



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marco Aurélio Freire Ferraz

ROMPENDO SILÊNCIOS:
alunos com necessidades educativas especiais narram histórias de inclusão

Porto Alegre

2008

Marco Aurélio Freire Ferraz

ROMPENDO SILÊNCIOS:

alunos com necessidades educativas especiais narram histórias de inclusão

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa:
Estudos Culturais em Educação

Orientadora:
Maria Luisa Merino de Freitas Xavier

Porto Alegre

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

F381r Ferraz, Marco Aurélio Freire

Rompendo silêncios: alunos com necessidades especiais narram histórias de inclusão [manuscrito] / Marco Aurélio Freire Ferraz; orientadora: Maria Luisa Merino de Freitas Xavier. – Porto Alegre, 2008.

100 f. + Anexo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Necessidades educacionais especiais – Deficiência – Narrativa. 4. Ensino público municipal – Porto Alegre. 5. Foucault, Michel. I. Xavier, Maria Luisa Merino de Freitas. II. Título.

CDU – **376.4.043(816.5)**

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

Marco Aurélio Freire Ferraz

**ROMPENDO SILÊNCIOS:
alunos com necessidades educativas especiais narram histórias de inclusão**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 11 set. 2008.

Profª Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – Orientadora

Profª. Dra. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer – (UFRGS)

Profª. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira – (UFRGS)

Profª Dra. Maura Lopes Corcini – (UNISINOS)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado analisou narrativas de Alunos com Necessidades Educativas Especiais sobre as atuais Políticas de Inclusão com o objetivo de visibilizar os discursos desses alunos. A pesquisa aconteceu em três Escolas Municipais de Porto Alegre, sendo uma Escola Especial e duas Escolas Regulares. Na Escola Especial o grupo foi formado por alunos que já haviam tido alguma experiência em Escola Regular e nas outras duas escolas com alunos que estudam em Turmas de Progressão. O *corpus* desse estudo é composto pelas anotações em Diário de Bordo, assim chamado devido à analogia que acompanha o trabalho quanto a uma viagem marítima, transcrição de gravações realizadas durante os encontros e desenhos dos alunos. As análises das narrativas dos alunos apontaram para unidades temáticas como: *A diferenças está no outro, a Escola Regular como sendo a escola normal, a deficiência como doença e as narrativas sobre a inclusão. São apresentados ainda os desenhos com as representações de Escola Regular e de Escola Especial e os mapas de escolarização de alguns alunos.* De uma forma geral o que ficou visível, respeitadas as provisoriedades das afirmações, é que os alunos da Escola Especial apresentam algumas resistências quanto ao Ensino Regular devido a algumas experiências vividas nesse espaço; parecem temer que ocorra novamente o fato de ter poucos amigos, de que a professora não os entenda, de que voltem a ter vergonha do que tem dificuldade para aprender ou da sua forma de se expressar, de ter que voltarem para o fundo da sala ou que ficar muito tempo no pátio. Percebeu-se no contato com as duas Escolas Regulares um investimento para que tais situações não voltem a acontecer. Uma das escolas vem estudando formas de organização do cotidiano para eliminar barreiras organizacionais ou físicas, tentando vencer os estigmas que têm sido depositados nas Turmas de Progressão, como o lugar dos que não aprendem. Com propostas de Docência Compartilhada, de maior aproximação dos alunos regulares dos ciclos com os alunos das Turmas de Progressão. A outra escola vem buscando na Sala de Integração e Recursos um dos dispositivos de promoção desses alunos e proporcionando aos professores espaços de autoria de novas experiências para assumir a regência de uma Turma de Progressão através da apresentação de propostas e projetos de trabalho.

Palavras-chave: **1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Necessidades educacionais especiais – Deficiência – Narrativa. 4. Ensino público municipal – Porto Alegre. 5. Foucault, Michel.**

RESUMÉ

Cette thèse d'étude approfondie a examiné les récits d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux sur les politiques d'inclusion dans le but de visibiliser les discours de ces étudiants. La recherche s'est passé à trois écoles municipales de Porto Alegre, avec une école spéciale et deux écoles ordinaires. Dans l'école spéciale dans le groupe a été créé par des étudiants qui avaient déjà une certaine expérience dans l'école ordinaire et les deux autres écoles avec les étudiants qui étudient dans les classes de progrès. Le corpus de cette étude est constitué des notes de Journal d'érable, ainsi nommée pour l'analogie qui vient de travail sur un voyage par mer, la transcription des enregistrements réalisés pendant les réunions et les dessins des élèves. L'analyse des récits des élèves considérées comme unités thématiques: *La différence est dans l'autre, l'école régulière que l'école normale, le handicap et la maladie et les textes explicatifs sur l'inclusion. Pourtant, les dessins sont présentés avec des images de l'école ordinaire et extraordinaire et les cartes de scolarité pour certains étudiants.* En général ce qui était visible, respecté les provisions des déclarations, est que les étudiants de l'Ecole spécial offre une certaine résistance sur l'enseignement ordinaire en raison de certaines expériences dans ce domaine. Ils semblent craindre de se produire à nouveau le fait d'avoir peu d'amis, que le professeur ne comprend pas, d'avoir de l'honte de ce qui a de la difficulté d'apprentissage ou de sa façon de s'exprimer, a dû rentrer au fond de la salle ou de devoir rester très longtemps dans la cour. J'ai remarqué en contact avec les deux écoles régulières un investissement de sorte que de telles situations ne se reproduisent pas. Une école a été d'étudié les possibilités d'organiser chaque jour à supprimer les obstacles organisationnels ou physique, en essayant de surmonter la stigmatisation qui a été déposé dans la classe de progrès, comme la place de ceux qui n'apprennent pas. Des propositions pour l'enseignement partagé, plus proche de l'ordinaire des étudiants avec les élèves de la classe de progrès. L'autre école est à la recherche à la Salle d'intégration des ressources et un des dispositifs de promotion de ces élèves et les enseignants fournissent des espaces pour les auteurs de nouvelles expériences de prendre la régence d'une classe de progression à travers la présentation de propositions et projets de travail.

Mots clés: **1. L'enseignement spécial. 2. École de l'inclusion. 3. Des besoins éducatifs particuliers – Deficiência – Recit. 4. Les municipalités de l'éducation publique – Porto Alegre. 5. Foucault, Michel.**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Desenho de Aluno da Escola Regular Aramy Silva Sobre a Escola regular	77
Figura 2 – Desenho de Aluno da Escola Regular Aramy Silva Sobre a Escola Especial	77
Figura 3 – A Ortopedia ou a Arte de Prevenir e Corrigir, nas Crianças, as Deformidades do Corpo- Reprodução Capitulo II do livro Vigiar e Punir – Foucault ,1987	77
Figura 4 – Desenho de Aluno da Escola Especial Sobre sua Escola	80
Figura 5 – Desenho de Aluno da Escola Especial Sobre a Escola Regular Onde Estudava	81
Figura 6 – Desenho de Aluno da Escola Especial Sobre a Escola Regular Onde Estudava	81
Figura 7 – Desenho de uma Aluna da Escola Especial Que Está Alfabetizada, com Texto com sua Opinião Sobre a Escola	82
Figura 8 – Desenho de um Aluno com Transtornos Evasivos do Desenvolvimento – Autismo Sobre a Escola Especial Onde Estuda	82
Figura 9 – Desenho de Aluno da Escola Regular Gilberto Jorge Sobre um Momento Que Vivenciou em uma Classe Especial Onde Estudou	82
Figura 10 – Desenho de um Aluno da Escola Especial Sobre a Escola Regular Onde Estudava	83
Figura 11 – Texto Escrito por um Aluno da Escola Especial Relatando suas Impressões Sobre a Escola Regular Onde Estudou	83
Figura 12 – Desenho de uma Aluna da Escola Especial Sobre um Momento da Escola Regular Onde Estudava	83
Figura 13 – Mapa de Escolarização de uma Menina Síndrome de Down Destacando Momentos da Vida Escolar	86
Figura 14 – Mapa de Escolarização de uma Menina da Escola Especial Que Recebeu Indicativo de Encaminhamento Para Escola Regular: com acompanhamento da sir, porém a família desiste do encaminhamento	87
Figura 15 – Mapa de Escolarização de um Menino Que Iniciou Escolarização na Escola Regular Onde Permanece até os 14 anos, Com 15 anos foi Transferido Para Escola Especial	88

SUMÁRIO

1. PREPARANDO A VIAGEM	13
1.1 UM ESTRANHO BARCO COMO INSPIRAÇÃO: A NAU DOS INSENSATOS	13
1.2 DEFICIÊNCIA MENTAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL – DIVISORES DE ÁGUAS....	15
1.3 ENTRE PONTOS DE ANCORAGEM E PONTOS DE ABORDAGEM: PRODUZINDO “PORTOS DE PASSAGEM”	33
2. ABRINDO AS GARRAFAS E TRAÇANDO MAPAS DE RECONHECIMENTO ..	37
2.1 OS LUGARES DA PESQUISA	42
2.2 A DIFÍCIL TAREFA DE NOMEAR	48
2.3 CARACTERIZANDO OS NAVEGANTES	53
3. O DIÁRIO DE BORDO E AS CARTAS DE NAVEGAÇÃO	59
3.1 CARTA DE INTENÇÕES	59
3.2 PRIMEIRA CARTA: a diferença está no outro	64
3.3 SEGUNDA CARTA: a deficiência como doença	67
3.4 TERCEIRA CARTA: a escola normal	73
3.5 QUARTA CARTA: narrativas sobre a inclusão	77
3.6 QUINTA CARTA: representações da escola regular e da escola especial	80
3.7 SEXTA CARTA: MAPAS DE ESCOLARIZAÇÃO	84
4. NAVEGAR É PRECISO E FALAR TAMBÉM É PRECISO	90
REFERENCIAS	97
ANEXO Conteúdo do CD	100

Dedico esse trabalho a todos aqueles que acreditam na Educação
e ainda são capazes de se apaixonar...

E ainda acreditam que não existe apenas uma única forma de incluir!

Ao chegar nesse momento da viagem, olho todas as águas que rolaram, e na imensidão dos mares da vida, nunca estive sozinho:

Estava acompanhado...

Do sorriso do “De” que me acalmava, compreendia, acolhia e estendia a mão.

