem que desmontar a cadeira de rodas, e outra coisa, o teatro que nós vamos é o teatro X então o ônibus vai e para na rua Y, então para descer, sabe? Então tem transtorno.*

Questionada, a professora retoma sua argumentação, garantindo a saída do aluno junto com seus colegas de classe, mas não deixa de apontar para o quanto isso é custoso. Seu depoimento possui um conteúdo paradoxal, ao mesmo tempo em que admite o quanto considera trabalhosa essa convivência, ela nos apresenta João como uma criança normal. Da mesma forma, garante que a escola deva oportunizar a participação da criança com deficiência, mas lembra que isso sempre vai estar atrapalhando a rotina de algum funcionário. Ela fala:

> *Mas não é problema que a gente leva, a escola arruma um funcionário que possa levar...A escola não tem muito funcionário disponível, é que se tirar um funcionário aquilo vai acarretar o momento do serviço dele, mas o diretor falou: se a mãe não puder acompanhar, ele vai requisitar um funcionário*

para levar, entendeu? Então ele não vai ficar, sempre ele participou, sempre ele foi, você entendeu?

Aqui, da mesma forma que no estudo anterior, também as aulas de educação física despertam sentimentos contraditórios na criança com deficiência. Frustrações e expectativas se misturam no seu depoimento, levando-nos a pensar na responsabilidade que a escola tem na compreensão dos sentimentos da criança que se dispõe a receber.

Também pudemos constatar a percepção muitas vezes equivocada que a professora tem da rotina de João. Na verdade, o desconhecimento sobre as características da criança com deficiência aponta para o não envolvimento com ela, já que, diante de uma situação complexa e trabalhosa, parece que permanecer com uma ligação mais superficial continua sendo o mais comum.

A professora nos conta sobre a participação de João nas aulas de educação física sem fazer referência aos detalhes que mostram as dificuldades apresentadas pela criança ou as frustrações e expectativas que essa disciplina desperta nela.

Não nos parece que, em algum momento, alguém estivesse preocupado em conhecer as conseqüências negativas que essa experiência traz para o aluno, deixando evidente que não há, nesta escola, espaço para um olhar integral frente à criança com deficiência.

Da mesma forma, na opinião da professora, João tem um desempenho totalmente independente na cadeira de rodas, mas não é isso que as demais pessoas entrevistadas referiram em seus depoimentos, tanto a mãe, quanto os colegas e a própria criança, citaram situações onde a ajuda ainda é necessária, seja pela ausência da barras laterais nas rampas, seja pela falta de força em membros superiores que a criança ainda apresenta. Vejamos o que a professora diz:

Mesmo na educação física ele adora, ele participa, a professora faz ele jogar basquete, com a cadeira mesmo ele vai, ele participa da aula de educação física.

...Ele desce, ele toca a cadeira sozinho, ele sobe ele desce...

Certa colocação da professora foi compatível com aquilo que João nos referiu como uma de suas expectativas diante da possibilidade de mudar alguma coisa nesse ambiente. Diz respeito ao desejo de haver mais crianças com deficiência física na escola, criando, assim, oportunidade do aluno agrupar-se aos pares, algo que soa distante da proposta inclusiva, e que aparece em ambos os depoimentos, no de João e no da professora. Segue algumas colocações da professora:

> *Se a escola tivesse mais deficientes físicos eles podiam estar ali fazendo companhia um para o outro, porque é só ele, na faixa de idade dele não tem mais, porque era uma forma de estarem se relacionando, na hora do intervalo ficarem juntos.*

Aparentemente, o que fica dessa colocação é o desejo do movimento inverso, a busca pela convivência com os iguais, nesse sentido parece necessário uma reflexão mais aprofundada sobre a qualidade dessa convivência, sobre as circunstâncias que acompanham as tentativas de inclusão. Percebe-se que os desejos da professora também se voltam para a convivência com os "iguais", é nesse tipo de grupo que ela consegue vislumbrar uma relação entra a criança com deficiência e outros colegas.

É preciso questionar essa inclusão que suscita desejos tão paradoxalmente opostos. Parece que essa convivência tem sido tão negativa para a criança que a expectativa que lhe resta é aquela que mais se choca com os ideais inclusivistas.

Lembramos que João locomove-se na cadeira de rodas e precisa de ajuda, principalmente quando os espaços públicos não oferecem acesso adequado, e, nesse caso, a escola também impõe obstáculos, pois lá é necessário que alguém "carregue" a criança até a quadra de esportes.

Apresentamos a seguir algumas colocações que também nos lançam as percepções da professora sobre esse processo:

> *...A proposta é trazer os deficientes para o lado dos normais, tudo bem, para ver se eles convivem e vão se adaptando...*

...E para se adaptar ao meio? Então ele tem que ter regras...É como a coordenadora falou: se for para carregar o menino é para carregar os trinta e cinco...

Parece oportuno enfatizar que, para viabilizar a inclusão, são necessárias mudanças de regras, mas mudanças que permitam uma nova forma de conceber a vida em sociedade. É preciso compreender a diversidade humana e as necessidades decorrentes dessa diversidade como algo natural dentro da sociedade, mas por outro lado, essas necessidades precisam ser atendidas, não havendo espaço para a banalização das deficiências. A adaptação, como fala a professora, não pode ser vista como uma via de mão única, em que somente o aluno com necessidades especiais tem a responsabilidade e a demanda de esforços para que ocorra essa convivência.

Assim, é necessário deixar claro que João precisa ser carregado porque os espaços públicos não levam em conta aqueles cidadãos que estão impedidos de subir os degraus impostos por aqueles que só conseguem olhar para a maioria homogênea. Degraus que estão além dos impedimentos físicos existentes nos prédios públicos e que impedem aqueles que convivem com o "diferente" de olhar com mais profundidade para as verdadeiras necessidades que se fazem presentes.

Diante disso, para que outros degraus sejam superados, surge a necessidade de algumas flexibilizações dentro da escola, da revisão das próprias práticas e da mudança da concepção de deficiência/eficiência e ensino/aprendizagem. Mas não podemos deixar de lembrar que, além dessas mudanças, é necessário garantir condições para que essa convivência aconteça com qualidade, e isso só pode ser conquistado na medida em que aos profissionais da escola também seja oferecida a oportunidade de, verdadeiramente, olhar para todos os alunos.

A CRIANCA E SEU GRUPO

Para o aluno em questão, a importância da escola reside na possibilidade de aprender. Em alguns momentos sua expectativa parece relacionar-se ao aprendizado daquilo que esteja dentro das possibilidades impostas pela deficiência física, em outros, permanece na fantasia. Deseja, ao crescer, ficar mais forte e ter mais sucesso nas atividades em grupo, principalmente naquelas relacionadas à educação física. Vejamos algo que ele diz:

> *...Eu acho que é importante porque a gente aprende um monte de coisas, coisas que a gente nem conhece, que a gente ainda vai conhecer...Na educação física a gente brinca de Handball, a gente está aprendendo jogos que a gente nem conhece...*

Durante seu depoimento, João fala de sua participação nessas atividades e justifica seu insucesso e o comportamento não favorável de seus pares, além de criar expectativas de que a escola pode oportunizar-lhe, de alguma maneira, possibilidades de participação nas atividades esportivas. A experiência escolar parece determinar a necessidade do aluno desculpar-se diante de suas frustrações, não ficando claro o grau de consciência que o aluno tem de sua deficiência. Ele fala:

> *...Eu não toco muito na bola porque eu sou baixinho né, não consigo jogar a bola muito forte, não sei muito a regra do Handball, por isso que quase ninguém toca para mim a bola...Fico só atrás da bola, além de não deixar a pessoa fazer gol...*
>
> *...E o professor dá algumas coisas que, basquete, por exemplo, eu vou tentar dar algumas sacadas, só que eu não consigo...*
>
> *...Então eu fico andando, brincando, com outras pessoas, então é como se fosse uma educação física para mim, só que não verdadeira, porque eu brinco também...*

> *...Eu acho que a gente vai aprender sem jogar, no computador, jogos, não que eu não vou conseguir jogar, mas eu vou, é que sou meio pequeno ainda e minha mão não tem muita força...*

Quanto aos colegas, João refere-se de maneira conformada, muitas vezes não compreendendo determinadas situações do seu cotidiano, como por exemplo, a receptividade predominante das meninas. Para ele parece que realmente não há muitas opções. Na sua fala ele ainda deixa claro que se percebe como um incômodo para os colegas. Sobre a maneira como é tratado pelos colegas, o aluno relata:

> *...Às vezes o D está cansado e diz que não, mas eu não acho ele chato, mas ele me ajuda, ele faz umas brincadeirinhas que eu não gosto...Às vezes ele empurra minha bolsa, bate no meu braço, eu não gosto, mas não é só por isso que ele não vai ser meu amigo. Eu tenho mais amigas que amigos...Eu tenho também amigas da outra terceira série, eu não sei por que eu tenho mais amigas de mulher. Eu não gosto muito porque eu não entendo muito o que elas ficam falando.*

Pode ser que essa maior aproximação do sexo feminino esteja ligada aos padrões de comportamento que foram e são solicitados socialmente das meninas. Muitas vezes, ainda predomina a expectativa de que as mulheres tenham um comportamento que corresponda ao afeto, ao cuidado e à atenção. Apesar de conscientes da necessidade de uma análise mais profunda, pensamos que esse fato pode influenciar as meninas a acolher João. Culturalmente arraigados, esses padrões podem estar determinando uma aproximação maior das meninas em relação à criança deste estudo.

Também não podemos deixar de levar em conta as preferências lúdicas que nessa idade predominam nos diferentes sexos. A preferência por jogos e atividades competitivas também colabora para afastar os meninos de João nos momentos escolares mais livres, como é o caso do momento do recreio escolar. A limitação imposta pela deficiência física frente às preferências que os garotos demonstram pelo futebol, por exemplo, parece ser compreendida por João de maneira muito clara. Vejamos o que ele nos diz:

...Tem algumas brincadeiras que eu não posso participar, o futebol, então no recreio eu acho que eles têm que ficar um pouco livre de mim.

Dentre as coisas que João não gosta, constam as barreiras físicas, que lhe trazem a desagradável sensação de dependência e evidenciam a impossibilidade de reação que a deficiência física às vezes lhe impõe. Imposição essa, agravada pela falta de mobilização da escola no sentido de também redimensionar sua estrutura para receber esses alunos com necessidades especiais. Algumas considerações são feitas pelo aluno:

As escadas... Chamar os homens na segunda série... Agora tem rampa...Antes das rampas tinha que chamar os homens, até hoje para a educação física tem que chamar os homens. Isso é chatinho...

Vale ressaltar que o acesso à quadra de esportes pode ser obtido somente pelas escadas, isso nos leva a refletir acerca das lacunas que ainda existem na proposta inclusivista da Secretaria da Educação e Cultura do município, que garante as vagas, elegendo esta escola para receber os alunos com deficiência física, mas não lhes dá a oportunidade de acesso a todas as dependências da escola.

A inclusão não se reduz somente à garantia de vagas para as crianças com deficiência, mas representa a efetiva garantia de participação com qualidade de atendimento, inclusive o acesso a todos os setores da escola, ao lazer e aos esportes, como nos propõem os textos de Sassaki (1997). Pensamos então, na perspectiva inclusivista, que o primeiro passo para receber os alunos com limitações físicas seria a escola responsabilizar-se por eliminar os impedimentos arquitetônicos presentes, assumindo verdadeiramente seu papel de escola integradora.

O aluno nos relata que, em determinada ocasião, seu colega D, aquele que sempre lhe presta alguma ajuda, não respeitou seu medo diante de cobras e aranhas guardadas em recipientes de vidro. A impotência física, travando-lhe a reação, trouxe à tona sentimentos de frustração e agressividade contidos no seu depoimento, que apresentamos a seguir:

...Daí o D ficou pondo os vidros na minha cara até eu cair no lixo, se eu não tivesse na cadeira, tivesse na cadeira comum, eu saia correndo...

Decorrente de todas essas limitações, ele próprio reconhece, não é muito fácil para fazer amigos na sua situação. Quando questionado sobre as coisas boas da escola, o aluno refere-se a essas dificuldades dizendo:

...Descer para o recreio, brincar, arranjar amigos, quer dizer, não é tão fácil.

A seguir lhe perguntamos o que não é fácil de ser enfrentado na escola, João nos responde:

É quando eu tenho vontade de beber suco e não tem, e quando eu não quero tem. Não é tão fácil quando eu estou com os amigos e eles ficam jogando esportes e eu não posso jogar.

Quando questionado à respeito do que gostaria de mudar em si e na escola, João aponta para algumas de suas expectativas, relacionadas mais uma vez, com a possibilidade de transpor as barreiras que a deficiência lhe impõe. Vejamos suas expectativas:

Queria ser mais rápido na lição, eu mudaria, do jeito que eu sou, poderia ser outra pessoa, mudaria meu estilo de ser, minha roupa.
Na escola, punha muitos computadores, muitos alunos, muito mais vagas para deficientes. Eu fazia uma escola maior, não se falava em escada, só rampa...

Nos depoimentos de João, um aspecto que se evidencia é a necessidade de identificar-se com colegas iguais. Nesse sentido, ele nos fala sobre a vontade de estar com outras crianças com deficiência com as quais ele pudesse compartilhar os momentos ligados à

disciplina de Educação Física, ressaltando as suas expectativas. A seguir, algumas falas do aluno esclarecem melhor seu conflitante sentimento:

> *...Eu preferia uma escola que só tivesse alunos de cadeira de rodas, eu aprenderia coisas deles...Colocaria, se essa escola fosse bem grande, 350 deficientes e 25 não.*
> *...Eu sentiria melhor porque eles davam esportes que nem eles, porque o meu professor de educação física, em vez de ele falar: tente João! Ele não, fica esperando... Eu queria que todos os professores estivessem na cadeira de rodas, mesmo os importantes, os guardas não, como eles iriam correr atrás do ladrão?*

Nesse caso, parece claro que a convivência nesta escola tem trazido à criança muitas frustrações, evidenciadas na expressão do desejo de estar entre iguais. Embora João possua possibilidades de se locomover com sua cadeira de rodas, parece que a melhor opção, na escola regular, tem sido permanecer mais isolado, conforme apontam os depoimentos. O desejo de ter na escola outros companheiros também com algum tipo de deficiência refletem bem o quanto a criança está sozinha.