Das queridas amigas da flor do Cristal, com suas alegrias, criatividade e parceria.

Das colegas da Escola Especial Elyseu Paglioli – Professoras e Funcionários.

Das Escolas Municipais Gilberto Jorge e Arami Silva como outros espaços de pesquisa.

Dos alunos que me emprestaram suas histórias, desafios e alegrias.

Da minha querida Orientadora e seu bom humor, energia e acolhedora parceria.


Da Clarice com seu sorriso e coerência.

Do meu grupo de Pesquisa do qual muito me orgulho e especialmente a Ju que com seu inquietante bailado me indicou muitos caminhos.

Do incentivo da minha família!

...A todos o meu carinho e agradecimento

Em tempo: Ao vírus que quase engoliu o meu trabalho e aos hackers que o criaram, todo o meu repúdio!

A painting by J.M.W. Turner titled "Rain, Steam, and Great Central Railway". The scene depicts a group of people in a small boat on a river, with a large crowd of people on the bank in the background. The people in the boat are dressed in period clothing, and one woman is playing a lute. The background shows a dense crowd of people, some holding flags, and a large building with a clock tower. The overall atmosphere is one of a busy, rainy day in a city.

Deixamos a terra firme e embarcamos! Queimamos a ponte—
mais ainda, cortamos todo laço com a terra que ficou para trás! Agora
tenha cautela, pequeno barco! Junto a você está o oceano, é verdade
que ele nem sempre ruga, e às vezes se estende como seda e ouro e
devaneio de bondade. Mas virão momentos em que você perceberá
que ele é infinito e que não há coisa mais terrível que a infinitude. Oh,
pobre pássaro que se sentiu livre e agora se bate nas paredes dessa
gaiola! Ai de você, se for acometido de saudade da terra, como se lá
tivesse havido mais liberdade—e já não existe mais “terra”!
(NIETZSCHE, 2001, p.147)

1 PREPARANDO A VIAGEM

1.1 UM ESTRANHO BARCO COMO INSPIRAÇÃO: A NAU DOS INSENSATOS

Ao iniciar meu projeto de mestrado, tive como inspiração a possibilidade de mergulhar em uma viagem rumo ao desconhecido, a tudo aquilo que poderia causar estranheza, desconforto, curiosidade e tinha até então certa dose do que pensava serem certezas que foram esfarelado-se como areia na praia. Para seguir viagem propus na apresentação do projeto a inserção da alegoria de uma “Nau dos Insensatos” como início daquilo que se desenvolveria como uma viagem marítima.

Refiro-me aqui à Nau dos Insensatos, descrita por Michel Foucault em *A História da Loucura* (1961), representada por Hieronimus Bosch no seu quadro *a Nau dos Loucos* (1490) e por Sebastian Brant, em sua obra *Stultifera Navis*, traduzida, também, como *A Nau dos Loucos* (1494).

As naus dos loucos ou insensatos eram estranhos barcos que deslizavam pelos rios e mares, levando uma carga insana, partindo sem um rumo definido, num mergulho rumo ao desconhecido. Os tripulantes embarcavam em uma viagem sem fim, flutuando num mar infinito, sem bordas, sem ancoragem, portanto ficavam à deriva, sem um lugar definido para chegar.

Se essas naus por algum motivo aportassem em um lugar qualquer, todos os passageiros seriam os estrangeiros daquele lugar. Estranhos para aqueles que os recebessem. Ao mesmo tempo em que para os passageiros da nau, o olhar também seria de estranhamento, pois estariam chegando a um lugar desconhecido, de habitantes desconhecidos; portanto, também estrangeiros para eles. Porém, os passageiros das naus seriam duplamente estrangeiros, pois poderiam ser vistos como mais estranhos que os estranhos daquele lugar.

A Nau de Brant chamada *Nau dos Loucos*, por exemplo, trata de uma sátira moral, dos vícios morais. Tal obra tornou-se, na época, um livro popular. Um dos motivos da sua popularidade foi o tom cômico das gravuras, referentes a um grande cortejo de loucos embarcados em uma nau que navegaria até a mítica “Narragônia”, ilha onde estariam reunidos

todos os vícios. A primeira gravura expõe um sábio rodeado de livros lendo em seu gabinete. Junto ao sábio, aparece um chapéu de guizos, representando a loucura da vã sabedoria.

Tive a intenção de comparar, no presente trabalho os alunos das Escolas Especiais com os estranhos passageiros da Nau dos Insensatos do fim da Idade Média. Os alunos, nomeados de “Portadores de Necessidades Educativas Especiais” também estariam sendo “convidados” a embarcarem em uma Nau, em sentido metafórico. Sendo um dos lugares pré-determinados para chegada a Escola Regular. Tais alunos, como os insensatos do início da modernidade, não escolheram partir nesta viagem, seus bilhetes foram carimbados por alguma autoridade, independentemente da vontade dos mesmos ou de suas famílias.

Ao esboçar meu Projeto de Dissertação pretendia centrar em momentos da travessia, no movimento dos alunos com deficiência mental, entre os processos de inclusão e de exclusão na Escola Regular e/ou na Escola Especial. Pretendia tomar como ponto central de pesquisa os discursos desses alunos, resgatados a partir de suas histórias de vida escolarizadas e convidava o leitor a realizar comigo algumas travessias. Dessa intenção permanece o convite para que o leitor me acompanhe em minhas atuais travessias, pois não pretendo escrever só para mim ou para capturar palavras num texto sem vida, continuo apostando na fluidez deste trabalho e na expectativa de continuar navegando. Por esse motivo chamei meu último capítulo de “Navegar é preciso – falar também é preciso”. Quanto aos processos de inclusão e exclusão acredito ter se confirmado a hipótese de que ambos os processos parecem fundir-se em alguns momentos das histórias dos alunos que me ajudaram a produzir a investigação.

Merece ser referido que os alunos, foco da pesquisa, presentes nas Escolas Regulares, na sua maioria, não apresentaram laudo diagnóstico de deficiência mental, embora suas dificuldades de aprendizagem e socialização assemelhassem-se às das crianças ditas portadoras de deficiência mental ou cognitiva. Diferentemente do que encontrei na Escola Especial; portanto, o título do trabalho precisou de ajustes. Assim como a palavra resgate, que utilizei algumas vezes durante o projeto, acreditei que investir em palavras como esta poderia ser muito pretensioso, não encontrei nada a resgatar. Passei a acreditar que as palavras merecem certo cuidado, elas são poderosas, principalmente quando me proponho a trabalhar com a visibilidade de discursos, mas aproveito para alertar que elas também são escorregadias e que poderá uma ou outra escapar durante a escrita.

1.2 DEFICIÊNCIA MENTAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL – DIVISORES DE ÁGUAS

Os deficientes mentais foram a parcela da população para a qual houve muita dúvida se deveria existir algum tipo de escolarização, pois por muito tempo foi defendido que tais indivíduos não seriam educáveis e se algum tipo de educação fosse-lhes proposto seria uma “Educação Especial”.

Ao tentar capturar no tempo histórias do surgimento do Deficiente Mental enquanto um dos anormais da modernidade, e logo a seguir como foram constituindo-se formas de educação para essa parcela da população, encontram-se episódios com características marcantes de segregação, desumanização e mesmo de atrocidades.

Busco na teoria clássica da soberania, apresentada por Foucault, subsídios para apresentar alguns elementos históricos que poderiam encaixar-se como legítimos exemplos do direito de vida e de morte.

Na aula do dia 17 de março de 1976, no Curso proferido no Collège de France, intitulado “Em defesa da Sociedade”, Foucault trata entre outras temáticas, de uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, o que ele vai chamar de estatização do biológico. O que me inspirou a neste capítulo traçar um contraste entre dois momentos históricos descritos abaixo nos dois recortes escolhidos.

O primeiro recorte refere-se à manutenção da vida de pessoas com deficiência.

Sabe-se que, em Esparta, crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, sua eliminação e abandono estavam em consonância com os ideais atléticos e a potência de guerreiros. Genericamente, pode-se dizer que, até a difusão do cristianismo, aquele com deficiência não tinha alma e não era pessoa. Até a renascença, aqueles com deficiência eram expostos (abandonados à inanição). Para Aristóteles, até mesmo os filhos excedentes podiam ser expostos em nome do equilíbrio demográfico. Com os loucos, eram abandonados nas Naus de Insensatos. [...] As pessoas com deficiência adquirem o status de seres humanos e de criaturas de Deus, o que lhes dá direito a sobreviver e receber cuidados para manutenção da vida, mas adquirem significados teológicos e religiosos paradoxais, serão os pequenos do Bom Deus (como anjos), portadores de desígnios especiais de Deus ou como presa de entidades malignas, às quais obviamente serviriam (PESSOTI, 1984, apud CECCIM, 1997, p.27-28).

O segundo recorte refere-se ao tema da morte e da loucura.

No final da época medieval as pestes e as guerras assolavam o mundo e o tema da morte dominava o pensamento do ocidente. O medo, a certeza inexorável da finitude faz com que esses tempos sejam assombrados pela presença descamada da morte [...]. A partir da segunda metade do século XVII, a loucura é sistematicamente internada, e

assim como a lepra na Idade Média, o banimento constitui-se num mecanismo de segregação social, O internamento no Século XVII, tem a sua origem na crise econômica que afeta todo o mundo ocidental. Os desocupados, os pobres e os desempregados são sistematicamente aprisionados sob pretexto de garantia da ordem social. Numa sociedade extremamente materialista, voltada para a produção e o lucro, a loucura começa a inserir-se ao lado da pobreza e da incapacidade para o trabalho, sendo destituída da liberdade imaginária da renascença e passando a se constituir em uma problemática social. (ALMEIDA, 1992, p.08).

Os dois recortes acima trazem a idéia da morte como ponto de consenso para purificar, eliminar qualquer diferença que venha a perturbar o controle soberano ou a ordem social. Gostaria de destacar, neste capítulo, a historicidade do direito de vida e morte presente na história da humanidade, inicialmente nas mãos de algum soberano. Na Idade Média nas mãos do rei, na Idade Moderna, nas dos médicos, das famílias e, algumas vezes, da própria escola onde, mesmo que metaforicamente, algum poder é exercido sobre o destino de um corpo anormal. Morte essa que vai do sentido de acabar com a existência até de deixar de proteger a vida.

Dizer que o soberano em épocas históricas tinha poder de vida e de morte, conforme é referido por Foucault na citada aula, em certo sentido significa que esse poderia “fazer morrer ou deixar viver”. O efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar. O velho direito de soberania só vai ser substituído quando do surgimento de um direito novo, de “fazer viver e de deixar morrer”.

No início do Séc. XVIII os corpos passam a ser individualizados para que pudessem ser vigiados, treinados, utilizados e eventualmente punidos. Corpos esses reconhecidos no conjunto de processos próprios da vida, como: nascimento, morte, produção, doença, entre outros, que revelam a necessidade de “cuidar” desses corpos, não mais tão individualizados, mas como um corpo maior, um corpo de muitas cabeças.

Vê-se, então, aparecer ao fim do século XVIII maneiras de racionalizar problemas apresentados por um conjunto de seres vivos constituídos em população, como os processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade. O que, de uma forma bastante simplificada poderia dizer que é o que Foucault chamou de biopolítica, e a atuação do poder sobre a vida destes corpos chamaria de biopoder.

Na modernidade, o médico poderá estar exercendo este poder de vida e morte no momento do nascimento do considerado anormal, quando a mãe separada do bebê logo após o parto, é informada pelo médico sobre as características do filho que gerou: “os olhos são diferentes, talvez tenha dificuldade para falar, para andar, talvez não chegue à idade adulta, a aprendizagem não será como das outras crianças”. Conforme a forma e a intensidade com que

for dada tal notícia o desejo de vida ou morte será instalado, pois os olhares da família estarão todos voltados para esse ser considerado anormal, dando-lhe possibilidades ou condenando-o às limitações anunciadas.

Considerando que a partir do Séc. XVIII a decisão é de deixar viver os diferentes, no decorrer da história a questão passa a ser outra: como controlar tais diferenças?

A jurisprudência inglesa, em 1534, duzentos anos depois da Prerrogativa Regis (Documento de 1325 que vem a garantir a sobrevivência das pessoas com Deficiência Mental que tivessem posses), define a Deficiência Mental (DM) e a loucura como doenças ou resultados de infortúnios naturais e propõe critérios de identificação da DM¹:

Será bobo ou idiota de nascimento a pessoa que não puder contar até 20 moedas, nem dizer-nos quem era seu pai ou sua mãe, nem quantos anos têm, ou que não puder conhecer e compreender letras mediante ensino. A jurisprudência visa a disciplinar os bens de herança e decide que aqueles que não tivessem bens culturais não se beneficiariam de bens materiais. (PESSOTI, 1984, p 17)

É importante referir a proximidade de tais resoluções com as preocupações legais atuais quanto a dispositivos que determinam uma espécie de interdição para alguns atos da vida civil para os considerados incapazes parcial ou plenamente. Aqueles que não possuem meios para prover a própria manutenção ou tê-la provida pela família, conforme está na lei, poderão ter direito a um Benefício de Prestação Continuada, ou ainda, aqueles que são incapazes para o Serviço Militar fazem jus, gratuitamente ao Certificado de Isenção.

No Século XVIII era considerado difícil para as famílias e para o poder público prover cuidados “especiais” para pessoas com DM. Surge então, a partir da experiência da Europa, na Idade Média, no enfrentamento da Lepra, a alternativa da construção de lugares no mesmo formato dos leprosários e hospícios, para abrigar tais pessoas.

Segundo relato de Isaias Pessoti, em 1797 Jean Itard, reconhecido médico e pedagogo da época, recebeu a guarda de um menino capturado em uma floresta ao sul da França e que vivia há aproximadamente 12 anos como selvagem (conhecido como Victor de L’Aveyron, ou o Selvagem de Aveyron). Foi diagnosticado pelo doutor Philippe Pinel como “radicalmente incapaz de aprendizagem, como os demais idiotas que conheceu no Asilo de Bicêtre². Indivíduo desprovido de recursos intelectuais por deficiência mental essencial e não fruto das privações pelo modo de vida” (apud PESSOTTI, 1984, p.36).

¹ Passarei a identificar por DM o termo Deficiência Mental.

² Um dos primeiros grandes hospitais da França construído para acolher uma grande parte dos excluídos da época, como aparece no livro de Isaias Pessotti (1994 p.24).

Itard, partidário da idéia de que o homem não nasce como homem, mas é construído como tal, assume a educação do menino Vitor, de forma sistemática e individualizada. Tal experiência representa uma das primeiras tentativas de educar crianças com baixos níveis de inteligência, com quadros de atraso, ou situação de doença mental. Na época ainda predominava o pensamento de que tais crianças dificilmente seriam educáveis, sua situação requereria cuidados que apenas a medicina poderia suprir.

Os primeiros médicos ou educadores que sugeriram a possibilidade de educar tais crianças enfrentaram dura oposição, à época, como é o caso da intenção de Jean-Marc Itard de educar o menino-lobo (um menino com autismo?) Victor, da localidade de Aveyron, na França. Contra ele, opunha-se a hegemonia médica, representada pelo médico Pinel, que afirmava não ser possível alterar os quadros de atraso social, intelectual e lingüístico de determinadas pessoas. O paradigma decorrente de tal hegemonia é denominado de clínico-médico. (BEYER, 2005, p.16-17).

O método construído por Itard foi criado para Vitor a partir das suas motivações, sucessos e limitações, como afirma Pessoti. O método foi registrado num documento chamado “Mémoire”. Em 1801 tal método é apresentado em uma espécie de relatório intitulado “Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem de Aveyron”. Um segundo relatório foi publicado em 1807, feito por solicitação do Ministro do Interior da França: “Relatório feito a sua excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem de Aveyron”.

A chamada hoje Educação Especial, iniciada por Itard, difundiu-se na Europa e nos Estados Unidos com o surgimento de instituições especializadas. Dando continuidade aos trabalhos de Itard e fundando o primeiro internato público da França, Edward Seguin, também médico, preocupou-se com a educabilidade dos sujeitos considerados gravemente retardados. Desenvolveu vasto material didático que, posteriormente, foi aperfeiçoado pela médica italiana Maria Montessori, que através do seu trabalho visou, sobretudo, o desenvolvimento de técnicas de ensino para crianças com deficiência mental.

Ao final do Séc. XVIII prevalece a herança de Pinel e Esquirol. Segundo Pessotti, hegemônicas na época, para os quais as pessoas com deficiência mental, denominadas de cretinos, idiotas ou imbecis, traziam a marca do irreversível, incurável e inapelável, saía-se da danação divina para a condenação médica.

No início do Século XIX, com Esquirol, aparece a possibilidade de diferenciação entre deficiente mental e louco. Esse autor classifica o louco como aquele que conserva ainda a perfeição do humano, enquanto a pessoa com DM tem uma organização primitiva. A loucura

é uma doença com perda ou prejuízo da razão; enquanto que a deficiência mental é um estado onde a razão nunca se manifestou ou manifestará.

Com Esquirol, ficam então diagnosticáveis diferencialmente a confusão mental passageira e de incidência mais ou menos geral, a loucura caracterizada como perda irreversível da razão e suas funções, e a idiotia definida como ausência de desenvolvimento intelectual desde a infância e devida a carências infantis ou condições pré-natais ou Peri natais. Não se trata de doença, mas da privação das faculdades intelectuais e da falta de desenvolvimento para adquirir a educação comum. (PESSOTTI, 1984, p.88).

A deficiência mental segue sendo estudada pela medicina e tratada como orgânica e medicalizável. Continua a ser estudada, de forma paralela, por médicos e estudiosos da pedagogia. A teoria da DM começará a ser abalada apenas no Século XX graças aos progressos da Psicologia, Biologia, Genética e às iniciativas pedagógicas.

Até as primeiras décadas do Século XX, a produção científica de Esquirol é a mais destacada em DM. Com as contribuições desses estudos ampliam-se as perspectivas de educação das pessoas com DM, pois, se não é doença, começa a enfraquecer-se a hegemonia médica e entra em questão a relação desenvolvimento-educação. Então rendimento educacional passa a ser critério de avaliação, o que legitima o ingresso do pedagogo na área de estudo da DM. Discípulos de Esquirol, dentro da mesma matriz de produção teórica, lançam proposições quanto às funções intelectuais e classifica a deficiência mental com a categorização, educável em casos leves.

A Escola de Abendberg, criada em 1840, pelo médico suíço Guggenbuhl serve de modelo a diversas outras escolas. É importante referir que as polêmicas provocadas por Guggenbuhl abalam o preconceito quanto a irrecuperabilidade da pessoa com deficiência dita severa ou profunda, além de estimular discussões sobre a metodologia de ensino para as pessoas com deficiência. Porém, Seguin é considerado o primeiro especialista em deficiência mental e em ensino para deficientes mentais, a partir de sua obra mestra, de 1846, “O Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés”.

A obra de Seguin influenciou por muito tempo, métodos e técnicas de ensino de deficientes bem como questões pedagógicas que ainda hoje são referidas.

Outro fato importante é uma espécie de retorno às preocupações com a degradação da raça humana defendidas por Morel (apud Pessotti, 1984) e J. Emanuel Fodéré (apud Pessotti, 1984). Tais autores em suas teorias médicas da degenerescência da espécie apontavam como justificativas para o nascimento de crianças deficientes as causas tóxicas, mais precisamente o alcoolismo e o Bócio (espécie de doença presente na glândula tireóide). As teorias de Morel e

seguidores vieram a sustentar o conceito de degenerescência da raça. A prevenção ganhava o estatuto de preservação racial e produzia rejeição e hostilidade à raça degenerescente.

Com este retorno da abrangência da Teoria da Degenerescência, amplamente divulgada nos ambientes médicos, é produzida uma cultura que reforça as teorias eugenistas, como regimes de verdade que ganharam o senso comum e com importante influência nos olhares sobre os doentes, os deformados e deficientes, principalmente aqueles com DM, olhar este impregnado de rejeição, medo, segregação e asco. Esse estatuto de verdade, acima de tudo catastrófico às pessoas com DM, as convertia em portadores do princípio degradador. A DM regride ao estatuto de ameaça à segurança pública e à saúde das famílias e povoações.