A professora também considera João uma criança solitária, mas atribui a distância dos colegas ao próprio comportamento do aluno. Ela nos diz que as crianças preferem não se sentar junto dele porque o seu comportamento acomodado diante das atividades acadêmicas não contempla as expectativas das outras crianças. Segue o que diz a professora:

> *Os amigos gostam dele, o problema não é a parte da deficiência dele, o problema do João é que ele é muito tranqüilo, sossegado, então o aluno que quer sentar junto com o amigo para fazer uma atividade ele quer aquele aluno que trabalhe, que faça, que procure, e o João não, ele fica só na espera do outro...*
> *...Na hora que eles vão formar uma equipe...Eu também não posso obrigar...Ninguém aparece, não aparece...Mas eu também não posso sacrificar aquele aluno, toda vez ele ter que sentar...*

A percepção de que a dificuldade motora também limita as relações com os colegas, principalmente aqueles do mesmo sexo, também está presente na fala da professora:

> *Eu observo que ele fica sozinho no intervalo...A gente fica com dó dele ficar sozinho...*
> *...Eu não sei se na hora do intervalo as crianças ficam brincando, e vão na cantina, ele fica sentadinho tomando o lanchinho dele...*

As observações feitas durante o período escolar também nos revelam dados importantes dessa convivência e da interação de João e de seus colegas. Essas interações ocorrem principalmente durante os momentos internos, na sala de aula, onde os colegas buscam o contato com João espontaneamente, conversando, olhando o trabalho que ele faz, e, principalmente, trocando materiais.

Durante o intervalo, João permanece preferencialmente só. Voltando para perto de sua classe, junta-se aos colegas que ali estão.

Na sala de aula, João senta-se bem próximo à lousa, na primeira fileira. Percebe-se que desse local é difícil visualizar todo o conteúdo anotado pela professora, não somente para João, mas para os demais também, que se levantam para enxergar e anotar aquilo que é proposto. Observamos também que na classe, às vezes, João solicita a atenção da professora ou dos colegas e não é atendido. Isso talvez se deva ao fato da classe possuir muitos alunos (trinta e cinco) e ser bastante ruidosa, o que por si só dificulta que ele seja ouvido. Mesmo assim, diante desses fatos, vale refletir sobre as dificuldades apresentadas pelo aluno e o seu discutível aproveitamento escolar.

Sentado bem próximo à lousa, com a locomoção limitada, fica mais difícil para a criança visualizar todo o conteúdo escrito no quadro negro. Associe-se a isso a possibilidade de não obter reposta para os seus chamados dada à dinâmica da sala de aula e não parece muito difícil que o aluno apresente problemas escolares. Olhando dessa forma, podemos pensar que essa associação de determinantes negativos pode colaborar para as dificuldades apresentadas pelo aluno com deficiência.

Precisamos deixar claro que é necessário buscar também na escola as causas para as dificuldades escolares apresentadas, e assim poder olhar para essas dificuldades além do

próprio aluno, refletindo acerca da responsabilidade da escola frente ao fracasso do aluno com deficiência. O depoimento de seu colega pode nos esclarecer mais:

> *...As perguntas que ele não sabe, ele pergunta tudo para mim, e tem horas que eu sei e daí eu ajudo ele, para que ele se desenvolva...*
> *...Porque a professora está escrevendo lá na ponta e ele não enxerga e daí ele pergunta o que está escrito na lousa. Tem vezes que ele não entende o exercício e daí ele pergunta que jeito que faz, como que é por que ele não está entendendo.*
> *...A gente explica de vez em quando, mas tem vezes que a gente está atrasado e a gente nem explica e ele fica atrasado, né.*
> *...Daí a professora põe bilhete no caderno dele...*

No entendimento do colega de João, também são as meninas que permanecem mais próximas do aluno durante o intervalo, o que coincide com o depoimento da própria criança. Mas, na fala do colega aparecem mais claras as razões dessa aproximação e os sentimentos envolvidos:

> *...Tem uma menina que sempre fica assim no recreio com ele, por que tem dó dele...É pena ou também por amigo né...*

O sentimento de dó aparece então na fala desse colega. Essas referências, no entanto, passam uma mensagem controvertida: existe o sentimento de piedade, uma vez que essas crianças já podem perceber-se no lugar do colega, mas também existe a amizade, o companheirismo. Sentimentos ainda mal elaborados, provavelmente em razão da imaturidade das crianças e da novidade que é a convivência com as crianças com alguma deficiência.

Diante da dificuldade de João, o colega procura colaborar, mesmo que imbuído por um sentimento que pode ser classificado como dó ou piedade. Vejamos a fala do colega que vem a seguir:

Tem bastante gente assim que eu sinto dó, eu vejo a pessoa e penso assim: coitadas dessas pessoas que não podem andar, imagine ele quando vê nós jogando futebol. Eu imagino a dor que ele sente no coração de não poder fazer essas coisas, né. Por isso que eu ajudo assim, mais por dó e também porque eu gosto, né, porque é legal.

O colega de João, que se senta mais próximo a ele, relata o fato de ajudá-lo a aprender. Parece que, na percepção desse colega, o papel da escola é somente transmitir os conteúdos pedagógicos. Vejamos o que segue contido na sua fala:

É porque daí ele vai desenvolvendo, né, a consciência dele, e ele vai ficando mais...

Esse colega também faz referência às aulas de educação física, citando a dificuldade que João encontra para participar. Para ele também fica claro o quanto esse momento pode ser doloroso para João, e mais uma vez, o que é despertado no colega são sentimentos de pena e compaixão. Vejamos o que o colega nos fala:

É que tem exercícios que não dá para fazer mesmo, como futebol, dar cambalhota no colchão, tem muitas coisas que não dá.
Tem vez que ele fica parado, tem vez que o professor dá uma bola para ele ficar com o pé empurrando a bola, segurando a bola.
O professor deixa ele com uma bola. Ele fica com umas meninas, uns meninos lá que não querem fazer daí ficam com ele.

Até mesmo alguns sentimentos de desagrado são despertados quando João tenta participar dessas atividades, dando a impressão que essas tentativas podem atrapalhar o grupo. O colega diz:

Tem vez que assim, a gente está correndo na educação física e ele não faz nada tem vez, que não dá para ele fazer, né, e daí quando a gente está correndo para pegar a bola, ele vem assim e entra na frente da gente, e tem certas brincadeiras que ele faz que a gente não gosta, só que eu sei perdoar né.

Questionado sobre as razões que levam João, por vezes, a atrapalhar o jogo, o colega nos fala:

A gente, o ser humano pode errar assim, também é chato ficar só jogando a bola de um lado para o outro, tem que fazer uma gracinha também né, senão ele vai se sentir muito sozinho.

Mas o colega também sabe valorizar as participações de João nas brincadeiras quando ele tem um bom desempenho. Segue um trecho de seu depoimento:

Ele brinca de pega-pega normal, pega-pega de cadeira, todo mundo sai correndo, só que ele consegue correr assim com a cadeira.

Nos momentos do intervalo, João também solicita a ajuda dos colegas, para ir à cantina, ao banheiro ou até mesmo para ajudá-lo a vencer as rampas de acesso ao pavimento inferior, mostrando que o aluno ainda precisa de auxílio nesse sentido. Seu colega nos diz:

Porque ele não consegue, faz muita força, tem vez que ninguém quer ajudar e aí ele sobe, só que na hora de ir ao banheiro todo mundo pede, só que no intervalo quase ninguém quer ajudar ele.

A boa vontade que os colegas mostram para levar João ao banheiro parece esconder a curiosidade pelo diferente. Ou talvez alguma criança mais atenta já tenha percebido que o aluno usa fraldas constantemente, pois as características de funcionamento da

bexiga de uma criança com mielomeningocele não permitem a aquisição do controle esfincteriano voluntário. Quanto a isso o colega nos fala:

> *Sempre quando ele vai ao banheiro ele pede para a professora se ela deixa ir com ele e daí se ela deixa eu vou.*
> *Eu fico vendo se ele entra no banheiro, fico vendo se ninguém espia ele, se ninguém quer abrir a porta para ver como é que é...*
> *Outro dia eu peguei um menino subindo na parede para ver ele...*

A forma como o colega vê a deficiência aparece contida nos seus depoimentos, levando-nos mais uma vez a encontrar sentimentos de pena e solidariedade. O colega conta:

> *...Sentiria muito mal, né, vendo os outros se divertir...*
> *...Tratam bem, algumas não gostam muito...Só que tem gente que rejeita...*
> *...Antes eu tinha dó...Ele é uma pessoa igual a gente...Tem vez que a gente acha que ele é um coitado porque tem que andar na cadeira de rodas, não ele é igual à gente, entendeu?*

Não restam dúvidas de que a limitação imposta pela deficiência física interfere negativamente nas relações que João estabelece com o grupo, bem como pode estar prejudicando seu aproveitamento escolar. Mas, neste caso, o que parece mais evidente e relevante é o descompromisso e a falta de apoio frente às suas necessidades e sentimentos. Aqueles que convivem com a criança vêm reforçar com seus depoimentos essa percepção. As contradições, e o descompromisso com as necessidades especiais da criança parecem confirmar essa direção.

Incluir não é somente conceder ao aluno com deficiência a possibilidade de estudar na mesma escola em que os demais, mas é oferecer qualidade de ensino a esse aluno. Vai além de permitir a ocupação do espaço comum, exigindo, para que haja a qualidade proclamada, uma atenção diferenciada para as necessidades individuais de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência. Quanto a isso, Ferreira (1989) salienta que não basta admitir o aluno na escola, garantindo sua presença física nesse ambiente.

> *Não é pela colocação do aluno em um ambiente menos isolado que se assegura a não segregação e se garante um ensino com certo grau de competência* (idem: 147).

Isso nos leva a questionar essa experiência de inclusão escolar. Salientamos que a criança possui uma deficiência e esse fato não pode ser desconsiderado. Na verdadeira inclusão não existe espaço para o descaso, essas crianças precisam sim, num ambiente de ensino regular, de um olhar para suas especificidades, de uma atenção especial para que suas necessidades especiais possam ser verdadeiramente atendidas.

A VISÃO DA MÃE

Embora nessa escola exista a garantia de vagas para as crianças com deficiência física, sabemos que nem todos esses alunos conseguem obter facilmente uma oportunidade de nela estudar, visto que a desigualdade entre a oferta e a procura não é desconhecida na atual situação do sistema escolar vigente.

Para a mãe de João, então, conseguir uma vaga para seu filho foi decorrência, principalmente, de sua própria batalha, como ela própria nos diz. Isso parece revelar a maneira pela qual as pessoas percebem o ingresso das crianças com deficiência na escola regular, uma vez que, nesse caso, apesar da garantia das vagas facilitar de alguma forma esse ingresso, a entrada na escola foi percebida como algo custoso, talvez porque a própria vida da família de uma criança com deficiência e a sua permanência na escola, ainda o seja.

A fala da mãe desse aluno deixa transparecer sentimentos amargos que traduzem todo o sofrimento vindo de suas próprias experiências pessoais, do insucesso no casamento e da dor de possuir um filho com limitações físicas. Ela nos revela que os professores e a escola não estavam preparados para receber crianças com necessidades especiais, que não havia rampas ou vaga para estacionamento reservada para essas crianças, e que as atitudes e comentários que ela já vivenciou, demonstram o despreparo da sociedade em geral diante da convivência com essas crianças. Nesse sentido, a mãe chega a questionar até mesmo o fato dessas crianças entrarem pela lateral da escola, já que a entrada principal possui uma grande escada. Ela nos diz:

> *...A escola não tinha preparo algum...Não tinha rampas, não tinha onde estacionar o carro para você pegar a criança, então eu acho assim, que foram distribuídos e jogados sabe, essas crianças...*
>
> *...Então assim, eles já colocaram para facilitar a entrada das crianças tudo, vamos ver o lado favorável...Pela criança já ter que entrar pelo portão lateral e já ser discriminado, eu não estou fazendo críticas destrutivas, vamos pelo lado construtivo que seria: a criança ter o privilégio de entrar sem muito movimento, porém, ela tem que entrar pelo portão lateral, ela está*

sendo excluída das outras porque eles são poucos aqui, não são muitos, então é um só que entra por lá...De acordo com o lado emocional você vai ver o que pesa para eles...

Deixa claro no seu depoimento que as conquistas obtidas se revestem de muita luta e muito desgaste para quem tem na família uma criança com deficiência. As frustrações que também enfrenta no seu cotidiano emergem na fala da mãe que se segue:

...Toda vez insistia, insistia, tinha que ficar pedindo, por favor, por favor, pelo amor...Sabe me rastejando para a escola...
...Os pais das crianças de fora não estavam acostumados, não estavam preparados para isso...Se os professores não estão, sabe a sociedade em si eu acho que não está preparada.

Sobre o papel da escola, a mãe centraliza sua importância nas questões educacionais trabalhadas, mas aponta para o impacto que os obstáculos e as circunstâncias negativas que cercam a inclusão, podem causar nas crianças, como por exemplo, novamente, somente ser possível a entrada pelo portão lateral. Faz referência ainda, às queixas ouvidas quando foi realizada a construção das rampas, relatando que algumas pessoas lamentavam as avarias no piso da escola. Ela demonstra o quanto isso pode ser doloroso quando se enfrenta problemas como aqueles enfrentados por ela e seu filho.

Ela deixa transparecer seus conflitos quando salienta que, embora a escola regular traga benefícios para seu filho, os profissionais dessa escola não fizeram a opção de trabalhar com alunos com deficiência. Para essa mãe, o fato da escola não estar inicialmente voltada para acolhe-los, determina a falta de interesse dos profissionais envolvidos com a inclusão e, mesmo parecendo contraditório, para ela, a imposição que a instituição escolar fez a esses professores, isenta-os da obrigação de trabalhar com essas crianças. Buscando esclarecer essa questão, seguem as seguintes colocações da mãe:

...Então eu acho que a escola oferece coisas boas para o João, mas eu não sei até que ponto, sabe, a cada ano que passa eu vejo que as pessoas querem

levar o fato dele possuir uma deficiência física, como total normalidade, por isso eu acho que o profissional não está preparado...

...Então ela não tem obrigação, porque ela foi contratada pela escola como professora de curso primário...É para isso, nada mais, então para ela também é novidade, ter essa criança com ela...

...Aqui falta um terapeuta realmente, tem que ter as psicólogas da prefeitura, mas eu não vejo nada, eu acho que o que mais funciona aqui é a cobrança da APM...

...A rampa pode até seguir os 45 graus de inclinação, mas teria que ter barra dos dois lados para poder puxar...Ele até sobe, mas chega na classe morto, e daí ele estoura o braço e você faz o quê?

Fica claro que as expectativas da mãe relacionam-se a um atendimento diferenciado nesta escola. Ter o direito de freqüentar a escola regular e estar inserido nela quando se possui uma deficiência, não significa que as diferenças não devam ser atendidas, é preciso um olhar diferente para os alunos com necessidades especiais, para que assim se garanta a qualidade no cotidiano escolar destas crianças. O que a mãe de João deseja é um atendimento especial para seu filho, desejo compatível com aquilo que é proposto, na nossa compreensão, pelos ideais da inclusão: que esse atendimento seja garantido a todos os alunos na escola regular.

No que diz respeito à forma como essa mãe percebe a sociedade frente ao convívio com as pessoas deficientes, ela nos aponta mais uma vez as dificuldades enfrentadas diante das adaptações realizadas pela escola e das ocasiões em que seu filho sofre a discriminação da sociedade em função da deficiência que apresenta. Ela fala:

... A sociedade em si eu acho que não está preparada...

Quanto aos aspectos gerais da inclusão, a mãe diz que a mudança deve ser radical, que a inclusão requer uma transformação na essência das pessoas, o que nos remete para a proposta desse movimento que exige uma verdadeira reconstrução da maneira de compreender as diferenças humanas. Vejamos o que a mãe nos diz:

...Sabe porque a sociedade não está preparada? Pelo fato do que faz, você constrói sua casa, aí você olha a calçada e diz...Mas a calçada eu mando arrumar depois...Se eu não tenho em casa um cadeirante eu não preciso arrumar a calçada? Dá para entender o que eu estou falando? A Eletropaulo tem culpa, ela bota um poste no meio da calçada, entende o que eu falo?
...Eu tenho como principal, que todo mundo, que as pessoas olhem muito para o lado do próximo...

As mudanças que a inclusão exige são mudanças de valores e de atitudes, que vão além das modificações arquitetônicas, são transformações na forma de conviver com o diferente que superem as barreiras socialmente impostas, estas, mais difíceis de serem eliminadas, porque estão arraigadas no modo de organização desta sociedade, aparentemente homogênea. É disso que esta mãe nos fala.

Os depoimentos da mãe demonstram que a criança deste estudo enfrenta, além dos problemas relacionados com a deficiência física, as dificuldades familiares e sócio-econômicas do contexto em que está inserida. A separação dos pais e a entrada de um novo companheiro na vida da mãe, não parecem ter sido ocorrências positivas na vida de ambos. A mãe esclarece:

...Quando houve a separação, eu e o pai dele, que houve uma mudança muito grande no João, ele regrediu muito...
...Ele presenciava muito o pai me agredindo, me espancando...
...E infelizmente eu conheci uma outra pessoa com a qual eu passei a conviver...Mas essa pessoa tem vício...É boêmio...

Devemos salientar que, fora da escola, a criança não recebe qualquer atendimento de apoio. No entanto, sua mãe nos conta que João é uma criança muito sozinha, e desmotivada, não reagindo diante dos conflitos, preferindo fechar-se em si mesmo. Ela nos revela como percebe seu filho e seus sentimentos:

...Ele está uma criança sem motivações...Ele não está tendo reações, eu não sei se isso são seqüelas, entendeu, da vida que o João teve na infância, o pai...

...João não tem muitos amigos...É uma criança sozinha...

...E ele não tem essas reações, ele se fecha, se eu discutir com ele, ele chora sentido, mas sentido no último, e se fecha...

...Eu acho assim que ele não sente uma rejeição porque ele tem muita força de mim...

De acordo com a percepção da mãe, as crianças também não estão preparadas para conviver com seu filho. Dadas às características de introspecção de seu filho, ela desabafa:

...Os amigos são poucos, os amigos dele...Eu não sei, as crianças aqui se não estão preparadas, é difícil o acesso, é um monte de coisas que envolve, então o João é uma criança sozinha, se você observar ele no recreio, ele fica muito só, sabe...

Parece que os problemas mais difíceis de serem enfrentados pela mãe são aqueles que permanecem escamoteados, oriundos das dificuldades impostas pela organização da sociedade de classes. As desigualdades sociais aparecem como agravantes diante das barreiras impostas pela deficiência física e, novamente, estamos diante da dupla exclusão, aquela imposta pela deficiência e aquela que é conseqüência das condições sociais e econômicas.

Diante de tantos conflitos e dificuldades parece não ser fácil para essa mãe, localizar, dentre tantos problemas, aqueles que decorrem da deficiência que seu filho possui e outros, resultantes da falta de atenção às necessidades de seu filho, dever da escola que se propõe a oferecer um ensino de qualidade para todos.

3.3 Estudo de Caso 3: Escola Pública Estadual

CONTEXTUALIZAÇÃO DO SUJEITO

I- Identificação-

Denominação do sujeito: Rosa, sexo: feminino.

D.N.: 11/12/89; Idade atual: 9 anos.

Escolaridade: cursando atualmente a 3ª série do ensino fundamental em escola da rede Estadual de ensino regular.

II-Quadro familiar-

Mãe: do lar, cursou até 6ª série do atual ensino fundamental, 6° mês de gestação do 2° filho.

Padrasto: porteiro, 1° grau completo;

Irmãos: a mãe está no 6° mês de gestação do segundo filho;

Condições de habitação: casa de alvenaria, piso de cimento rústico, com dois quartos, cozinha e banheiro interno, construída em quintal comum à outra família, localizada em bairro de periferia.

III-Status funcional-

Diagnóstico: Paralisia Cerebral

Locomoção: Semi-dependente, usuária de carrinho tipo Zeus, marcha supervisionada com andador.

IV-Suporte terapêutico atual- Freqüenta Fisioterapia (2x/sem), Terapia Ocupacional (2x/sem), Fonoaudiologia (1x/sem), Psicóloga (1x/sem), Natação (2x/sem) e na Educação Física faz dança, em instituição de reabilitação particular, de caráter filantrópico.

ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola que passamos a tratar agora está localizada num bairro de periferia da cidade de Sorocaba. Este bairro, com muitas histórias de crimes, tráfico e consumo de drogas, abriga uma população de nível sócio-econômico desfavorecido. É uma comunidade considerada, pelo diretor da escola, como difícil de trabalhar já que a localidade tem no seu cotidiano, problemas de violência e marginalidade.

Quanto ao grupo da classe de Rosa, sua professora também relata que as crianças da comunidade convivem num ambiente desfavorável, acarretando prejuízos importantes no processo de ensino-aprendizagem. Falando sobre o grupo da classe, a professora nos diz:

> *Problema físico não tem, mas psicológico tem...Pelo menos uns dez tem...Tem muitas que os pais vivem mais presos, sabe, quando não é o pai é a mãe que está presa, então dificulta, sabe...*

O bairro possui ainda características próprias quanto à configuração geográfica, possuindo ruas bastante estreitas, muitas ladeiras e calçamento do passeio público irregular. Essa última questão reveste-se de extrema importância, já que a criança deste estudo, vem para a escola, todas as manhãs, de carrinho ou no colo.

Essas condições também determinam uma arquitetura escolar marcada pela presença de muitas escadas. Para alcançar a porta de entrada da escola, que fica no primeiro pavimento, já é preciso enfrentar uma delas. Nesse andar estão localizados os banheiros, a área administrativa, a sala dos professores, a sala de televisão, a cozinha, um pátio coberto e a quadra de esportes descoberta. O acesso às salas de aula também é obtido por dois lances de escadas, vale ressaltar que nesse segundo pavimento não existem instalações sanitárias, o que dificulta a rotina da aluna com deficiência física.

A aluna freqüenta esta escola desde a primeira série do primeiro grau, por isso sua professora nos fala que já conhecia alguma coisa sobre a aluna dos anos anteriores, quando Rosa estava sob a responsabilidade de outras professoras. Assim, quando assumiu a classe que a aluna se encontra não recebeu maiores esclarecimentos ou orientações por parte da escola,

nem qualquer apoio da equipe de reabilitação que atende a criança fora da escola. A professora desconhece o problema de Rosa, apenas foi informada que receberia essa aluna em sua sala pela oficial da escola. Ela nos esclarece:

> *Olha, a oficial da escola no começo falou: a Rosa vai estudar aqui, só que ela vai ter o atendimento da família, que tem que ver tudo, então ela que conversou. Ela explicou.*
> *É difícil né porque não tinha experiência assim né, não foi estudado para ter um aluno assim na classe... E não tem apoio também*
> *Nunca ninguém veio, a primeira foi você, e também a única...*

Vale ressaltar aqui, a posição que a direção da escola assume ao comentar a experiência de ter uma criança com deficiência física no seu grupo de alunos. Num primeiro momento, a proposta da escola parece contemplar os ideais inclusivistas. O diretor reconhece os benefícios que podem advir dessa convivência, tanto para a aluna que possui a deficiência quanto para os demais alunos da escola.

Nesse sentido, ele aponta que o grupo tem a possibilidade de aprender a olhar para o aluno com deficiência sem que a piedade predomine, e que sentimentos como a sensibilidade, o companheirismo, a humanidade e até mesmo a doação podem ser exercitados frente à convivência com uma criança com necessidades especiais. Resta saber reconhecer o tênue limite que existe entre os sentimentos referidos pelo diretor e a compaixão. Segue algumas das colocações do diretor:

> *...Eu acho muito positivo...Porque isso vai fazer com que se tire aquele mito da cabeça, do coleguinha dela, que vai conviver com ela no futuro, de que deficiente tem que ficar sempre à margem de tudo...*
> *...Colabora para quebrar essa barreira para o deficiente e quebrar esse bloqueio que nós temos porque sempre nos ensinaram a enxergar o deficiente como coitadinho...*
> *...Está sendo trabalhada, um pouco, a sensibilidade dessa criança, o companheirismo, a humanidade... A doação, porque eles ajudam a coleguinha, não pena, eles não tem pena da Rosa, eles não tem dó da Rosa...*

Ele nos fala que assim, graças a essa convivência, os alunos podem aprender que as pessoas com deficiência não têm que viver à margem da sociedade, mas, pelo contrário, podem participar dela, apesar das deficiências que possuem, uma vez que os alunos aprenderão a reconhecer suas potencialidades e competências. Mas o fato, é que mesmo o diretor parece não conhecer muito bem as características e possibilidades funcionais da aluna. Ele nos conta:

> *...A criançada que convive com ela vai perceber que ela pode ser uma cirurgiã, que ela só não anda...Ela é mentalmente ativa e o resto da coordenação dela funciona.*

A direção da escola, num primeiro momento, coloca-se receptiva a essa experiência, e a outras que possam ocorrer. Segundo o diretor, sua equipe possui extrema boa vontade e profissionalismo, fazendo referência a como pode ser bom e gratificante participar desse processo. Ele diz:

> *...E quem encarou, vamos supor, a Rosa, não encarou como um empecilho...*
> *...Por isso é bom participar, saber que você faz parte desse processo...*

Quando a família de uma criança com necessidades especiais procura a escola, o procedimento centraliza-se numa conversa com a família visando obter os dados referentes ao histórico dessa criança. Não há qualquer ação por parte da escola no sentido de obter mais informações de caráter médico ou terapêutico.

Para admitir a criança, a escola impôs à família as seguintes condições: aceitariam a criança desde que a família viabilizasse todo o processo de locomoção, alimentação e higiene durante o período escolar. Isso significa que Rosa precisa da presença de alguém da família para levá-la até a sala de aula, subindo três lances de escada, um deles até a entrada da escola, e mais outros dois, do pavimento térreo até a classe. A criança vai para a sala de aula antes dos colegas, que sobem com a professora, em fila.

Também é preciso que alguém da família venha até a escola no horário de intervalo para que leve a merenda até a classe, já que é lá que a criança se alimenta. Nesse momento, alguém da família tem que estar presente para levar Rosa ao banheiro.