Tomando a idéia de tendência inata à deficiência, uma idéia que deriva do preconceito da hereditariedade é como se reintroduzisse uma superstição, agora pseudocientífica, na conceituação da deficiência mental. Assim a degenerescência ou a tendência inata à idiotia eram apenas “novos demônios” a possuir corpos e mentes.

Para introduzir comentários sobre a obra de Langdon Down, publicada em 1866, em Londres, com o título “Observations on Ethic Classification of Idiots”, o qual ficou famoso por descrever a chamada Síndrome de Down, Pessotti comenta:

Se já cretino e idiota são equivalentes, se eles revelam a degenerescência da raça, se há raças mais degradadas que outras, não é de estranhar que surja uma classificação étnica dos idiotas dois anos após o levantamento da Comissão Francesa (PESSOTTI, 1984, P.142).

A Comissão Francesa foi a responsável por um censo realizado em 1864, cujo resultado foi publicado em 1873, apresentando tabelas e dados que confirmavam uma possível degenerescência da raça. O que, de certa forma, veio a influenciar a posição de Down, quanto a sua pesquisa, denominando de mongolismo a síndrome que estudou, explicando a retrogressão racial (uma regressão à raça mongólica supostamente mais primitiva respaldada na formação da pálpebra, onde há um encurtamento da pele). Este encurtamento da pele na formação da pálpebra da pessoa com a Síndrome descrita por Down representaria uma imagem mongólica e não uma imagem egípcia, assíria ou maia que possuíam maior evolução sócio-cultural. Seria importante esclarecer que tal Síndrome já havia sido reconhecida por Seguin em 1864, porém sem muita aceitação.

Diante de tais conclusões passam a dominar no campo da deficiência mental as teorias e práticas médicas que se fundiam em fatalidades genéticas, congênitas ou neonatais. A DM passa a ser considerada uma resposta orgânica, que escapa ao campo da cura; portanto, a reclusão, a eliminação física o evitamento da reprodução e a proibição do casamento entre

degenerados foram as saídas médico-sociais. Assim vê-se o conceito de DM mais uma vez atravessado por teorias eugenistas cujos pressupostos fundamentais podem ser assim descritos:

Caracterização da diferença natural entre os seres humanos. Os Eugenistas dispõem-se a ajudar em uma espécie de purificação das raças, propondo a estratificação social baseada nas diferenças humanas naturais. O ser humano deve saber detectar o motor do desenvolvimento e proporcionar todas as condições necessárias para que ele possa acontecer. Dentre os vários aspectos que devem ser observados, verificamos que alguns são biológicos e hereditários – como os traços físicos e as peculiaridades de caráter, o grau de inteligência e criatividade, o talento, o vigor e as habilidades específicas, assim como as patologias [...] Os seres humanos devem saber agrupar-se de acordo com as características que lhes são comuns e que são possíveis de ser desenvolvidas (VERARDO, 2006, P.50).

Diante de tais fundamentos a medicina do início do Século XX resolvia a prescrição dos diversos tratamentos da DM conforme a gravidade de cada quadro, sendo que para uns era indicado o confinamento e para outros a Educação Especial para os com deficiência do tipo vegetativa ou severa, a medida era o confinamento e a reclusão nos hospícios, para os demais, uma Educação Especial para proteger a sociedade e reduzir os custos da manutenção pública ou familiar.

Por volta de 1905 uma definição psicológica para DM ganha notoriedade com os estudos de Alfred Binet, contribuindo para um rompimento com a idéia de que a DM estava necessariamente ligada a um fatalismo anátomo-patológico ou fisiopatológico. O trabalho de Binet institui a possibilidade de uma medida da inteligência através de um diagnóstico psicológico, conhecido como “QI” (quociente de inteligência)³.

Com Binet, o problema da DM deixava de ser propriedade da medicina e tornava-se atribuição da Psicologia enquanto questão teórica. No plano da prática passam os alunos com DM dos asilos e hospícios para a Escola Especial ou regular.

Apesar de tantas e variadas abordagens, acredito ser esclarecedor o fato de que até hoje a DM não tem um conceito único, devido à falta de consenso entre profissionais que atuam nessa área, tanto os da Saúde quanto os da Educação. A busca por uma “medida” para deficiência vem ampliando cada vez mais as possibilidades de classificação, o que influenciou a dificuldade de aceitação das escolas e da população em geral quanto às pessoas com deficiência, principalmente com DM, pois o medo da diferença e do desconhecido causa um

³ Termo traduzido do inglês intelligence quotient (IQ). Em Psicologia passou a ser considerada a sigla que representa a medida média da inteligência, traduzida num valor numérico que resulta da divisão da idade mental, determinada por testes, pela idade cronológica.

grande desconforto. Além do que ainda existe uma grande dificuldade de se estabelecer um diagnóstico diferencial entre o que seja um doente mental e um deficiente mental, principalmente no caso de crianças pequenas que estão em idade escolar, conforme afirma Batista (2006 p.11).

A Convenção da Guatemala, incorporada à Constituição Brasileira, pelo Decreto 3956/2001, no seu artigo 1º, define deficiência como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. Definição esta que dá à deficiência um caráter situacional, o que leva alguns teóricos a considerar mais adequada a proposta de terminologia “pessoa em situação de deficiência” em vez de “pessoa deficiente”. A Organização Mundial de Saúde propõe uma classificação das deficiências que leve em consideração uma interação entre as funções orgânicas, as atividades que a pessoa pode realizar e a participação social. Classificação essa que proporcionou uma melhor compreensão da necessidade de romper o isolamento ao qual, por muito tempo, foram submetidas às pessoas com deficiência.

O que tentei até o momento foi acompanhar a sucessão de episódios, autores e obras que, de algum modo, contribuíram para compor uma história do conceito de deficiência mental. Certamente muitos outros episódios, autores e obras poderiam ser lembrados e muitas problematizações podem ainda ser propostas, no entanto, acredito ter permitido ao leitor perceber que o que hoje se compreende como DM e a forma com que tanto as instituições escolares quanto a população em geral reagem diante destas pessoas, é fruto de uma composição histórica.

Por outro lado, se for tomado como um dos pontos de análise o lugar ocupado na história pelas crianças com deficiência física e ou mental, vê-se, por exemplo, que as mesmas não tinham a obrigatoriedade e nem o direito a frequentar a escola pública regular. Eram consideradas não educáveis; portanto, deveriam ficar em casa ou em instituições voltadas apenas para cuidados especiais.

Com o surgimento das Escolas Especiais, essas crianças passaram a serem inseridas no mundo escolarizado, funcionando tais instituições como alternativas para os alunos que não estavam incluídos nas Escolas Regulares.

Ao estudar os fragmentos históricos que permitem vislumbrar as propostas de educação formal para pessoas com deficiência, podem-se localizar períodos distintos que se caracterizam pelas primeiras tentativas de atendimento escolar, as experiências mais pontuais e individualizadas, até as tendências mais atuais de inserção das referidas pessoas na escola

regular. Na perspectiva legal da Escola Para todos, é que se localiza a “Escola Inclusiva”, para a qual é proposta uma pedagogia acolhedora das diferenças.

Isabel Pitta e Marlene C. Danesi (2000) quando falam do histórico da existência de modelo hegemônico de Escola Especial, referem-se ao modelo que se caracteriza pela simultaneidade de um trabalho clínico com um trabalho pedagógico, geralmente havendo uma supremacia do primeiro em relação ao segundo. Esse modelo pode ser observado, inclusive através dos regimentos de algumas escolas especiais, que exigem uma equipe técnica formada por Assistente Social, Neurologista e Psicólogo, responsáveis pela avaliação de ingresso dos alunos.

Em Porto Alegre, como aconteceu em outras partes do mundo, na última década teve início um movimento que foi crescendo. Muitos profissionais começaram a questionar a supremacia do modelo clínico sobre o pedagógico. Este movimento resultou numa mudança de enfoque, com a participação de professores no processo de avaliação de ingresso de alunos na Educação Especial, por exemplo.

No ano de 1954, criado pelo decreto lei 2346, de 23 de janeiro, começou a funcionar na Rua Duque de Caxias, na Capital, o Serviço de Orientação e Educação Especial – SOEE vinculado ao Governo do Estado, destinado ao atendimento de crianças e adolescentes portadores de deficiências. O SOEE constituiu-se num marco na história da Educação Especial em Porto Alegre, em dois sentidos: um por ter iniciado esse tipo de atendimento em âmbito estadual e outro pela influencia decisiva que exerceu sobre outros serviços que foram criados posteriormente pelo Governo do Estado. Sua atuação mais expressiva ocorreu no campo da deficiência mental. O trabalho do SOEE incluía diagnóstico e tratamento de crianças e adolescentes que apresentavam problemas de ajustamento pessoal e social, os quais eram encaminhados, conforme o caso, para Classe Especial de uma escola comum ou para uma Escola Especial. O serviço tinha também como finalidade a orientação aos familiares dos alunos, a preparação de professores, à supervisão de Classes e Escolas Especiais. Havia lá uma equipe composta de técnicos em educação, médicos, psicólogos e assistentes sociais.

Em alguns países como Alemanha, Itália e Espanha os princípios de Educação Inclusiva estão fundamentados a partir do movimento de pais de crianças com deficiência que não mais aceitaram a escolarização dos filhos em Escolas Especiais, considerando que essa era uma medida segregadora.

Em sua tese de doutorado⁴ Ricardo Burg Ceccim (1998, p.39) faz uma importante análise histórica quanto à constituição de espaços para pessoas com deficiência, destacando principalmente, as pessoas com deficiência mental.

Assim chegamos ao final do Século XIX com: 1) A indicação de asilo-leprosário aos cretinos (segregação definitiva e totalmente tutelada), 2) A indicação de instituições onde aprendessem a trabalhar para retribuir a alimentação e instrução recebida, 3) A indicação de prisão domiciliar aos imbecis (segregação sob a vigilância da família para que não se tornassem perigosos, desacatadores e promíscuos e não exercessem sua sexualidade).

O mesmo autor ressalta ainda que, com a democratização da escola, a instituição da obrigatoriedade e da gratuidade do Ensino Básico, o acesso à educação ampliou-se para as massas e os problemas disciplinares ou de deficiência pedagógica evidenciaram-se para os professores e para o próprio sistema educativo, pois sendo o ensino obrigatório começaram a chegar à escola todos os tipos de criança, inclusive as com atraso no desenvolvimento.