A professora nos diz que quando Rosa precisa ir ao banheiro fora do horário do intervalo, é o professor de educação física ou ela mesma junto com as colegas de Rosa que assumem essa tarefa. Mas isso não ocorre sem transtornos ou apreensões como veremos no decorrer desta discussão. Ela nos fala sobre o esforço físico que requer descer e subir dois lances de escadas com a criança, sobre as acomodações inadequadas do banheiro da escola, sobre seus medos e ainda relata o fato da classe ter que ficar sozinha nesses momentos:

> *Só que na classe nós temos que dar apoio em tudo para ela, se é água, banheiro, né, então, traz no banheiro. Agora, a família também tem que estar colaborando, vem todo dia. A família traz na escola, no recreio também vem dar assistência, que ela toma merenda, agora ao banheiro só se for fora do recreio, que às vezes acontece.*
> *Aí tem o professor de educação física, que quando ele está ele traz, agora, se não, tem as colegas que, nós temos que trazer né, andando né, arrastando, porque ela não muda passos ainda.*
> *...E agora cada dia está mais pesada, maior, eu mesma não posso carregar porque eu não agüento, eu tenho problema na coluna...*
> *...Então é difícil, e o banheiro é muito apertado também, duas pessoas não dá para entrar, tem que abaixar a roupa para depois colocar no vaso, entendeu? Agora o medo é cair, esse é o meu medo, machucar mais, tanto ela como os outros. Vai machucar os outros.*

A observação realizada na escola também pôde evidenciar as dificuldades enfrentadas por aqueles que convivem nesta escola. Às dificuldades enfrentadas para auxiliar na locomoção de Rosa ligadas à própria deficiência, somam-se outras ligadas ao próprio contexto escolar, que dificultam ainda mais a rotina da aluna na escola. Além das escadas, fatos como o tamanho e as condições precárias de higiene das instalações sanitárias, a falta de papel higiênico e sabão no banheiro, de mesas e cadeiras para que os alunos façam suas refeições, tornam mais difícil o manuseio e o cotidiano da criança e de quem a acompanha.

No banheiro, por exemplo, que já é bastante apertado, fica difícil para a criança apoiar-se na parede para abaixar sua roupa. A presença de barras facilitaria seu apoio, e também a limpeza das paredes, já que se encontram sujas de fezes impedindo que a criança se apóie nas mesmas.

Apesar de boa vontade da direção e do reconhecimento dos aspectos positivos que poderiam estar presentes numa experiência de educação inclusiva, o que pudemos observar é que, desde o primeiro momento, ou seja, desde a admissão de Rosa nesta escola, estão presentes elementos que diferem dessa proposta. Antes de admitir a aluna na escola, o diretor entrevistou-a na tentativa de avaliar as possibilidades dessa inserção. Parece que sua preocupação residia na possibilidade da aluna não possuir um bom potencial intelectual, visto que a deficiência mental parece assustar mais os profissionais da escola do que a deficiência física. A mãe de Rosa nos diz:

> *...Daí ele entrevistou a Rosa, viu a capacidade que ela tem né, e falou: Ah! Tudo bem, se ela não for necessitar de uma cadeira de rodas, uma coisa assim, se ela conseguir freqüentar uma sala de aula normal, a gente pode até ficar com ela sim, a gente aceita ela, como uma aluna normal...*

As condições impostas pela escola determinam, portanto, uma forma de organização familiar que requer a disponibilidade total de um elemento da família para viabilizar a permanência de Rosa nesta escola.

Parece claro que essas condições significam o total descompromisso da escola frente às necessidades especiais de Rosa. Ela foi admitida porque possuía condições intelectuais para participar de uma sala "normal", e nenhuma de suas necessidades especiais seria de responsabilidade da escola. Isso nos faz pensar na proposta da educação inclusiva que aponta para a admissão incondicional de todas as crianças na escola regular.

A forma como os funcionários da escola lidam com as necessidades especiais da aluna leva-nos a uma direção contrária da proposta do movimento inclusivo. Assim, a escola deixa claro, desde o início, que não tem responsabilidade por nada que se relacione à deficiência, assumindo que não se propõe a trabalhar na diversidade. Essa postura está na contramão do que propõe uma escola inclusiva. De acordo com os ideais da escola inclusiva,

toda escola regular deve estar aberta para oferecer seu serviço a todas as crianças, inclusive para aquelas que possuem necessidades especiais.

A postura que esta escola assume, mostra que não houve nem a intenção da escola preparar-se, seja instrumentalizando-se em relação aos equipamentos físicos, seja organizando-se no seu cotidiano. Na verdade, a escola evidenciou que o processo de adaptação de Rosa ao ambiente escolar foi realizado de maneira unilateral: somente a criança e sua família organizaram-se no sentido de adaptar-se à escola. De sua parte, nada foi feito, o que mais uma vez aponta na direção contraria a tudo aquilo que vem sendo garantido legalmente e difundido no movimento da inclusão escolar.

Quanto ao desempenho escolar da aluna com deficiência, a professora parece não enfrentar maiores problemas, principalmente quando consideramos o grupo das demais crianças da classe. Segundo a professora, Rosa é uma das crianças menos complicadas da classe, tamanhos são os problemas sociais que muitas das crianças enfrentam e que interferem no rendimento escolar dos alunos.

A professora também nos traz dados significativos para esta análise. Do ponto de vista da dedicação aos estudos, capricho e envolvimento com as tarefas, Rosa parece corresponder às expectativas da professora. A sua fala traduz uma expectativa de que, em função da deficiência física, Rosa deveria ser mais problemática ou difícil que os demais, o que não ocorre. Esse fato parece estar relacionado ao desconhecimento da deficiência e suas características. A professora fala:

> *...Ela é até melhor que certas crianças que a gente encontra, ela faz, se interessa, pergunta quando não entende...*

A dificuldade de Rosa está relacionada à lentidão na escrita, a professora relata que ela não dá conta de realizar todas as tarefas. No entanto, ela não tem nenhum reforço ou atividade diferenciada por conta dessa dificuldade. Uma medida que a professora adotou visando facilitar a rotina da aluna foi substituir os vários cadernos menores por um maior que contém várias matérias. Vejamos o que a professora nos diz:

... A coordenação não é igual às outras...Tudo né, para pegar, dobrar, os movimentos, e ela não faz, não termina toda a lição porque ela é um pouco devagar.
Esses dias eu dei um caderno, ela tinha dois pequenos, eu dei um grande, e ficou melhor, a divisão de matérias...Porque tem que pegar, até pegar e por na bolsa...

Durante a aula, Rosa não consegue, portanto, acompanhar o ritmo da escrita do grupo. Outra saída encontrada pela professora para superar esse problema foi a supressão de algumas atividades para a aluna com deficiência. Sendo assim, ela orienta, de acordo com o desenvolvimento das atividades, que Rosa "pule" algumas delas. Pelo que foi observado, não existe um critério pedagógico que norteie essa restrição às atividades da aluna, tudo depende do ritmo da classe e das possibilidades de escrita de Rosa. Assim, aleatoriamente, a professora vai suprimindo das atividades que a turma realiza aquelas que a criança com deficiência, por escrever mais lentamente que os demais, não daria conta de concluir.

Outro elemento significativo para esta análise diz respeito à percepção da professora em relação à aluna com deficiência. Parece que seus sentimentos não se restringem somente ao profissionalismo e à solidariedade, mas relacionam-se à piedade e revolta diante das limitações impostas pela deficiência, contrariando a opinião do diretor da escola. Comovida com a situação de dependência da aluna, a professora lamenta as condições cotidianas da criança e as perspectivas que se apresentam para o seu futuro. Segue uma parte de seu depoimento quanto ao que sente:

A gente sente né, tem hora que, às vezes revolta de ver a pessoa que não tem tudo, assim o atendimento que precisa né.
Mexe né, só de ver como vai embora também, tem que carregar, e agora cada dia mais pesada, maior, eu mesma não posso carregar porque eu não agüento, eu tenho problema na coluna...Então é difícil, e o banheiro é muito apertado também, não dá para entrar duas pessoas...
Fica né, assim, eu fico muito...Ah! dá dó ver né...Tem que conviver com isso, porque não vai ter, não vai...Tá certo, pode ser que um dia ela vá andar,

porque a esperança da mãe é que no final do ano ela já está andando, mas acho que não vai ser possível.

Vale lembrar nesse momento, embora esse não seja o objeto deste estudo, as frustrações próprias da professora diante das restrições que a escola faz à sua autonomia. A ela não é permitido atribuir o número real de faltas ou menções de reprovação aos alunos. A impossibilidade que a professora tem quanto à adoção e aplicação de critérios de avaliação consistentes determina sentimentos de frustração na mesma, e parece que essa realidade atinge a todas as outras professoras, de acordo com as informações obtidas na escola durante o contato proporcionado pela pesquisa.

Depois da escola, Rosa vai diariamente para a instituição onde recebe atendimento terapêutico, lá passando toda a tarde. Utiliza o transporte que é oferecido pela própria instituição. Esse transporte não tem horário fixo para chegar, mas, via de regra, na saída da escola, é o motorista da perua quem vai até a classe buscá-la levando-a no colo até o carro. Quando esse transporte chega antes do término da aula, a aluna tem que interromper a tarefa que está realizando. Nos dias em que a perua atrasa, os guardas municipais que prestam serviço na escola também entram em cena para auxiliar a criança com deficiência, pois a professora aponta para o cuidado de não deixa-la sozinha na sala de aula à espera da perua. Segundo ela, esse é um risco que a escola não quer correr:

...A perua não tem horário certo...O motorista, ele carrega ela...
...Às vezes a perua demora, passa um pouquinho, atrasa e às vezes o guarda também vai buscar e deixa aqui na frente para não ficar sozinha, porque fica uma colega junto, mas dá medo né...Medo desses que estudam à tarde, que tem criança que é...Então eles sobem para a classe, vão fazer bagunça na classe e é capaz de mexer com ela, isso que a gente tem medo né.
...Dá medo, quando eu desço, se a perua não chegou ainda, eu já aviso, então já fica avisada, a inspetora ou sei lá, a coordenadora que a Rosa está lá, você não sabe, é complicado.

Quanto ao preparo da escola para receber uma criança com deficiência física, a opinião da professora está calcada nas próprias condições que a escola oferece para a criança,

para seus funcionários e para a própria professora. Quanto a isso e quanto às perspectivas de mudanças, vejamos o que a professora tem para falar:

> *Já que vai, que eles vão incluir essas crianças deficientes então tem que ter um prédio preparado para isso né?*
> *Ah! Não tem, por enquanto ninguém, nem o diretor mesmo, nem o que é preciso fazer sem ser essa reforma né, está devagar, problema de lousa, porta, vidro, nem para isso tem, não tem verba. Então quer dizer, se não tem vidro então entra frio mesmo, na minha sala, como todas, falta de cinco a seis vidros cada uma.*

Antes da admissão da aluna com deficiência, os professores e funcionários da escola assim como o grupo de crianças da classe, não tiveram preparo algum. Não houve qualquer esclarecimento que pudesse prepará-los para receber uma criança com necessidades especiais. É o diretor quem nos diz:

> *...Porque nós não temos preparo, formação mesmo profissional, para qualquer tipo de deficiente...*
> *...Nós não temos, o preparo profissional para cuidar da melhor maneira possível, e da maneira mais natural possível, mas se houvesse algum preparo essa maneira seria enriquecida por esse preparo...*

Quando questionado sobre a atualização dos professores frente às transformações que a proposta da escola inclusiva suscita, o diretor oferece-nos elementos significativos do quanto essa nova proposta exige da escola. Embora inicialmente seus depoimentos estivessem revestidos de reconhecimentos favoráveis à prática da inclusão, quando o questionamento se dirige para o investimento na formação e na reciclagem dos professores para capacitação, ele nos fala:

...O Estado deveria, não sei se vai fazer isso...Então que isso seja trabalhado dentro do meu horário de trabalho né...Que a gente pode entrar naquela euforia da inclusão, porque é bonito, dá prestígio, sei lá, você passa a enxergar determinadas pessoas com outros olhos, porque proporcionou essa inclusão, Ba, Ba, Ba, bom, se faz um trabalho de marketing imenso em cima disso daí né, e por causa disso, eu acho, que não se queira assim, enfiar goela abaixo do professor capacitação, capacitação, capacitação, que é para justificar todo esse processo de euforia para aumentar ainda mais todo esse trabalho de ibope que se faz...

Entretanto seria muito importante que além de reconhecer teoricamente todos esse benefícios, a escola também se dispusesse a oferecer uma participação mais efetiva na inclusão da criança com deficiência.

Parece que as adaptações que possam viabilizar a permanência de Rosa nesta escola estão longe de serem realizadas. É como se não fossem necessárias, visto que serviriam para atender apenas às necessidades especiais de uma aluna, quando a maioria dos alunos também não tem suas necessidades atendidas. O diretor, por sua vez, depois de algum tempo de conversa, deixa claro que a escola não está preparada para receber crianças com necessidades especiais, que não existem projetos que visem melhorar a situação da escola, e pelo contrário, mostra dúvidas quanto a própria continuidade dos estudos dessa aluna na escola, questionando essa possibilidade, pois ela está crescendo e ficando, a cada dia, mais pesada. O diretor nos fala:

...Agora, no que diz respeito ao deficiente dentro da nossa escola pública, e nossa escola mesmo aqui, é uma coisa complicada porque a escola não está preparada, por exemplo: uma escola como esta daqui que o prédio tem doze ou treze anos, então essa escola, ela não está preparada para o deficiente, quer dizer, ela deve receber? Deve, mas não pode porque não tem condições...

...E agora ela está fisicamente mais desenvolvida, fica mais pesada e nós não temos pessoas, né, que pudessem...Até quando vamos poder ficar com a Rosa aqui?

...Está ficando difícil para carregar essa menina para vir no banheiro no meio do período né, e daí quem é que vai assumir?

Parece que, além das barreiras físicas, falta resolutividade na busca de soluções. A escola não se mobiliza para facilitar a vida da criança ou de sua família, o aproveitamento do pessoal da escola ou do pessoal de apoio poderia ser redimensionado, favorecendo a permanência da criança na escola. Um exemplo é a presença de dois guardas municipais na escola, que não são disponibilizados para levar Rosa ao banheiro e a justificativa que o diretor nos oferece não parece ser convincente. Se o guarda municipal não deve colocá-la no vaso sanitário, por questões morais, ele poderia levá-la até o banheiro, colaborando para que os obstáculos físicos fossem superados, e outro funcionário, que não a professora, poderia acompanhar a aluna ao banheiro, impedindo assim, que a aula fosse interrompida nesses momentos. Mas ninguém se compromete, e a direção não parece tomar partido quanto a isso. Nesse sentido, faz questão de salientar que não há, na escola, quem possa colaborar na locomoção da criança. O diretor nos diz:

...De manhã até tem o guarda municipal, mas por razões óbvias eu não vou pedir que o guarda a coloque no vaso sanitário...Ele pode até transportar a Rosa da sala de aula até o banheiro, mas sempre tem que estar a professora junto né, para levar a Rosa, para colocar a Rosa lá, então não tem como.

Ele justifica a presença da criança com deficiência na escola como uma atitude humanitária, um gesto de boa vontade. Apesar de deixar claro que não existe lugar para a piedade nessa escola, sua justificativa parece estar muito mais próxima de sentimentos caritativos e assistencialistas do que de uma proposta de transformação mais profunda no interior da escola. Segue um trecho do depoimento do diretor:

...A gente recebe por uma questão de, também, de humanidade, não dó...De humanidade...Não tem muita opção, a escola mais próxima é a nossa...
Foi assim na boa vontade mesmo...E a escola tem a boa vontade também de sentir a necessidade da criança ser inserida dentro do ensino formal né...

De acordo com as propostas do movimento pela inclusão social, todas as crianças devem ter garantido o acesso à escolaridade regular, não é necessário que esse acesso seja lhe concedido por questões de boa vontade. A escola deve funcionar como um agente facilitador, fazendo valer os direitos da criança, legitimamente garantidos pela lei. Sabemos que a responsabilidade de viabilizar esse acesso está nas mãos do poder público, mas os agentes da administração escolar, não podem permanecer satisfeitos com as condições que estão presentes. Devem funcionar, isso sim, como elementos verdadeiramente ativos na construção dessa escola, que precisa estar aberta e preparada para todas as crianças.

Como já dissemos, não ocorreu nenhuma modificação na estrutura ou dinâmica da escola diante do fato de receber uma criança com necessidades especiais. A criança e a sua família precisaram adaptar-se aos recursos que a escola já oferecia, ficando com a total responsabilidade frente às necessidades especiais da criança com deficiência. O que vem confirmar a concepção que ainda predomina: as dificuldades estão centradas somente na pessoa com deficiência, ela é que deve estar preparada, somente ela, para poder participar dos equipamentos sociais. Os impedimentos impostos socialmente estão longe de serem revistos ou mesmo questionados.

Parece haver, neste caso, uma longa distância entre o que a equipe administrava pensa e aquilo que acontece no cotidiano da escola. Existe uma diferença muito grande entre apoiar as medidas da inclusão e trabalhar verdadeiramente, família e escola, oportunizando a máxima participação e aproveitamento da criança com deficiência e de todo o grupo.

Entretanto, para além das propostas de inovação é preciso questionar quais as reais condições, humanas e materiais, que a administração desta escola possui para que possa efetivamente, assumir a responsabilidade pelas necessidades especiais da aluna com deficiência. Sabemos que, até certo ponto, essa prática depende de uma mudança de concepção a respeito das deficiências, mas a inclusão exige também outras condições que essa escola parece não poder oferecer, haja visto o relato da professora que aponta para uma número elevado de crianças com problemas emocionais na mesma classe de Rosa e que também não recebem uma atenção individualizada, pois não há recursos na comunidade que possam ser utilizados com o objetivo de minimizar o impacto que a pobreza e a marginalidade causam nessas crianças e adolescentes.

As possibilidades de uma preparação da escola para poder oferecer melhores condições à aluna com deficiência parecem estar mesmo muito distantes, pois a escola carece

de lousas, vidros na janela e outros materiais, sem contar que na maioria das vezes são os próprios alunos os responsáveis pela deterioração dos recursos que a escola dispõe, evidenciando a violência que advém da própria comunidade.

Dadas as características que foram descritas acerca da comunidade que freqüenta esta escola, podemos supor que a grande maioria dos alunos e famílias requer uma atenção frente às suas necessidades especiais. Parece distante questionar, por exemplo, a higiene dos banheiros quando a professora nos relata que muitos dos seus alunos chegam a cheirar mal dadas as condições de higiene que possuem.

Falar em inclusão, nesse caso parece mais uma utopia, como citamos no início deste trabalho. Quanto a isso, o diálogo com Garcia (1998) nos traz elementos que confirmam essa direção:

> *Um discurso sedutor, que aparenta buscar uma sociedade mais justa e igualitária, menos discriminatória, mas que se trai quando "força" uma harmonia incompatível com o sistema neoliberal. Esse sistema social caracteriza-se pela sua dualidade, o que gera um processo de marginalização da maioria da população.* (idem: 90)

Não é possível questionar somente a escola. É preciso reconhecer que ela é o espelho das condições sociais injustas da comunidade em que está inserida. A luta pela inclusão da aluna com deficiência deve ser a mesma luta pela inclusão de muitos outros alunos desta escola, que possuem "deficiências" determinadas socialmente.

À responsabilidade dos profissionais dessa escola soma-se aquela que é do poder público, garantir uma menor desigualdade social. Seria preciso oportunizar condições de vida digna a todos os alunos, o que requer uma modificação profunda não somente da escola, mas também das condições de vida da comunidade onde ela está inserida, e isso somente seria viável, caso os ideais democráticos fossem efetivamente contemplados e uma maior justiça social fosse verdadeiramente garantida.

A CRIANÇA E SEU GRUPO

A aluna conta-nos que foi transferida para esta escola porque aquela que freqüentava anteriormente, onde ela havia iniciado a primeira série, era mais distante.

No olhar de Rosa, a escola é boa, é um lugar onde ela se sente bem, ela nos diz que gosta da escola porque, às vezes, tem festa. Quando a questionamos sobre a maneira que participa, ela nos diz que fica olhando. Para ela, o objetivo de estar na escola é passar de ano, e ela orgulha-se de nunca ter repetido.

Ela nos relata que a razão mais importante que a faz gostar da escola são os muitos amigos que ela tem, embora pudéssemos constatar que as amigas, que sempre estão com ela, são apenas três. É Rosa quem nos fala:

Eu fiz muitos amigos...Não dá nem para contar...Tem vez que a S, a A e a D...

Para a criança com deficiência o grupo de colegas parece ter um significado especial. Ela atribui muito o valor da escola à conquista de amigos, valorizando-os primeiramente. Ela nos diz que seria impossível contar o número de amigos. No entanto, quando questionada sobre os colegas que freqüentemente lhe fazem companhia ou lhe auxiliam, ela cita apenas o nome das três garotas. Entretanto Rosa valoriza e elogia o grupo muito mais do que se queixa dele. Ela somente se referiu negativamente aos colegas quando nos contou que possui um aparelho para os membros inferiores que facilita o caminhar, mas que não o traz mais para a escola. Segundo ela, a existência das escadas não permite utilizá-lo, além de outro fato: um colega zombou dela quando a viu com o aparelho. Rosa relata que se entristeceu diante disso e que o colega chegou a lhe pedir desculpas.

Logo ela refere, espontaneamente, que se alimenta na classe, que não desce mais para o pátio para comer a merenda. A professora já havia relatado que não existem mesas ou cadeiras no pátio, pois foram destruídos pelos alunos. As crianças comem com o prato na mão. Rosa, a princípio, diz que ficar na classe é bom, mas quando questionamos se ela gostaria de descer durante o intervalo, ela reponde que sim. Parece que, se pudesse escolher, a aluna faria sua refeição junto com as colegas, mas, consciente do trabalho que sua deficiência

impõe aos demais, prefere manter-se resignada a queixar-se de alguma coisa. Segue um trecho da entrevista feita com a aluna, que mostra sua fala quanto a essa questão:

Pesquisadora - E como é ficar na classe no recreio? É bom ou é ruim?
Rosa - É bom.
Pesquisadora - Você gostaria de descer?
Rosa - Gostaria. Eu só desço quando eu vou no banheiro, mas ficar lá eu não fico mais.

Apesar da criança dizer que se sente bem na escola, ela nos relata que considera regular o tratamento que recebe das pessoas que convivem com ela. Perceptiva, Rosa parece que sabe do que está falando, toca exatamente no ponto mais trabalhoso de sua convivência na escola: a dependência que a deficiência física lhe impõe, e a cansativa carga que ela significa aos demais, que a auxiliam transpor os obstáculos que significam os muitos degraus das escadas. Segue outro trecho do depoimento da aluna:

Pesquisadora - Como as pessoas te tratam? Como é?
Rosa - Mais ou menos, né.
Pesquisadora - Mas o que é ruim?
Rosa - Que tem algumas que reclamam.
Pesquisadora - De que?
Rosa - Fica falando que eu sou muito pesada.
Pesquisadora - As amigas?
Rosa - Não, as que trabalham aqui, as que limpam, porque elas sempre desciam, daí reclamaram.
Pesquisadora - E como você se sente quando reclamam?
Rosa - Fico meio triste.

A criança relata que precisa de ajuda para chegar até o banheiro, mas que o fato dele ser muito pequeno e muito sujo também atrapalha. Vejamos o que ela diz:

...Daí tem vez que é o meu padrasto que leva, no recreio, no banheiro, carregando eu, e tem vez que é um funcionário que pega eu, desce a escada, daí às vezes é a D ou a A (colegas) que levam eu no banheiro com a professora.
Eu acho que é muito sujo, meio pequeno...Alguém me segura, segura para depois eu lavar a mão...Só água, não tem sabão...

Dentre as expectativas e desejos que Rosa possui, as rampas parecem ser aquilo de maior significado, justamente porque atenuariam a dependência que a limitação física impõe. Consciente dos transtornos e preocupações que a necessidade de alguém estar na escola diariamente na hora do intervalo traz à família, as rampas traduzem o desejo de livrar os seus dessa responsabilidade. Segue sua fala:

...Que tivesse rampa porque lá na K (instituição onde faz tratamento de reabilitação) tem rampa e eu ando com o andador. Aí não precisa eles vim no recreio.
...Eu já tenho o aparelho de usar na perna...Aqui tem a escada e não dá para usar...

Para a criança, parecem estar muito claras as condições que a escola lhe propicia e o quanto elas pesam para a família e para si própria, entretanto, essa convivência desperta também sentimentos contraditórios. Ela sabe que provavelmente será muito difícil outra oportunidade escolar, por isso, conforma-se com a realidade dessa convivência. Rosa teme a violência do bairro que cerca a escola, mas sabe que essa é a única escola que, nas condições sociais atuais da família, poderá freqüentar. A ela resta sonhar com um futuro menos dependente e com melhores condições de vida, com um espaço onde possa ser mais independente, trazendo menos aborrecimentos aos demais.

Para a criança, diante da possibilidade de mudar alguma coisa na escola, aparecem desejos relacionados com o fim da violência que caracteriza o bairro e com a melhoria das condições precárias de higiene e conforto do banheiro. Isso reflete o quanto as condições sócio - econômicas podem acarretar uma perda na qualidade da convivência escolar. A seguir,

vejamos algumas das colocações que faz quando questionada sobre o que gostaria de mudar na escola:

Sem bandido...
Que não coloquem coisa no banheiro...Caca e besteira...

Mas seu maior desejo relaciona-se com a expectativa de não ser mais dependente, é expresso na vontade de superar a deficiência. Ela nos diz:

...Gostaria de andar...

Quanto à relação estabelecida entre a criança com deficiência e os demais profissionais da escola, o diretor nos diz que é normal, não havendo lugar para sentimentos piedosos, mas sim para um espírito de solidariedade entre a equipe técnica da escola. Em relação às demais crianças, não há também qualquer problema, pois, segundo o diretor, elas se adaptam facilmente às novas situações, não havendo, portanto, necessidade de trabalhar o grupo para a entrada de Rosa na classe. O diretor nos fala:

É normalíssima, existe solidariedade da equipe técnica...Tem que ser sim solidário, e não ter pena...

Porém a professora nos fala sobre os cuidados que tem quando solicita ajuda dos colegas para a aluna com deficiência. Parece que não são todas as crianças que merecem confiança na hora de colaborar nessa rotina. A professora diz:

...Eles ajudam muito...
Não é qualquer um, porque algumas crianças são porcas, dá medo de pedir para buscar a merenda, de cuspir na água, então eu não tenho confiança.

...É que esses dias queriam jogar corretivo na água da menina, é maldade, né?

Essa dificuldade não parece estar relacionada à deficiência de Rosa, mas às características culturais do grupo e da faixa etária em questão. A professora nos diz que os colegas aceitam a criança com deficiência, e além dessa ocorrência, nunca houve qualquer incidente. Entretanto, da mesma forma que a professora nunca recebeu nenhum esclarecimento ou orientação a respeito dos problemas da criança, nunca houve um maior esclarecimento sobre os problemas da aluna para o grupo. As crianças sabem somente que ela não anda e que essa limitação foi causada por alguma deficiência. Quando questionada sobre a existência de algum trabalho com a classe, no sentido de esclarecer dúvidas ou favorecer as interações entre os colegas, a professora nos relata:

É porque vê que ela é deficiente, né, mas o problema que ela tem, eu não sei também qual foi o problema dela, se foi no parto ou se foi paralisia.

Na ausência da família, nos momentos que Rosa precisa ir ao banheiro ou quando solicita ajuda, a professora é auxiliada por alguns alunos da classe, predominantemente pelas meninas que são colegas da aluna. Segundo a professora, as crianças colaboram espontaneamente, ajudando muito na rotina diária da criança com deficiência, pegando objetos de uso diário que caem no chão, buscando água ou a merenda, apoiando Rosa para subir ou descer as escadas, ou mesmo fazendo-lhe companhia para que ela não fique sozinha na classe.

Na sala de aula, pudemos observar a cooperação das colegas de Rosa, que freqüentemente a auxiliam, permanecendo próximas à sua carteira. Freqüentemente a criança interage com as colegas, trocando materiais, emprestando-os ou conversando em voz baixa. Ela procura essa interação com freqüência, mesmo atrasada para copiar as tarefas que lhe são propostas. Muito do seu tempo, passa olhando e conversando com as amigas.