A integração escolar surge com mais força no Brasil, como pauta de discussão, a partir da década de setenta, decorrente dos movimentos iniciados desde os anos sessenta, na Europa, principalmente na França, Itália, Inglaterra e na América do Norte nos Estados Unidos. Tem como marco a Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, que aconteceu em Salamanca, na Espanha, cujo documento final da conferência contém a declaração de todos os delegados presentes quanto à inclusão de pessoas com deficiências, crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino. Essa declaração ficou conhecida como “Declaração de Salamanca”, em homenagem à cidade que sediou o encontro.

Com base em relatos de autores como Paixão (1986), Simon (1991), Steenlandt (1991), Santos (1992 e 1993), Brawn (1993), Mills Costa (1993), Evans (1994), Mendes (1994), Martin e Marchesi (1995), Ricardo Ceccim propõe o entendimento dos movimentos de integração escolar da criança com deficiência mental a partir de quatro vertentes, assim destacada pelo autor:

- . Vertente Médico-Psicopedagógica: vertente que toma forma na França com a criação dos centros Médico-Psicopedagógicos (CMPP) e posteriormente, dos Grupos de Auxílio Psicopedagógicos (GAPP) que tinham por objetivo evitar a segregação, sem separar os alunos do seu meio escolar habitual. Uma nota ministerial de abertura do ano letivo de 1984, na França, pedia às escolas o esforço de adaptação aos valores e características da contemporaneidade: a luta contra a

⁴ Políticas da inteligência: educação, tempo de aprender e dessegregação da deficiência mental. PUC-SP.1998.

desigualdade, o acolhimento a todas as diferenças, a construção de uma sociedade tolerante, a ação solidária e a convivência. O êxito da integração, segundo essa vertente, se relacionaria a uma escolha que envolvesse a criança, a sua família e o docente, assim como um projeto educativo de dimensões, ao mesmo tempo médica, psicológica e social.

. Vertente da desinstitucionalização: toma forma na Itália, com o movimento de desinstitucionalização, que teve como consequência a reforma psiquiátrica. A reforma foi impulsionada pelo intento de renovar a capacidade terapêutica da psiquiatria, liberando-a de suas funções arcaicas de controle social, coação e segregação (Rotelli e outros, 1990, p.19). Na Itália as Classes Especiais foram criadas pelo Ministério da Educação, em 1967, e uma sucessão de leis, entre 1971 e 1975, foi recomendando e autorizando a integração de todas as crianças nas classes comuns do ensino público, até tornar a “integração escolar” extensiva ao conjunto do país e determinar que a gravidade das incapacidades mentais ou físicas de uma criança, candidata à escola comum, “não pode ser invocada para limitar a integração numa classe normal na medida em que a admissão da criança deficiente é possível e benéfica para ela” (Circular Ministerial de 1975, citada em Simon, 1991, p.19).

. Vertente da reconceitualização: toma forma na Inglaterra a partir do relatório Warnock, publicado em 1978, sobre as condições do Ensino Especial no país e da legislação que lhe deu seqüência, o Education Act, de 1981 que fez com que a Educação Especial, lugar exclusivo de deficientes, perdesse o desígnio assistencialista e protecionista vigente e adquirisse estatuto educacional, integrando-se ao sistema de ensino regular, não como sistema paralelo, mas como importante recurso, convertendo a segregação em integração. A principal repercussão registrada com esse ato foi o abandono das categorias de deficiência e a noção de que crianças com Necessidades Educacionais Especiais são aquelas cujo ensino requer apoio adicional durante o seu processo de educação. O que aconteceu, neste momento, foi que a Inglaterra propôs ao mundo que as categorias de deficiência e sua consequente distribuição escolar fossem abolidas, passando-se ao reconhecimento de que qualquer criança em fase de escolarização pode vir necessitar, em algum momento da escolaridade, de uma educação especial.

Os estudos acadêmicos em educação voltaram à discussão sobre a Educação Especial ser parte da educação Comum, como um complemento a ser oferecido

pela escolaridade regular, ou constituir um sistema paralelo de ensino. A educação de deficientes mentais nesta vertente voltou a ser tematizada como integração escolar.

Vertente da igualdade para todos: toma forma nos Estados Unidos e decorre da defesa e afirmação de que as crianças devem ser escolarizadas no meio menos restrito possível. Até 1975, as crianças com deficiência mental raramente eram vistas em público, na escola ou nas comunidades. Os movimentos de emancipação das minorias, de democratização do direito à educação e de equalização das oportunidades educacionais às populações periféricas (imigrantes, negros e pobres) alcançavam expressão política e constituíam um perfil de cidadania.

Alguns pais utilizaram por várias vezes os tribunais, argüindo que a segregação que se pretendia impor aos seus filhos era contrária à constituição. A integração passava a representar uma proteção do Estado contra processos judiciais, com a acusação de discriminação, exclusão escolar, negligência institucional, etc.

Somente em 1990 é que os Estados Unidos implementaram uma grande reforma na Educação Especial, impondo a integração escolar e proibindo a exclusão de deficientes mentais. A reforma descrevia que a matrícula seria na série apropriada à idade, que as classes não poderiam ser segregadoras e que a participação e envolvimento da família e das comunidades abririam as possibilidades de convivência para construção de relações e amizades. O desenvolvimento das pessoas passava a levar em conta a necessidade de municiá-las para que pudessem fazer escolhas e atuar em seu próprio benefício.

As vertentes mencionadas, a partir do trabalho de Ceccim (1998) permitem observar uma mescla de sentidos que produziram possibilidades no Brasil para formatação de alguns princípios de educação inclusiva. Observando os discursos veiculados na mídia ou que se tem fácil acesso nas páginas do Ministério da Educação, observa-se que quanto a vertente médico-pedagógica no Brasil ocorreu a proliferação da procura e oferta de cursos de psicopedagogia, assim como a presença de autores que investigavam a aprendizagem dentro de uma proposta com ênfase nesse tipo de trabalho, nos encontros internacionais da rede municipal de educação em Porto Alegre. Na época, por exemplo problematizou-se a existência de tantas crianças com as consideradas dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Discussões que são aprofundadas com autores na perspectivas da psicogênese da alfabetização. Houve todo um investimento no sentido de que os professores aprendessem como os alunos aprendiam os conhecimentos da leitura e escrita, necessitando atenção aos processos internos

de construção de hipóteses. Vertente muito influenciada por autores com formação na área da psicopedagogia.

Quanto a vertente da desinstitucionalização percebe-se uma influência decisiva quando das orientações quanto as campanhas anti manicomial e incentivo a matrícula do aluno com necessidades educativas especiais em escolas de ensino regular ou comum como está sendo chamada.

Já a vertente de conceitualização, juntamente com a vertente que preconiza a igualdade para todos parecem traduzir-se em ações que influenciam de forma mais contundente, lenta e restrita ao mesmo tempo, pois ela repercute diretamente na tomada de decisões um tanto radical, pois proporciona a apresentação de propostas que definem uma outra caracterização de rede de ensino, onde todos os alunos deveriam matricular-se na rede regular de ensino e todas Escolas Especiais deveriam direcionar seus atendimentos para um trabalho complementar, tais idéias foram lidas pela comunidade em geral como uma estratégia para fechamento das Escolas com tais especificidades, transformando-as de Centros de atendimento complementar.

Como fruto de discussões internacionais, surgem no Brasil os primeiros movimentos em direção a tomada de medidas quanto à política educacional brasileira na área da educação especial, como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e a Resolução número 2 de 2001. Os encontros de Jomtien, na Tailândia em 1990, e em Salamanca na Espanha, em 1994, caracterizam movimentos internacionais importantes na contribuição para novas formas de pensar as ações escolares inclusivas.

Ao realizar uma reflexão necessária sobre a chamada Escola para Todos remeto-me a Carta Magna do Brasil. Seu artigo 205 disciplina a educação como direito de todos e dever do estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Entre os princípios do ensino, artigo 206, destaca a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia de padrão e qualidade. Assegura também, em seu artigo 208, inciso II, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Nesta perspectiva a escola regular seria por sua vez, a escola para todos.

A escola regular carrega, no próprio nome, o poder regulador com o qual, enquanto instituição foi concebida, um espaço onde o corpo humano é submetido a uma maquinaria de poder que a partir de uma mecânica particular, define-se como detentora de domínio sobre o corpo dos outros, numa perspectiva regida por processos disciplinares específicos..Esses

métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são os que se pode chamar as disciplinas segundo Foucault (1987).

No seu livro *Vigiar e Punir*, Michel Foucault (1987, p.119) fala sobre a fabricação de corpos dóceis, através da disciplina. Corpos com forças atenuantes, que podem aumentar em termos econômicos de utilidade, enquanto corpos submissos ou diminuir as forças do corpo em termos políticos de obediência.

Em uma palavra: ela (a disciplina) dissocia o poder do corpo, faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade que ela procura aumentar e inverte por outro lado à energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

A minúcia dos regulamentos, o olhar de inspeção, o controle das parcelas de vidas e de corpos, darão a escola, ao quartel, ao hospital, a oficina um conteúdo racional de controle, capaz de abraçar um conjunto de relações e desejar que nada lhes escape. Através de um conjunto de técnicas disciplinares, os indivíduos vão sendo distribuídos nos seus respectivos espaços. “Cada indivíduo no seu lugar, e em cada lugar, um indivíduo” (Foucault, 1987, p.123). Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos; procedimento, portanto, para conhecer, dominar e otimizar. Para tanto a disciplina organiza espaços analíticos, como a escola e a sala de aula.

Na lógica seguida, até então, da disciplina como destaque, poder-se-ia levantar como critério de análise que este corpo escolarizado, constituído aluno, convocado pela lei a estar neste espaço chamado escola é reservado o direito e ao mesmo tempo, o dever de frequentá-la, espaço preconizado como sendo um lugar para todos. Convém salientar ainda outras considerações como o controle das atividades com seus horários e tempos que penetram os corpos, o controle afim de que este tempo seja de boa qualidade e ajustado para eficácia e precisão de um determinado programa a desenvolver, as divisões necessárias, segundo classificações ou graus que marcam os desvios, hierarquização das qualidades, competências e aptidões.