No que diz respeito à criança com deficiência, julgamos relevante ressaltar que durante a observação na escola, foi lhe oferecida a possibilidade de escolha entre comer sua merenda na sala de aula ou comê-la no pátio junto às demais crianças da escola. Uma vez que, nesta data, não havia uma pessoa da família para colaborar no manuseio da criança nas

escadas, a pesquisadora colocou-se à disposição para isso. Sem demora, a criança fez a opção por comer no pátio, em companhia das colegas. Lá observamos que existe uma pequena mesa e algumas cadeiras onde Rosa foi facilmente acomodada, já que não requer equipamentos especiais para manter-se sentada.

Possibilitar a Rosa que faça suas refeições junto aos demais, não requer qualquer trabalho extraordinário, uma vez que, freqüentemente, é no horário do intervalo que Rosa vai ao banheiro e para isso precisa descer as escadas de qualquer forma. Viabilizar esse contato está mais relacionado à forma de entender a inclusão do que propriamente às dificuldades específicas da escola.

As amigas demonstram que Rosa é querida, as poucas colegas que freqüentemente lhe fazem companhia, o fazem espontaneamente e parecem gostar de colaborar com ela. Durante a rotina de Rosa na escola não são poucas as ocasiões em que ela requer a ajuda das colegas. Desde a organização do material escolar até a companhia que necessita, até a perua chegar no horário da saída, passando pelo acesso ao banheiro e pela merenda na hora do intervalo, para tudo alguém precisa estar presente. Quanto à necessidade de ajuda a colega de Rosa nos fala:

> *...A maioria das crianças gosta de ajudar ela muito, tem meninos que não gostam...*
> *...Os meninos ficam com dó dela...*

Para sua colega, da mesma forma que para Rosa, a escola é boa porque lhe proporciona muitas amigas. Embora ela também perceba o quanto a escola é inadequada do ponto de vista físico e como é alto o preço que Rosa e sua família têm que pagar por essa inadequação e pela ausência de medidas facilitadoras por parte da escola. Seguem alguns trechos do depoimento da colega:

> *Ela é legal...É uma menina muito querida...Eu sento com ela, às vezes, eu ajudo ela fazer alguma coisa, alguma lição, ele pede água, eu vou lá, busco, trago para ela.*

...Eu acho que a escola não é tão boa assim, por causa da escadaria né, mas aqui estão ajudando bem ela, a gente faz as coisas para ela, a professora até manda ela fazer um exercício, não fazer o outro, para ela terminar a lição, porque a professora não deixa ela terminar muita lição né porque o homem vem buscar ela, dá hora do homem vir buscar ela. A gente ajuda.

Ela percebe as dificuldades que Rosa possui e pode colocar-se em seu lugar, supondo os seus sentimentos diante da dependência que a deficiência determina. A seguir, vejamos o que a colega nos diz:

Eu acho que ela se sente mal né, porque ela já falou que o maior sonho dela é andar, que ela não gostaria de ficar dependendo dos outros.
Dá dó dela ficar dependendo dos outros ajudando, está certo que a gente precisa dela também e ela precisa da gente, mas, no motivo dela não andar eu acho que Deus ainda vai ajudar ela a andar ainda.

A ajuda que viabiliza a permanência da criança com deficiência nesta escola, decorre principalmente das suas colegas de classe. Esse fato, que de certa forma é mesmo questionável, tem repercussão nas famílias dessas colegas. A mãe da colega entrevistada proíbe que sua filha auxilie Rosa durante a marcha, parece que seus temores coincidem com os da professora. Nesse sentido, o depoimento de sua colega pode ser mais esclarecedor:

...Só que a minha mãe não gosta, ela não gosta que eu fique ajudando levar ela porque eu também sou meio fraca né, não agüento muito.
Ela fala para eu não carregar ela, deixar que as outras meninas carreguem porque é perigoso eu cair junto com ela, cair por cima dela, aquelas coisa...

A dependência que Rosa tem das amigas durante a rotina escolar parece interminável e de certa forma pode chegar mesmo a atrapalhar as suas relações com o grupo. Na fala de sua colega podemos avaliar o quanto essa ajuda pode ser cansativa para as demais crianças:

...Ela pede as coisas para a gente, tem vez que a gente fica até meia, com raiva porque ela fica pedindo, pedindo, aí a gente manda outras crianças, é aquela coisa, a gente fica cansada né...

...Então a gente não pode ficar só ajudando, a gente tem que cuidar da gente também né.

Diante de todas essas questões, a nós resta a possibilidade de algumas reflexões ligadas à qualidade da convivência dessa aluna numa escola regular nas condições que já foram anteriormente descritas. Já que para a escola não é possível atender as necessidades especiais dessa e de outros alunos, de quem é essa responsabilidade? Podemos concluir que elas estão sendo delegadas às próprias crianças que convivem com a aluna com deficiência. Sendo assim, parece complicado favorecer o estabelecimento de interações mais saudáveis entre todas as crianças frente às solicitações que lhes são feitas. Se as colegas de Rosa compartilham das angústias que a dependência acarreta nessa situação, fica muito difícil esperar delas outros sentimentos que não sejam a compaixão e a piedade.

Mais uma vez podemos concluir, diante desses fatos, que o papel dessa escola atende aos interesses da sociedade de cunho capitalista, cumprindo o papel de agente de segregação, na medida em que as dificuldades encontradas direcionam os alunos para a contramão da apropriação do saber e da verdadeira inclusão.

A VISÃO DA MÃE

Analisando sob outra perspectiva, vale refletir a respeito das conseqüências que as exigências impostas pela escola trazem para a família da criança. As condições estabelecidas pela escola transtornam a rotina familiar de Rosa. Grávida do seu segundo filho e com crises hipertensivas, a mãe de Rosa conta somente com a ajuda do seu atual marido, padrasto da criança, que trabalha em turnos alternados, o que impede sua ida até a escola e sua colaboração em algumas ocasiões, a menos que ele corra o risco de perder seu emprego, o que agravaria as condições da família. Para a mãe da criança, diante de tantas dificuldades enfrentadas, parece difícil reconhecer como legítimo o direito que sua filha tem, de freqüentar a escola regular. Aquilo que a mãe nos diz ilustra essa constatação:

> *Aí ela começou né, fez o primeiro ano, foi bem, tirou o ano inteiro bem, normal, se comportou super bem, estudou normal, mas sempre tendo que ir alguém ficar com ela né, no recreio, levar ela no banheiro, que nem nessas partes a escola não poderia se responsabilizar por nada né...*
> *...O único problema que eu tenho é quando não pode ir alguém ficar com ela no intervalo, daí a escola fica até brava porque acha que eles não têm essa obrigação de fazer, porque não é uma escola especial, adaptada para ela.*
> *...Não tem como eles terem essa responsabilidade por ela porque é uma escola normal...*
> *...Já aconteceu várias vezes de eu não poder ir ficar com ela...Eles vêm no outro dia reclamando, reclamando feio para a gente, que não pode, que não sei o que...*

Na opinião da mãe, Rosa somente poderia ter a atenção que precisa frente às suas necessidades especiais, caso freqüentasse uma escola especializada. Ela nos relata que chegou a ser questionada pela direção da escola quanto a procurar uma escola especial para sua filha, uma atitude que revela uma concepção divergente daquela que o diretor mostrou nos seus depoimentos, já citados neste trabalho. Segue o depoimento da mãe:

...Até eles me pediram, né: não tem como você botar ela numa escola especial para ela?
...Chegaram até pedir para mim, eu falei: não, eu falei não tem por que. Psicóloga, tudo que eu já passei com ela, passei ela né, falaram que não, que ela não tem essa, não tem como, ela tem que ir para uma escola normal...

A situação escolar de sua filha chega para a mãe como uma dupla mensagem: o discurso da direção mostra receptividade e apoio à permanência de sua filha na escola regular. Ao mesmo tempo, a escola deixa claro que a responsabilidade pelas necessidades especiais da criança não lhe diz respeito. Essa situação acaba trazendo sentimentos de insegurança e frustração para a mãe.

Para seu alívio, alguns dos membros da escola mostram-se receptivos para colaborar com sua filha. Ela faz referência, por exemplo, à disponibilidade do professor de educação física para colaborar no manuseio da criança, valoriza a dedicação das professoras para com sua filha e a tranqüilidade que a diretoria da escola procura passar quando conversa com ela, apesar das condições impostas. Vejamos alguns dados do depoimento da mãe de Rosa:

...Eles falam, o diretor: não, fique sossegada, a gente está aqui, está olhando a Rosa, mas tirando isso daí, sempre tem uma conversinha ou outra que deixa a gente em dúvida...
...Então nessas horas ai eu fico meio né, com o pé atrás, acho que a escola, sei lá, parece, que não aceita bem o devido problema dela, não aceita ela assim.
Eu acho que é uma discriminação, porque os funcionários eles acham que não estão ganhando para carregar uma criança de nove anos no colo...Quer dizer agora que os professores são obrigados a carregar? Param de passar lição no quadro para descer com ela igual muitos fazem com a Rosa, por isso eu tenho orgulho mesmo, os professores estão de parabéns...

Para a mãe fica claro que existe um prejuízo para o grupo, quando a professora precisa ausentar-se da sala para acompanhar sua filha ao banheiro, e também que existem

funcionários na escola que poderiam assumir essa responsabilidade e estão indisponíveis para tanto. Uma frase sua resume aquilo que falta na escola:

> *...O professor de educação física, professor E, ele pára de dar aula, sobe, desce a Rosa quando o padrasto não está por lá, ainda fala que para ele não é nada, não custa nada ele fazer, quer dizer, tem consciência né, boa vontade...*

A carga que a deficiência física impõe aos demais transparece nos depoimentos da mãe. As dificuldades para levar a aluna diariamente para a escola e mantê-la lá, diante das condições estabelecidas pela escola, agravaram-se com a gravidez da mãe e podem agravar-se mais quando nascer o bebê que ela espera. A essas dificuldades todas, somam-se as incertezas frente ao futuro e as mágoas que a mãe carrega com ela.

Abandonada pelo primeiro marido, que raramente dá notícias, a mãe de Rosa tem atualmente um novo companheiro do qual espera outro filho. Antes, o avô de Rosa costumava levá-la à escola em seu automóvel, mas não aceitando o atual casamento da filha, deixou de fazê-lo. Sem esse apoio, a mãe e o padrasto de Rosa, agora precisam dar conta das necessidades especiais da aluna sozinhos.

Com exceção dos problemas decorrentes da deficiência física, Rosa parece ser uma criança tranqüila. Sobre a filha, a mãe nos diz que, exceto a lentidão na escrita que já fora referida anteriormente, não apresenta problemas escolares. É estudiosa, inteligente e bem comportada na escola. Em casa, Rosa atualmente parece estar apresentando alguns conflitos, que a mãe atribui às situações novas que ela está vivendo, sua gravidez e a presença do padrasto. Segue um trecho do depoimento da mãe de Rosa:

> *...Ela é um pouco devagar...Mas ela aprende com facilidade, capricha no caderno...Bem comportada na escola...Só coisas boas.*
> *Agora em casa, ela está dando um pouco de problema agora, não sei se é por causa da minha gravidez que está mexendo...Ou ela está enciumada de mim com o padrasto, por ele não ser o pai dela verdadeiro...*

A mãe valoriza as amigas de Rosa e o auxilio que dão a ela durante o período escolar. Assim como reconhece que essa escola é sua única possibilidade atual, uma vez que para levar sua filha em outra escola, teria que ir mais longe, sem qualquer perspectiva de outra solução. Ela faz referência aos problemas que enfrenta no seu cotidiano e salienta o quanto a presença de escadas atrapalham e impedem que Rosa possa locomover-se com mais independência usando seu andador.

As contradições que a escola apresenta na forma de acolher Rosa, como por exemplo a proposta sobre a possibilidade de transferir a criança para uma escola especial, trazem à mãe de Rosa sentimentos de desagrado e insegurança. Ela não está satisfeita com a retaguarda que a escola lhe oferece, na medida em que esta não se responsabiliza pelas necessidades especiais de sua filha. Porém, por vezes, parece que ela pensa que não tem mesmo o direito de solicitar da escola um outro tipo de postura, e que a escola não teria mesmo a obrigação de dar conta da deficiência de sua filha. Seus sentimentos emergem conflitantes, vejamos alguns exemplos extraídos do que a mãe nos diz:

> *Olha, eu, eu não sei explicar bem direito para você, tem hora que eu até fico chateada, eu acho que a escola, sei lá, rejeita, vamos supor, entendeu? ...Será que custaria eles tirarem um tempinho lá, do horário do expediente deles para dar uma atenção para ela?...Daí a gente acaba conversando, acabo indo lá conversando com a diretora, o diretor, não é bem assim, não é porque nós não quer, entendeu?...E assim acabo entendendo né a situação da escola, que eles tem razão no fundo no fundo.*
> *Eu penso que não é assim tão complicado, teria que dar um apoio na hora que a gente não puder ir...*
> *Eu acho que é discriminação...*

Frente a esses sentimentos, só resta à mãe aceitar aquilo que a escola se propõe a oferecer. Mesmo demonstrando sua insatisfação, ela está consciente de que não possuiu outra opção, restando somente resignar-se diante de todas as suas insatisfações. Por isso chega a demonstrar receio de falar, chegando a verbalizar que tem medo de enfrentar algum problema em decorrência desse depoimento. A seguir vejamos a fala da mãe:

> *Ah é, não vai atrapalhar nada né, de eu estar falando isso aí né? Tudo isso que eu estou te falando, apesar de tudo, eu vou ter que ficar quieta, eu vou ter que aceitar né, porque é como você falou, não tem outra escola mais próxima, que aceitasse a Rosa do mesmo jeito, igual a essa, apesar de tudo ainda tem que...*

Para a família dessa aluna parece não haver saída, os problemas enfrentados pela mãe por conta da deficiência física de sua filha e das condições impostas pela escola, tornam impossível qualquer ação que não seja a atitude resignada de aceitar as coisas como estão e esperar por melhores tempos.