Aparece, também, através deste disciplinamento, o poder da norma, delimitado pela lei, pela palavra, pelo texto, pela tradição, a regulamentação como um dos grandes

instrumentos de poder. Portanto como considerar dentro de uma mesma norma classificatória, “a escola regular como lugar preferencial para todos”, inclusive para os corpos indóceis, marcados pela impossibilidade do movimento, ou pela falta de controle deste, por exemplo? Como diluir a diversidade dos corpos estranhos na categorização de corpos dóceis sem deixar de observar as diferenças? Como então, corromper a norma que padroniza?

Por outro lado, em Vigiar e Punir Foucault (1987, p. 154) propõe a seguinte reflexão:

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade, mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especificidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais.

É preciso que o processo de interação disciplinar sirva como aprendizagem de como se está lidando com as multiplicidades, de forma que estas sejam reconhecidas, muito mais que a soma de elementos e para que seja possível o reconhecimento dos múltiplos; a disciplina define táticas de distribuição, de ajustamento recíproco dos corpos, dos gestos e ritmos, diferenciação das capacidades. De certa forma, o esforço será para fazer funcionar as relações de poder não acima, mas na própria trama das multiplicidades.

Sendo assim é impraticável que seja concentrado apenas na figura do Estado a pretensão de administrar a vida e o corpo da população, sem que esta manifeste seu potencial de escolha, protesto ou criação.

A partir do recorte abaixo extraído do Documento de Salamanca (1994), destacaria a forma incisiva com que tal documento tem influenciado, desde então, muitas ações na política pública de integração social e escolar de sujeitos anormais, nomeados no Documento como Portadores de Necessidades Educativas Especiais. Verifica-se no documento a valorização da educação como principal via de inclusão, de todo e qualquer sujeito na sociedade e conclama a constituição de uma escola para todos.

Reuniram-se em Salamanca, Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994, mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais, com o objetivo de promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de política necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidades educativas especiais. A Conferência, organizada pelo Governo espanhol, em cooperação com a UNESCO, reuniu altos funcionários de educação, administradores, responsáveis por políticas e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e de organismos especializados, além de outras organizações governamentais internacionais, organizações não-governamentais e entidades patrocinadoras.

A Conferência aprovou a Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática das necessidades educativas especiais, e uma Linha de Ação. Esses documentos inspiraram-se no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um. Como tais, constituem uma importante contribuição para o programa com vista à Educação para Todos e para dar às escolas maior eficácia educativa (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, P.5).

Na atual conjuntura o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, regulamenta o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Coloca o termo preferencialmente usado pelo constituinte para demonstrar que as Escolas Especiais devem continuar existindo, não podendo, porém, serem consideradas para fins de escolarização, mas tão somente como atendimento complementar. Constitucionalmente, a escolarização é papel da escola regular. Neste sentido um grupo de mães de alunos das Escolas Municipais Especiais de Porto Alegre, reunido no ano de 2005, com representantes do Ministério da Educação, Conselho Municipal de Educação, Comissão de Educação da Câmara Municipal de Vereadores e Território de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, registraram o seguinte manifesto:

Nós pais de crianças portadoras de necessidades especiais, estamos hoje aqui para nos manifestar pela manutenção das Escolas Especiais, que fique uma coisa bem clara, não somos contra a inclusão, sempre estamos reivindicando o lugar de nossos filhos na sociedade. As Escolas Especiais representam para nós pais e familiares um espaço de inclusão, de aprendizagem, de acolhimento, de vivências e experiências qualitativas.

As Escolas Especiais foram criadas pelos avanços da cidadania, pela força dos pais na sustentação e defesa dos direitos de seus filhos, pensamos que não manter as Escolas Especiais seja um retrocesso na possibilidade que outras crianças não terão o mesmo atendimento especializado que nossos filhos tiveram.

Estas escolas possuem professores habilitados, espaço físico adaptado, monitoria e um planejamento pedagógico próprio, levando em consideração tanto às possibilidades dos nossos filhos como suas dificuldades, o tempo de aprendizagem, a maneira de cada um aprender. As turmas menores são uma das características das escolas especiais, bem como salas adaptadas para receber cadeirantes, crianças com Síndromes e graves problemas emocionais.

Muitas pessoas dizem como aumentou o número de crianças especiais, mas não acredito nisso, o que aconteceu é que a nossa geração teve a coragem de mostrar para a sociedade que estas crianças existem e que tem direitos iguais, mas necessidades diferentes. Se acontecer de acabarem com as escolas especiais o que resultará é a exclusão destas crianças que tem maiores dificuldades, colocando-as mais uma vez escondidas dentro de suas casas. Será que é isto que nós acreditamos? Tenho a certeza que não. Vocês podem nos dizer que a lei obriga todas as crianças a freqüentarem as escolas regulares, porém não se esqueçam que vivemos no Brasil e que isto é uma utopia e uma demagogia, até por que inclusão independe do espaço que se ocupa.

Vocês conhecem realmente as necessidades de nossos filhos? Antes de tomarem qualquer decisão, procurem conhecer a nossa realidade, passem um dia dentro das nossas escolas, aí sim terão uma pequena noção de como são os nossos filhos e suas reais necessidades. Conversem com os professores, funcionários e principalmente com

os pais, para que possamos também relatar o que representam para nós este espaço. (Ivanete – Representante do Conselho Escolar de uma Escola Municipal Especial).

Na configuração das leis, decretos e resoluções que apontam os caminhos a serem seguidos, quanto ao futuro das escolas especiais, fica um grande vazio entre o que a lei regulamenta e o que é explicitado por alguns pais e alunos dessas escolas. O poder de decisão parece estar centralizado na soberania do legislador. No trabalho de ponta onde se encontram os educadores, pais, alunos e comunidade as construções apontam para outros caminhos, que não somente os colocados pela lei, porém, a distância entre ambos torna o diálogo quase que impossível.

No âmbito administrativo municipal, surge, no final da década de 80, a primeira Escola Municipal Especial, a Escola Elyseu Paglioli, em agosto de 1988, sob o modelo de CIEM – Centro Integrado de Educação Municipal. Destinava-se a prestar atendimento a portadores de deficiência mental moderada, na faixa etária de 07 até 14 anos e 11 meses. Em 1989 é fundada a Escola Municipal Especial Prof^a Ligia Morrone Averbuck. Em 1990 é fundada a terceira escola intitulada Escola Municipal Especial Professor Luiz Francisco Lucena Borges para atender a portadores do autismo e outros casos de condutas típicas⁵. Em 1991 é fundada a quarta e última Escola Municipal Especial Tristão Sucupira Vianna, no bairro Restinga.

Importante referir que em 1990 uma significativa mudança é realizada nas escolas municipais em Porto Alegre: as crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)⁶ são integradas às escolas regulares. As 22 Classes Especiais que existiam nas Escolas Municipais são extintas e os alunos são inseridos junto às demais crianças nas classes regulares. Os estudantes com deficiências mentais severas ou sofrimento psíquico, que necessitavam de um espaço educacional especializado foram conduzidos às Escolas Municipais Especiais que estavam sendo projetadas, priorizando uma concepção pedagógica e não mais o tratamento médico-clínico. Para que fosse possível a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas classes regulares das escolas da rede municipal, foi preciso criar um cronograma de adequações dos prédios, eliminando barreiras arquitetônicas

⁵ Segundo o Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Especial – Condutas Típicas são “manifestações comportamentais típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento da pessoa e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado”.(MEC-SEESP,1994, p.7-8). De acordo com o Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders (DSM IV, 1994) Os Distúrbios de Conduta referem-se a padrões persistentes e repetitivos de comportamento humano que violam os direitos de outros.

⁶ Nomenclatura sugerida a partir da Declaração de Salamanca

para o acesso de alunos cadeirantes e com dificuldades de locomoção, adaptando banheiros, entre outros equipamentos, assim como oferecendo equipe de apoio e assessorias específicas.

A fim de apoiar o processo de inclusão, em 1994, a SMED implanta quatro Salas de Integração e Recursos (SIR) que são utilizadas para investigar as necessidades e para acompanhamento da escolarização dos alunos vindos das classes especiais. Além disso, as SIRs foram planejadas como espaços para as famílias receberem orientações para troca de experiências entre os professores dos alunos e os profissionais das referidas salas. Hoje a Rede Municipal de Porto Alegre conta com mais de 17 salas deste tipo, sendo que duas são para atendimento de alunos cegos e de baixa visão.

Ainda em 1990, foi implantado o Serviço de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial para atendimento às crianças de 0 a 6 anos com algum tipo de atraso no desenvolvimento, ocorreu inicialmente na Escola Tristão Sucupira Vianna, ampliando-se gradativamente para as outras três Escolas Municipais Especiais.

A Secretaria Municipal de Educação vem também, desde 1997, discutindo políticas educacionais para crianças, jovens e adultos surdos. Em abril de 1998, iniciou, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, este atendimento com 15 alunos, hoje atende a uma média de 130 alunos surdos. Na Educação Infantil e Fundamental há aproximadamente 30 alunos surdos atendidos na modalidade de convênio com a Escola de Ensino Fundamental Frei Pacífico. Hoje existe todo um projeto de construção de uma escola municipal para surdos.

Porto Alegre talvez seja uma das poucas capitais que ainda mantém Escolas Municipais Especiais. E a configuração dessas escolas evoluiu nos últimos anos, ampliando o número de atendimentos e propondo reestruturas pedagógicas. As experiências pedagógicas dessas escolas são reconhecidas pelo Conselho Municipal de Educação, que considera a educação inclusiva como aquelas onde todas as crianças e todos os adolescentes são titulares do direito à educação sem discriminação.

Observa-se em alguns documentos expedidos pelo Conselho Municipal que esse considera o fato de que pode também entender o atendimento destes alunos em Escolas Especiais de Ensino Fundamental assegurando-lhes o direito à educação e a um tratamento especializado, garantidor de inclusão, não só no espaço educativo, mas na sociedade. No entanto, o Conselho Nacional de Educação compreende inclusão como:

Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência na escola comum, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem

distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (CNE/CEB PARECER 17, 2001)

No contexto geral até então apresentado, destaco como um dos aspectos importantes a compreender que neste processo de discussão estamos assumindo o direito de decidir seja pela lei, pela norma ou outros dispositivos, a vida escolar de milhares de alunos que podem de alguma forma, falar, desde que sejam construídas as oportunidades.