Nesse caso, os determinantes sociais impõem à mãe da aluna e à direção da escola, muitas dificuldades cujas soluções parecem não estar ao alcance de nenhuma delas. O olhar crítico para o contexto em que se insere esta escola, precisa transcender a reflexão restrita somente a respeito da inclusão do aluno com deficiência física, mas buscar as raízes da exclusão social da qual essa escola também faz parte, admitindo que aqueles envolvidos com ela podem não ter consciência disso.

DISCUSSÃO FINAL

Entendendo que seria impossível a apropriação de todas as nuanças e detalhes que caracterizam as práticas escolares, e, levando em conta que qualquer prática recente traz consigo muitas dúvidas, críticas e necessidade de tempo para a adaptação, este trabalho buscou compreender, dentro das peculiaridades locais, as principais características do processo de inserção da criança com deficiência física em estabelecimentos regulares de ensino.

Considerando toda a dificuldade que o sistema educacional brasileiro está enfrentando há tempos, e, levando em conta a proposta da educação inclusiva nacional, que o poder público se propõe a viabilizar, regulamentando-a na forma de lei, este trabalho buscou privilegiar os elementos relacionados a essa prática. Esses elementos foram apreendidos durante a investigação de campo que deu origem a este trabalho e, ainda que não permitam conclusões definitivas, constituem dados que merecem uma reflexão.

O modo como as pessoas com deficiências foram aceitas, vistas e tratadas ao longo de nossa história mostra-nos que, se num extremo, em tempos mais remotos, os indivíduos com deficiências eram abandonados à própria sorte, sem direito à sobrevivência, atualmente muitos passam a ser inseridos na escola regular sem que suas necessidades adaptativas mais elementares sejam satisfeitas.

Diante de tantas questões que cercam o convívio da criança com deficiência física na escola regular, a articulação de alguns dados selecionados dos estudos de caso que constituíram essa pesquisa, aponta na direção de um processo ainda unilateral, em que, predominantemente, são as crianças com deficiência e suas famílias que se preparam para esta convivência. Nos estudos de caso realizados, não pudemos delimitar elementos compatíveis com a inclusão, mas sim, com práticas caracterizadas principalmente, pelo aspecto condicional e unilateral dos processos envolvidos.

Nos resultados, as dificuldades que despontam em primeiro lugar são aquelas ligadas à locomoção nos diferentes espaços escolares. É certo que a deficiência física dos alunos que compõem este estudo determine impedimentos concretos em relação ao ambiente físico. No entanto, esta queixa aparece carregando com ela muitas outras queixas. Estas, nem

sempre ligadas especificamente aos problemas locomotores, mas a toda uma concepção de deficiência e educação que traz consigo elementos denunciadores da atuação segregadora da escola.

A existência de barreiras arquitetônicas dificultando o acesso aos diferentes espaços da escola determina insatisfações, tanto por parte dos professores, quanto dos familiares e das próprias crianças, deficientes ou não. A inadequação dos espaços escolares aliada à dificuldade que decorre da deficiência física acarreta um desgaste para a crianças com deficiência, para seus pares, para os funcionários da escola e para as famílias, que muitas vezes têm que arcar com as condições impostas pela escola frente às dificuldades em lidar com as necessidades especiais dessas crianças.

Diante das barreiras físicas, a forma de organização das escolas apresenta-se distinta conforme a realidade vivida, porém, todas elas, denunciam uma postura que reflete a dificuldade da escola em assumir a responsabilidade pelas necessidades especiais desses alunos.

Na escola da rede particular a condição imposta diante das dificuldades locomotoras da aluna, está relacionada principalmente à possibilidade da família arcar com o ônus de uma auxiliar extra para suprir as necessidades especiais da criança.

Quanto à rede pública, observamos que na escola municipal houve um esforço para a construção de rampas de acesso, bem como modificações no banheiro, para facilitar a rotina das crianças usuárias de cadeiras de rodas ou recursos locomotores especiais. Entretanto, o aluno com deficiência desta escola ainda encontra no cotidiano escolar muitas dificuldades ligadas ao seu impedimento físico, que não são percebidas pelos membros da escola.

Na escola estadual, por outro lado, nada foi feito para que se pudesse oferecer melhores condições à aluna, tornando a freqüência escolar uma amarga carga para a sua família, já que toda a responsabilidade ligada ao acesso aos espaços escolares fica a cargo dela.

Outro elemento que merece ser discutido é a imposição de condições para a admissão desses alunos pelas escolas em questão. As escolas da rede particular e estadual de ensino deixam claro a existência de uma seleção diante da possibilidade de receber uma criança com deficiência. Das três escolas estudadas, as duas citadas realizam algum tipo de avaliação no sentido de determinar se a criança tem ou não condições de freqüentar suas salas de aula. Outra delas, a de caráter municipal de ensino, parece não realizar, inicialmente,

qualquer procedimento formal para a admissão. Ela exige uma entrevista e um laudo que ateste a deficiência, garantindo o número de vagas destinado aos alunos com necessidades especiais. Porém, o que freqüentemente ocorre é a realização de um sorteio, pois existem mais crianças com deficiência que o número de vagas disponíveis, o que significa que nem todas elas conseguem estudar nessa escola.

Na escola particular, esse processo de seleção é constituído por entrevistas e contatos com os profissionais envolvidos com a reabilitação da criança. Essa escola tem ainda o cuidado de realizar esse procedimento de modo a não criar expectativas excessivas na criança que busca uma oportunidade escolar. Já na escola estadual, a direção procura formar um histórico da criança através de entrevistas com os pais. Em ambas, parece claro que o objetivo da seleção está relacionado com a possibilidade da escola realizar um trabalho pedagógico com a criança, com a possibilidade de a criança acompanhar, mesmo que com alguma dificuldade, os conteúdos escolares.

É preciso deixar claro que esses procedimentos revelam, de forma explícita ou implícita, uma verdadeira "seleção". Mesmo que o discurso caminhe na direção contrária, o fato é que a imposição de condições para a admissão dos alunos com deficiência na escola regular funciona como um instrumento de exclusão, representa excluir o indesejável.

Nessa perspectiva de excluir o indesejável, parece evidente que as escolas temem inserir uma criança com alterações intelectuais mais significativas. O temor pela deficiência mental está presente nos depoimentos de diretores e das professoras e justificado na fala de muitos dos entrevistados, mesmo quando estes referem, num primeiro momento, a ausência (ilusória) de problemas na inserção dos deficientes físicos.

Nesse sentido, o que constatamos nas três escolas estudadas é que, a princípio, aparece a referência de que a deficiência física não acarreta problemas para a escola. Essa banalização da deficiência física ocorre quando a dificuldade motora é comparada à deficiência mental, condição que desperta maior apreensão nos profissionais da escola.

Alguns elementos vêm de encontro às dificuldades das escolas diante dos impedimentos que a deficiência física impõe. Os transtornos decorrentes dela, ou são colocados abertamente sob a responsabilidade das famílias como no caso das escolas particular e estadual, ou permanecem camuflados, como no caso da escola municipal, sob o discurso que garante um ensino de qualidade. Nesse caso, esses transtornos emergem nos depoimentos da professora, quando ela nos conta a respeito das dificuldades encontradas para que a criança acompanhe o grupo nas atividades extraclasse.

As atitudes da escola diferem também em relação aos aspectos pedagógicos propriamente ditos. A escola particular, alicerçada numa proposta concreta de trabalho, tenta flexibilizar seus programas e parece mais atenta para a compreensão das necessidades pedagógicas individuais, procurando, dessa forma, viabilizar o desenvolvimento escolar da aluna com deficiência. Assim, nesta escola, a criança com deficiência física parece ter mais chances de ser atendida de maneira especial frente as suas necessidades, recebendo com isso melhores oportunidades reais de aprendizado escolar.

A escola municipal, embora tenha como proposta oferecer uma educação de qualidade para todos, ainda possui algumas contradições. De acordo com o depoimento da professora, percebe-se que são depositados no aluno, e somente nele, os insucessos pedagógicos. Parece que nesse caso, não houve lugar para uma avaliação mais profunda das condições reais da criança, ou para uma reflexão quanto às estratégias utilizadas em sala de aula, bem como uma análise das conseqüências que a dinâmica escolar pode estar acarretando para o rendimento escolar do aluno. Diante do fracasso, a professora manda bilhetes para a mãe da criança, solução que pode reforçar seus sentimentos de incapacidade, já tão presentes no seu cotidiano.

Já na escola estadual, diante da dificuldade da criança em dar conta das tarefas propostas para a classe, a professora encontra a solução dispensando-a de algumas atividades que os demais alunos realizam. Nada é proposto no sentido de oportunizar à criança com deficiência o acesso às tarefas não realizadas. Mesmo levando em conta a precariedade de recursos da escola em questão, vale ressaltar que nenhuma medida foi observada no sentido de melhorar a qualidade da inserção da criança, nem mesmo estratégias simples, como mimeografar as tarefas antecipadamente, o que resolveria a lentidão em copiar as tarefas, referida pela professora.

Portanto, no que diz respeito às respostas educacionais dos alunos com necessidades especiais, nas escolas públicas, o processo ensino/aprendizagem está ainda na dimensão da dicotomia, numa concepção onde os dois pólos que o compõe não se influenciam ou determinam. Parece que efetivamente, ainda não é levado em conta que construção do conhecimento é um processo complexo, influenciado não somente pelas características da própria criança, mas também pelo contexto em que ela vive e pela qualidade das práticas pedagógicas postas em ação.

Quanto ao preparo da escola para receber uma criança com deficiência física, há um fator que merece ser destacado: o apoio dado pela equipe dirigente da escola aos professores e crianças que irão conviver com a criança com necessidades especiais.

Na escola particular, essa preocupação pode ser percebida nas referências que a diretora faz quanto às reflexões e esclarecimentos realizados com o grupo de crianças da escola, acerca das características especiais dos alunos com deficiências. E também pela busca de contato entre a direção e professores da escola com os pais e profissionais externos envolvidos no tratamento de reabilitação da criança, procurando, através desse diálogo, preparar-se para o convívio com a aluna com necessidades especiais.

A escola municipal conta com uma equipe de professoras da prefeitura no sentido de oferecer apoio e subsídios para a equipe escolar, mas, mesmo assim, a professora considera que essas medidas não são suficientes. Suas colocações apontam para a ausência de suporte e capacitação para lidar com as crianças com necessidades especiais. Outro agravante é o fato da criança deste estudo não receber qualquer tipo de atendimento ou apoio especializado.

Na escola estadual, não há qualquer preocupação nesse sentido. O grupo de alunos e as professoras não recebem qualquer orientação antes ou depois de passar a conviver com uma criança com necessidades especiais. Tampouco existe comunicação entre a escola e os profissionais envolvidos na reabilitação da criança, nenhuma das partes até o momento da pesquisa havia procurado estabelecer um contato, e vale lembrar que é o terceiro ano que a criança está freqüentando esta escola.

Para as crianças que fizeram parte desta pesquisa, a escola cumpre um papel eminentemente ligado ao aprendizado, "passar de ano" e "aprender" fazem parte do conteúdo dos seus depoimentos. Mas é também valorizada por elas, a oportunidade de fazer amigos no ambiente da escola regular, mesmo que as interações entre essas crianças e o grupo onde estão inseridas estejam limitadas pela deficiência. A dificuldade de locomoção e de participação nas atividades extraclasse determinam um relacionamento mais distante com a maioria do grupo dos iguais. Mesmo assim, na percepção das crianças com deficiência, a possibilidade de ter amigos também é referida como uma das razões pelas quais elas consideram a escola importante.

Para as alunas das escolas particular e estadual, poucos podem significar muitos. As duas meninas relatam possuir muitos amigos, mas na realidade, dentre os colegas do grupo, são poucos aqueles que permanecem junto a elas.

Já para o aluno da escola municipal, fazer amigos não é tão fácil assim. Suas companhias são predominantemente femininas e, nesse sentido, as preferências lúdicas ligadas ao sexo masculino e as características de comportamento socialmente esperadas das meninas parecem exercer uma influência significativa, uma vez que neste trabalho constatamos uma aproximação maior por parte das meninas tanto em relação às crianças com deficiência do sexo feminino ou masculino.

O interesse por brincadeiras que exigem a locomoção constante do grupo, como o futebol no caso dos meninos, acaba afastando as crianças que deambulam daquelas que ficam restritas a permanecerem sentadas numa cadeira de rodas ou numa cadeira comum, como é o caso das crianças estudadas.

A aproximação entre as crianças com deficiência física e seus colegas está, na maioria das vezes, sujeita aos interesses daqueles que têm independência na locomoção. Mas, mesmo para o aluno da escola municipal, que é usuário de cadeira de rodas e que por isso poderia estar sempre próximo do grupo, as dificuldades em participar das brincadeiras ocorrem, visto que a interação também depende de outras habilidades, como manusear uma bola ou superar as dificuldades impostas diante das sucessivas e desgastantes subidas e descidas das rampas.

Entre os impedimentos físicos, as escadas significam para as crianças a impossibilidade de acesso e a dependência que tanto as incomoda. Essas crianças expressam o desejo de eliminar esses obstáculos, revelando em seus depoimentos, uma consciência crítica da carga que a deficiência física impõe também aos demais.

Os sentimentos que ainda predominam, dentre aqueles que convivem com a criança com deficiência, são a piedade e a compaixão. Talvez isso ocorra porque as crianças com deficiência, nessa convivência, enfrentam ainda muitas dificuldades, pois precisam dar conta, além da própria deficiência, da falta de disponibilidade e preparo das escolas para recebê-las.