1.3 ENTRE PONTOS DE ANCORAGEM E PONTOS DE ABORDAGEM: PRODUZINDO “PORTOS DE PASSAGEM”

Organizei os capítulos do trabalho entrelaçados pela metáfora da viagem marítima, conforme já referido. Já havia anunciado não pretender apresentar novas verdades ou descobertas por acreditar que elas não estão localizadas em um ou outro ponto da travessia, mas refletir sobre as perspectivas que os Estudos Culturais possibilitam para tratar um tema tão importante como o da inclusão, dando destaque à ótica dos próprios alunos. As paradas não representariam a chegada a algum porto seguro, mas portos de passagem, termo utilizado por João Wanderley Geraldi (1997) na introdução do livro com mesmo nome, para designar o momento que vivenciava em seu trabalho. “É, pois, ponto de chegada e porto de partida – passagem”.

Alguns capítulos no projeto estavam sendo propostos como um ponto de ancoragem, momento de uma pequena parada para encontrar uma margem, entre os momentos de travessia, que permitissem traçar alguns subsídios iniciais para seguir a travessia, e outros como pontos de abordagem, momentos de uma parada mais longa, em que os lugares da pesquisa e sua metodologia seriam explicitados. Capítulos esses chamados de pontos de abordagem pelo próprio movimento que as paradas poderiam permitir, de colocar algumas bordas, aproximar o olhar do objeto da pesquisa, porém, consciente de que também não representariam um porto seguro, onde eu pudesse ancorar as perspectivas de análise, mas abordagens que permitiriam compreender a multiplicidade de relações que constituem cada momento.

Na realização da pesquisa percebi que os movimentos foram constituindo-se como planejado, no entanto mais que os movimentos que eu produzi, o contato com cada grupo de

alunos convenceu-me que o mais importante seria valorizar os movimentos dos alunos, tomando como referência o que passei a chamar como Portos de Passagem: A Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Gilberto Jorge e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Aramy Silva.

Nestes portos encontrei sustentação para transitar pelos caminhos da pesquisa e por que não dizer, pelas rotas de viagem que puderam ser traçadas com maior fluidez a partir do contato com cada portuário. Carreguei comigo como ferramentas de viagem os elementos adquiridos durante estes anos de estudo e aprofundamento na Linha de Pesquisa - Estudos Culturais em Educação. Linha de pesquisa que tem visto a educação como um processo cultural de significação, definido por relações de poder e que se concentra na análise a) dos mecanismos, estratégias e políticas de constituição de identidades, b) de regimes e esquemas de representação de diferentes grupos e c) da dinâmica de funcionamento de artefatos culturais conectados com a educação. Enfatizam-se abordagens pós-estruturalistas de pesquisa e análise, na referida linha de pesquisa.⁷

Os estudos culturais permitiram-me compreender que seria interessante desestabilizar minhas ancoragens e problematizar as abordagens, pois somente desta forma me permitiria lançar-me em movimentos e deslocamentos que dariam à pesquisa a fluidez almejada e para mim a possibilidade de constituir-me um investigador inquieto capaz de assumir as turbulências, maresias e maremotos durante as travessias, sem que com isso precisasse aportar necessariamente nos limites de um porto seguro.

Da mesma forma assumi que ao trabalhar com discurso na perspectiva dos Estudos Culturais seria compreender que:

Os discursos estão inexoravelmente implicados naquilo que as coisas são. As sociedades e as culturas são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventando sua identidade (Costa, 2000, p.32).

Pretendo então me identificar a partir de recortes de minha trajetória que constituíram o pesquisador que me permito ser hoje. Nasci em Charqueadas, terra do carvão, do aço e dos presídios e, como para todo adolescente da minha época, o caminho a seguir era trabalhar na única metalúrgica da cidade. Como bom menino fui cursar no Ensino Médio a habilitação -

⁷

Site: <http://www.ufrgs.br/faced/pos/linhas/lestcult.htm>

Auxiliar de Desenhista Mecânico –, porém frente às peças frias e sem vida, optei por outra habilitação onde eu poderia lidar com gente. Fiz então o curso de Magistério. Após cursei Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional. Hoje compreendo melhor essa escolha, pois o tempo foi me convencendo a mergulhar neste universo de incertezas, que é compartilhar histórias de vida atravessadas por teus significados e os dos outros com quem partilhas momentos de orientação.

No dia 18 de março de 1992, já como professor da rede municipal de ensino de Porto Alegre, iniciei um diário dizendo: Este diário tem como objetivo servir de registro para uma caminhada a princípio ansiogênica, porém coberta de vontade de acertar.

A caminhada havia sido iniciada no dia 10 de março, do mesmo ano, data de minha posse no Município de Porto Alegre. Iniciei meu trabalho na Escola Municipal Gilberto Jorge que se localiza no Morro Alto em Ipanema, conhecida pela sua trajetória de Escola Inclusiva a qual retornei na produção dessa dissertação como pesquisador. A referida escola passa a ser um importante Porto de Passagem neste estudo.

Hoje trabalho numa escola de Educação Especial. Sinto ter sido tal escolha o resultado de uma opção clara de investir na diversidade e aprender com as diferenças num mundo de desigualdades. Os diversos investimentos feitos como professor alfabetizador no ensino regular - com crianças em fase de integração⁸, depois com adolescentes oriundos da Escola Especial, na implantação de uma turma piloto nesta modalidade, no Centro de Educação do Trabalhador, hoje CEMET Paulo Freire e por fim na Educação Especial, desde 1995.

Foram momentos que me conduziram para um mesmo caminho – os trabalhos com as diferenças. Caminho este repleto de aprendizagens que foram instalando inquietudes e expectativas, provocando dúvidas tais como: que espaço/lugar é este reconhecido como de Educação Especial? Que histórias de vida escolarizadas são produzidas por estes alunos ditos especiais? Como romper com idéias de segregação tão questionadas nos meios acadêmicos e nas Políticas de Inclusão? Qual nosso papel como Educadores Especiais, na construção da dita Escola Inclusiva? Onde buscar subsídios para responder questões como: qual o lugar dos alunos especiais hoje, no sistema de ensino, principalmente os alunos com diagnóstico de deficiência mental, com déficits cognitivos importantes? A partir dessa última indagação, delineei meu foco de pesquisa – o que dizem os alunos com Necessidades Educativas Especiais, sobre o tema da inclusão.

⁸ Crianças que de uma forma ou outra recebem o rótulo de Portadores de Necessidades Educativas Especiais, algumas delas com experiências em Escolas Especiais e idade avançada para série que estavam freqüentando.

**ABRINDO GARRAFAS E TRAÇANDO MAPAS DE
RECONHECIMENTO**



2.ABRINDO AS GARRAFAS E TRAÇANDO MAPAS DE RECONHECIMENTO

Toda viagem, seja ela marítima ou não, exige que algumas rotas estejam traçadas, sejam elas seguras ou não. Tais rotas, enquanto estão na fase de planejamento, despertam curiosidades, ansiedades e certa dose de aventura.

Quando decidi partir em viagem escolhi a rota marítima para nela depositar minhas inspirações, por acreditar que o mar guarda mistérios e desde muito desafia seus desbravadores. Ao mesmo tempo sabia que não deveria apegar-me a idéias que pousavam sobre meus pensamentos, como uma espécie de verdade que me levassem à imobilidade. Desta forma, o mar me inspirava a permanecer em movimento e ao desapego das idéias iniciais, até então materializadas em certezas.

Flutuando como água [...] Você vai em frente com rapidez, jamais enfrentando a corrente nem parado o suficiente para ficar estagnado ou se grudar às margens ou às rochas – propriedades, situações ou pessoas que passam por sua vida -, nem mesmo tentando agarrar-se a suas opiniões ou visões de mundo, apenas se ligando ligeiramente, mas com inteligência, a qualquer coisa que se apresente enquanto você passa depois deixando-a ir embora graciosamente sem apegar-se (Barefoot, apud Bauman, 2007, p.11).

Com o intuito de seguir viagem trazia comigo não apenas meus primeiros desafios, mas as mensagens recebidas a partir da contribuição da Banca que avaliou meu projeto de trabalho. Sabia que deveria traçar mapas mais explícitos, menos evasivos, para que pudesse seguir rotas desafiadoras, mas sabendo também que deveria ser cauteloso, pois tinha nas mãos subsídios importantes que não poderiam ser abandonados, como minha intenção de estudar como inserir com coerência, os desenhos produzidos pelos alunos sobre os diferentes tipos de escola e a escolha de uma metodologia de trabalho que permitisse uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa.

Sendo assim, debrucei-me inicialmente nas colocações feitas pela banca durante a qualificação do projeto, destacando algumas como: a necessidade de um cuidado maior na estruturação das frases para não prejudicar o entendimento das idéias; necessidade de aprofundar alguns conceitos; necessidade de definir com mais clareza a pergunta de pesquisa; melhor desenvolvimento da idéia de inclusão, de como o mesmo se constituiu operando na diferenciação dos sujeitos e recolocação de posições entre normalidade e anormalidade, aproximando as do conceito de exclusão.

Quanto aos momentos de dúvidas, de decisões a serem tomadas, presentes na trajetória desenvolvida na elaboração do trabalho, destaco: a difícil e necessária nomeação dos sujeitos da pesquisa. Como chamá-los: crianças especiais, deficientes, anormais, doentes, portadores/pessoas com necessidades educativas especiais, pessoas especiais, alunos com déficit cognitivo, com acentuada dificuldade de aprendizagem? Decisões essas que passam por cruzamento de convicções e teorias que necessitam ser problematizada, assumidas.

Destaco também a difícil escolha entre fala, discurso e narrativa, que permanece me desafiando, para referir o que disseram os alunos. Situação essa que terminou se definindo na medida em que me aproximei dos registros do trabalho de campo e das minhas conversas silenciosas com meu “diário de bordo” que decidi assim chamar devido à inspiração do mar como fluidez para o trabalho. Os recortes históricos foram rearticulados, pois não pretendia contar histórias ou mostrar fatos históricos, mas, como estes foram constituindo o que entendemos hoje por incluir ou excluir alguém, sobre o que vem a ser uma educação especial, entre outras tantas temáticas que demarcaram os caminhos da pesquisa.