Todas essas dificuldades suscitam nas mães sentimentos de medo, desgaste ou frustração. Frente à constatação da carga que a deficiência física impõe na rotina escolar ou, ainda pior, frente à rejeição camuflada pelo discurso de apoio e simpatia pela causa das crianças com deficiência, as mães mostram o quanto pode ser angustiante manter seus filhos na escola regular, chegando, no caso da escola estadual, a emergir dos depoimentos da mãe, o temor de perder essa oportunidade. Em suas falas as mães ressaltam as dificuldades encontradas para obter uma vaga ou o desgaste diante das dificuldades encontradas ou das

conquistas obtidas. Para elas a possibilidade de inserir e manter seus filhos na escola regular não acontece sem ansiedade e muito esforço.

Nesse sentido, fica claro por que as mães têm a expectativa de ver, na escola, o apoio de profissionais especializados colaborando no atendimento das necessidades dessa clientela especial e dos profissionais da educação envolvidos com a inclusão, nesse momento de transição.

Parece que o desejo que as mães demonstram pelo atendimento especializado na escola decorre da ausência de alguém que efetivamente olhe para as necessidades dessas crianças. Assim, não deixamos de constatar, em se tratando dos deficientes físicos, as várias dificuldades que as escolas enfrentam para por em prática o que o movimento da inclusão preconiza, evidenciando a necessidade de preparo diante da inserção dessas crianças, já que as necessidades especiais desses alunos devem ser atendidas pela escola, que precisa ser instrumentalizada para isso.

Aqui chegamos num ponto crucial, ao mesmo tempo em que a inclusão busca garantir igualdade de oportunidade para todos, não podemos interpretar essa proposta como iguais condições de atendimento e participação. A inclusão requer um olhar especial para as minorias socialmente discriminadas e quanto à escola, propõe tratamento especial para os alunos com necessidades especiais. A educação na diversidade exige um atendimento educacional desigual, o que não quer dizer injusto, na medida em que assume que diferentes alunos têm necessidades educacionais também diferentes.

No processo de inserção de crianças com necessidades especiais, predomina ainda na escola, o sentimento de boa vontade. Talvez em decorrência disso, as dificuldades que as escolas têm em assumir a responsabilidade pelas necessidades especiais dos alunos sejam tão intensas.

Somente na medida em que a escola possa, efetivamente, compartilhar de ideais que estejam ligados a uma educação onde a diversidade seja levada em consideração, compreendendo a inserção dessas crianças como verdadeiro direito à participação na rotina escolar, é que ela poderá assumir a responsabilidade que lhe é cabível, oferecendo condições para que essa inserção ocorra com qualidade. Na verdade, a inclusão exige um outro olhar não somente para a deficiência, mas, para a própria educação.

Entretanto, quanto à função da escola, parece que, entre os profissionais da educação, ainda predomina a visão que privilegia os conteúdos acadêmicos. Embora a importância desse aspecto não possa ser desconsiderada, dado que o papel primordial da

escola tem sido o de mediadora entre os homens e o conhecimento sistematizado, quando se pensa numa escola que pretende contemplar os ideais inclusivistas, é necessário ressaltar também a função social da escola, que consiste em favorecer a compreensão do mundo, numa perspectiva integradora. Caso predomine o despreparo e o descompromisso frente às reais necessidades das crianças, é responsabilidade da escola, agora numa perspectiva segregadora, o agravamento das condições primariamente incapacitantes.

Dessa forma, a reflexão sobre o papel da escola parece oportuna. Assim como atualmente não podemos pensar esse papel restrito somente aos conteúdos acadêmicos, deixando de lado toda a riqueza que a convivência social e o acesso aos bens culturais por si só representam, não podemos também aceitar que a oportunidade de conviver numa escola regular com qualidade, esteja restrita apenas aos alunos com poder aquisitivo diferenciado.

Repetimos que a inclusão exige um novo olhar para a deficiência, mas na nossa realidade, exige principalmente um novo olhar para a educação. Não bastam determinações legais, pois a inclusão exige a transformação da escola. E este trabalho aponta para uma direção que nos mostra que essa transformação não tem ocorrido. O ingresso e a permanência da criança com deficiência física na escola regular ainda estão condicionados aos atributos pessoais do aluno e aos esforços somente da família.

A política educacional brasileira foi configurada, historicamente, sempre sob a influência de uma mesma realidade, o modo de produção capitalista. Por isso, o sistema educacional brasileiro está determinado pela prevalência de padrões discriminatórios, regidos pelas forças sociais e políticas do privatismo.

As relações sociais continuam sendo caracterizadas pelo privilégio das classes detentoras do capital em detrimento das classes populares, sob uma concepção política que se traduz pela orientação neoliberal, configurando o paradoxo do discurso modernizador que reconhece a necessidade da inclusão, mas que, na prática, caminha com uma lentidão que ignora os direitos reconhecidos.

Dessa forma, o pensamento neoliberal legitima a falsa difusão da oferta educacional para todos, num modelo que faz crer que não se apropria do saber, somente aquele que não tem condições pessoais para tanto. Quando, na verdade, a carência de investimentos em políticas sociais, dentre elas a educação, tem sido a tônica das administrações públicas.

A exclusão parece ser coerente com o modelo econômico já instalado, onde a política do Estado privilegia a ascensão social de uma demanda de cidadãos que ocuparão e

farão, no futuro, as diretrizes do poder, produzindo um discurso de valorização da educação pública que corresponde, na realidade, à sua desqualificação, transformando a política educacional numa estratégia de manutenção de sua hegemonia.

Pensamos então, que as raízes dessa problemática, estejam na ausência da vontade política em busca dos ideais democráticos e de justiça social que fundamentam a educação inclusiva. Essa situação somente poderia ser revertida caso o Estado assumisse a Educação como prioridade, com a vontade de realizar concretamente as ações que proclama.

Estamos chegando ao século XXI sem conseguir concretizar os ideais de uma educação pública nacional e democrática. Nesse contexto, as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência, suas famílias e as escolas que se propuseram a recebe-los, são, principalmente, o reflexo do descaso social e político frente às classes menos favorecidas.

Esta pesquisa aponta-nos elementos para novas reflexões, na tentativa de compreender a inclusão. É preciso, para que ela ocorra, diminuir a distância entre o que se fala e o que se faz, e para isso, o Estado deve viabilizar a educação das crianças com deficiência, responsabilizando-se pela reestruturação da escola e tornando realidade tudo aquilo que está previsto na letra da lei.

Na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, condição para a inclusão, é preciso ir além de reconhecer como legítimo o movimento de inclusão social das pessoas com deficiência, viabilizar uma escola menos segregadora seria a base para a conquista de uma sociedade que oferece igualdade de oportunidades educacionais a todos os seus componentes.

Somente assim podemos falar de **inclusão.**

ANEXOS

ANEXO I: Roteiro de entrevista com a mãe da criança.

- A percepção da mãe sobre a convivência de seu filho numa escola regular.
- Conquistas e dificuldades dessa experiência.
- O processo de admissão da criança na escola.
- A relação da criança com os colegas do grupo.
- Procedimentos da escola frente às dificuldades decorrentes da deficiência quanto à locomoção e dificuldades de acesso aos espaços físicos.
- Atitudes da escola frente às dificuldades pedagógicas que eventualmente sejam apresentadas pelo aluno.

ANEXO II: Roteiro de entrevista com a direção da escola.

- Circunstâncias em que ocorre a inserção da criança com deficiência física na escola.
- Conduta da escola frente à admissão da criança com deficiência física.
- Procedimentos da escola frente às dificuldades de locomoção e de acesso aos espaços físicos.
- Soluções encontradas pela escola diante das dificuldades pedagógicas que os alunos possam apresentar.
- Atitudes da escola frente aos professores e demais membros do grupo diante da inserção da criança com deficiência física.
- Medidas de comunicação efetuadas entre a escola, os pais e os profissionais da área da reabilitação envolvidos com a criança.

ANEXO III: Roteiro de entrevista com a professora.

- Visão da professora diante do trabalho com uma criança com deficiência física na escola regular.

- Dificuldades encontradas pela professora no cotidiano escolar.

- Preparo para receber essa criança, ou seja, medidas tomadas pela escola para esclarecer e viabilizar o trabalho da professora.

- Procedimento da professora frente às dificuldades pedagógicas apresentadas pela criança.

- Como a professora considera a relação criança - grupo.

- Preparo da escola para receber uma criança com deficiência física, na opinião da professora.

ANEXO IV: Roteiro de entrevista com o colega.

- Características do convívio com uma criança com deficiência física na mesma sala de aula.
- Opinião do colega quanto aos benefícios que a escola traz para a criança com deficiência física.
- A ajuda que a criança com deficiência física solicita enquanto está na escola.
- Quem são os amigos da criança.
- Sentimentos envolvidos na convivência com a criança com deficiência física.
- Percepção do colega quanto aos sentimentos da criança com deficiência física que freqüenta a escola regular.

ANEXO V: Roteiro de entrevista com a criança.

- A importância da escola regular para a criança com deficiência física.
- Como essa criança sente-se estudando nessa escola.
- Características da convivência com os colegas.
- Opinião da criança sobre os funcionários da escola.
- Dificuldades enfrentadas pela criança durante o período em que está na escola.
- Mudanças que a criança gostaria de realizar na escola.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Integração social e suas barreiras: representações culturais do corpo mutilado. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 188-195, dez. 1991.

AZEVEDO, I. B. *O Prazer da produção científica*. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

BERALDO, P. B. As Percepções dos professores de escola pública frente a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino. São Carlos, SP, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira* - integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARLO, M. M. R. *Se essa casa fosse nossa*: instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 1999.

CARNEIRO, S. L. M. A. O que querem os deficientes? *Revista temas sobre desenvolvimento,* São Paulo, ano 4, n.24, p. 19-25, maio/jun. 1995.

CARVALHO, R. E. *A Nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CORREA, M. A. M. De Rótulos, carimbos e crianças nada especiais. Campinas, SP, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

FARAH, I. M. Inclusão: como é isso na prática? Grupos terapêuticos: uma estratégia de suporte para esse processo. *Revista temas sobre desenvolvimento,* São Paulo, vol. 6, n. 35, p. 24-37, nov./dez. 1997.

FERREIRA, J. R. A Construção escolar da deficiência mental. Campinas, SP, 1989. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos Cedes,* Campinas, n.º 46, p.7-15, set. 1998.

FIGUEIRA, E. Imagem e conceito social da deficiência. *Revista Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, ano 4, n.24, p. 47-50, maio/jun. 1995.

GARCIA, R. M. C. A Educação de indivíduos que apresentam seqüelas motoras: uma questão histórica. *Cadernos Cedes,* Campinas, n.º 46, p.81-92, set. 1998.

GOLDEMBERG, M. *A Arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

IDE, S. M. A Integração do deficiente mental em pré-escola comum: relato de uma experiência. *Revista Temas sobre desenvolvimento,* São Paulo, ano 4, n.20, p.11-19, set/out. 1994.

JANNUZZI, G. M. Políticas sociais públicas de educação especial. *Revista Temas sobre Desenvolvimento,* São Paulo, ano 2, n.09, p. 8-10, nov./dez. 1992.

_____. *A Luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1992.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Cadernos Cedes,* Campinas, n.º 46, p.16-28, set. 1998.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon*: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, E. S. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola*: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1997. (Séries Separatas).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.

MANTOAN, M. T. E.; et al. *A integração de pessoas com deficiência*: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. *Ser ou estar, eis a questão*: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. A Educação especial na perspectiva de Jean Piaget. *Revista temas sobre desenvolvimento,* São Paulo, ano 5, n.28, p. 4-9, set./out. 1996.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da Terminologia do distúrbio às necessidades educativas especiais. *In:* COLL, C.; PALLACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação:* necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3.

MAZZOTA, J. S. *Educação especial no Brasil*: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

MOURA, M. L. S. Norma, desvio, estigma e excepcionalidade: algumas reflexões sobre a deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial,* Piracicaba, v. II, n. 4, p. 19-27. 1996.

OLIVEIRA, M. T. B. Ensino especial. *Revista Temas sobre Desenvolvimento,* São Paulo, ano 4, n.19, p.11-16, jul./ag. 1994.

OLIVER, F. C. O problema da incapacidade e da deficiência. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo,* São Paulo, v. 2, n.2/3, p. 66-77, jun./set. 1991.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: Recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de educação especial,* Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-72. 1994.

PADILHA, A. M. L. *Possibilidades de história ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial.* São Paulo: Plexus, 1997.

PESSOTI, Isaías. *Deficiência mental*: da superstição à ciência. 4. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PFEIFER, L. I. Comportamento motor e aquisição de habilidades cognitivas em crianças portadoras de paralisia cerebral. *Revista Temas sobre Desenvolvimento,* São Paulo, ano 6, n.31, p.4-9, mar./abr. 1997.

SANTOS, M. P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. *Revista Brasileira de Educação Especial,* Piracicaba, v. II, n. 3. p. 21-29. 1995.

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

SAVIANI, D. *Escola e democracia.* Campinas: Autores Associados, 1995.

SCHWARTZMAN, J. S. Paralisia Cerebral. *Revista temas sobre desenvolvimento,* São Paulo, ano 3, n.13, p. 4-20, jul./ag. 1993.

_____. A Criança com distúrbios escolares: aspectos neurológicos. *Revista Temas Sobre Desenvolvimento,* São Paulo, ano 3, n.18, p. 4-11, maio/jun. 1994.

SOUZA, M. C. M. *Pesquisa social.* Petrópolis: Vozes, 1996.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão*: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOREZAN, A. M. Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira. *In:* GUZZO, R. S. L.; et al. *Psicologia escolar*: LDB e educação hoje. Campinas: Alínea, 1999.

_____; CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Idéias para o debate. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. II, n. 3. p. 31-38. 1995.

VAYER, P.; RONCIN, C. *A integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole, 1989.

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

ZERBINATTI, M. Equipamentos alternativos de adaptação para crianças com paralisia cerebral. *Revista Temas sobre Desenvolvimento,* São Paulo, ano 5, n.26, p. 23-30, maio/jun. 1996.