As garrafas foram lançadas com o intuito de serem achadas e recolhidas neste momento e como esclarece Baumann, 2007, P.183:

Quem escreveu a mensagem e a colocou na garrafa, selou o recipiente e o jogou no mar não tinha idéia de quando (se é que um dia) a garrafa seria encontrada e de que marinheiro (se algum) iria recolhê-la; e se esse marinheiro, tendo aberto a garrafa e tirado o pedaço de papel, seria capaz e estaria disposto a ler o texto, entender a mensagem, aceitar seu conteúdo e utilizá-lo da maneira pretendida pelo autor (Bauman, 2006, p.183).

Abrindo as garrafas fui traçando possibilidades, rotas alicerçadas em metodologias que permitissem uma certa flexibilidade e imprimissem movimentos inspirados pelos caminhos investigativos dos Estudos Culturais, linha teórica a qual me filiei na elaboração deste trabalho.

Quanto ao entendimento do que venha a ser inclusão é necessário fazer um cruzamento entre a etimologia da palavra e os sentidos que a mesma veio tomando com o passar dos tempos e, principalmente como no Brasil a idéia de inclusão materializa-se impregnada de influências de outros países e com foco exageradamente direcionado às diferenças e às pessoas com deficiência.

A palavra inclusão deriva do verbo incluir, originado do Latim *includere*, correspondendo a inserir, introduzir, acrescentar ou abranger. O termo refere-se à conduta de inserir alguém ou alguma coisa em algum lugar. Sendo assim parte-se do princípio de que já

existe um lugar de referência para quem deverá ser incluído. No caso da discussão que mobiliza meu trabalho, a inclusão escolar. Existe uma escola que tem sido chamada de Escola Inclusiva.

No Brasil a idéia de inclusão e de escola inclusiva surge a partir da influência internacional dos movimentos de integração e toma força na década de 90, com a Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. A Declaração Mundial de Educação para todos propõe uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida, o conhecimento, e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (Declaração de Educação para todos, art. 1º). Tais princípios foram aprofundados e divulgados com a Conferência Mundial de Educação Especial de 1994, que aconteceu em Salamanca na Espanha. O documento final do encontro ficou conhecido como Declaração de Salamanca.

A referida declaração trata dos Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Foi uma resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral, a qual apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências. A Declaração de Salamanca é considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da criança (1988) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Sua origem é normalmente atribuída aos movimentos em favor dos direitos humanos, movimentos iniciados a partir das décadas de 1960 e 1970. Tem como primeiro princípio:

Nós delegados à Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Julho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

A partir dos princípios da referida declaração, passa-se a compreender a inclusão de uma forma mais específica, pois coloca sua abrangência na perspectiva da escolarização e delimita a Escola Regular como detentora de tal poder. Sendo assim, retornando a etimologia da palavra, estar dentro da Escola Regular seria estar incluído. No entanto, aliando-me a autores que proclamam não compreender a inclusão como um conceito em si, mas

intrinsecamente ligado à exclusão colocaria este movimento também dentro deste processo. Desta forma inclusão/exclusão funcionariam como um duplo, termo que se instaura em pólos diferentes, mas intimamente relacionados. Tomando ainda como base as perspectivas dos Estudos Culturais e das correntes Pós-estruturalistas para pensar a inclusão, partiria do princípio de que não é possível chegar a um conceito único do que venha ser inclusão.

Da mesma forma que os Estudos Culturais vêem a possibilidade do rompimento da idéia de alta e baixa cultura, ou seja, de que uma cultura se sobreponha a outra, como afirma Costa (2000), “Os Estudos Culturais foram particularmente eficientes no sentido de desconstruir o conceito moderno de [alta e baixa cultura] e nos mostrar a produtividade de entendermos que é melhor falarmos de culturas em vez de cultura”. Poderia da mesma forma colocar em funcionamento um entendimento de inclusões através do rompimento de uma cultura de inclusão e outra de exclusão.

O processo de exclusão e inclusão une-se em uma dimensão que produz desigualdade, inadaptação, injustiça social e exploração, ao mesmo tempo em que na identificação de um é que se propõe o outro, ou seja, ao considerar a possibilidade de destacar a busca dos iguais, identificam-se os desiguais, na tentativa de normalizar se reproduzem-se os anormais. Na perspectiva dos estudos de Michael Foucault, pode-se entender o binômio inclusão/exclusão como uma estratégia de normalidade, como um mecanismo de poder, que ao tratar de incluir, acaba por normalizar.

Na identificação dos incluídos, necessariamente mapeiam-se os excluídos. Arma-se um jogo que aponta para a fusão entre um e outro, a ponto de constituírem-se em um amálgama difícil de manipular. São conceitos dinâmicos, mutuamente constituídos. Não é possível que, para analisá-los, tenham que ser como totalmente antagônicos.

Ao falar de exclusão é preciso deixar claro que exclusão é esta, de onde, ou de que o sujeito está excluído e conseqüentemente onde ele está incluído.

No que diz respeito às pessoas com deficiência, foco deste trabalho, a realidade tem mostrado que, de uma maneira geral, esta parcela da população está precariamente incluída no campo da saúde, da educação, do trabalho, dos direitos sociais. No entanto ainda é possível falar com desconfiança sobre inclusão e exclusão, exatamente por afirmar mais uma vez que ninguém está 100% incluído ou excluído e nem isto acontece o tempo todo. Pode-se observar cada situação com seus traços constitutivos e acreditar que ambas, inclusão e exclusão não existem em si mesmas, mas é como se estivessem permanentemente se constituindo em cada movimento.

Enfocar a inclusão/exclusão de crianças com deficiência nas escolas, grandes discussões sobre as especificidades das crianças em particular, sobre a necessidade de algum tipo de formação especial para os professores, acabam por encobrir questões de base da escola, centrando as preocupações em uma categoria específica – os excluídos. Reduzir a questão da exclusão na escola à questão da criança com deficiência seria de alguma forma deslocar a problemática do centro para periferia, de seus determinantes para uma de suas conseqüências.

Segundo Robert Castel (2000), parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um disfuncionamento social do que controlar os processos que o acionam porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode se efetuar sobre um modo técnico, enquanto que o controle do processo exige um tratamento político. O mesmo autor pode ajudar a compreender melhor o processo de exclusão visto de três formas básicas. O primeiro seria a supressão completa daquele sujeito ou categoria da comunidade, através do seu banimento ou de sua eliminação, o que se observa historicamente como ocorria na Grécia antiga, por exemplo, em Esparta, onde o fim social era a guerra. Os homens nasciam para ser guerreiros e as mulheres tinham como função parir e criar novos bravos guerreiros. Se um menino nascia “defeituoso” e não apto a ser um guerreiro e se uma menina não pudesse chegar a ser uma eficiente matriz de novos guerreiros, não serviriam ao fim daquela sociedade e eram atirados de penhascos. Se for tomada a situação da criança deficiente hoje, com que expectativas são lançadas ao convívio familiar e social quando tomadas como seres frágeis, de saúde debilitada, de poucas alternativas no mercado de trabalho, de uma insistência a infantilização não seriam estas algumas formas de eliminação?

Uma outra forma de exclusão consiste na construção de espaços fechados e isolados na comunidade, a construção de manicômios, guetos, aldeias de Hansenianos, prisões. Ao longo da história, viram-se muitas dessas formas serem superadas e, segundo Castel, outras se mantêm e são avaliadas socialmente como legítimas. Ainda, segundo o autor, nesta forma de exclusão, podem-se incluir as instituições para pessoas com deficiência que durante muito tempo, constituíram-se na única modalidade socialmente aceita para atender a esta parcela da população. Seria inevitável localizar a escola especial como uma destas instituições, mas com todos os paradoxos que poderão ainda aparecer no desenrolar dos dados da pesquisa, acredito que a questão deva ser mais bem analisada e problematizada.

Uma terceira forma de exclusão é aquela na qual determinadas categorias da população vêm-se obrigadas a um status especial que lhes permite coexistir na comunidade, mas com privação de certos direitos e de participação em certas atividades sociais. Essa forma

de exclusão é mais próxima do que se observa na relação atual da sociedade com as pessoas com deficiência, cujos direitos são, muitas vezes, negados. Historicamente, tem-se buscado a garantia do direito à participação social a partir de certos mecanismos institucionalizados de acesso, quais sejam os programas de reabilitação, as instituições especializadas, as classes especiais. Os espaços abrigados de trabalho.

No geral, a exclusão não se resolve pela simples inclusão do sujeito em determinado espaço social, ou em determinado direito. Não se inclui por decreto qualquer que seja a situação; o decreto supõe o direito civil, mas a inclusão efetiva passa por caminhos mais complexos, pela superação de obstáculos muitas vezes historicamente arraigados na sociedade. A exclusão não se resolve pela inclusão.

Poderia ainda ver a inclusão como uma operação de ordenamento, pois segundo Veiga-Neto, 2001:

É preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re) conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca deste outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma operação por dicotomia. O mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho. É claro que aquele que opera a dicotomia, ou seja, que parte, é aquele que fica com a melhor parte (p.113).

Ao tentar encontrar ferramentas metodológicas que pudessem dar estabilidade às minhas travessias foi como buscar solidez na água. Movimento impossível, pois sobraria apenas a alternativa de compor blocos de gelo, dão certa estabilidade, deixando crer que por algumas horas, que havia chegado a um lugar seguro; porém são escorregadios e logo ficaria novamente sem chão. Prefiro então me entregar à deriva, por alguns instantes perceber as marés que levam a alguns portos de passagem, para então capturar possibilidades e ser capturado por elas.

Acredito que ter me colocado a serviço da concretização da pesquisa foi acreditar nas turbulências no mar, a água nunca será a mesma, surgem espumas flutuantes de bolhas que só podem ser tocadas com sutileza, ao mesmo tempo em que só são possíveis quanto mais agitada estiver a onda. Portanto me arrisquei a uma boa viagem ou as agruras de uma difícil travessia.

2.1 OS LUGARES DA PESQUISA

Ao transitar pelas ruas do Cristal, avistar-se-á, no encontro das ruas Butuí com Jataí, a Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Elyseu Paglioli, primeira Escola Especial Municipal de Porto Alegre, fundada em 1988, para atender alunos com deficiência mental. Na época, houve vários movimentos da comunidade que não desejava ter no bairro uma escola para deficientes, o que poderia até vir a desvalorizar os imóveis da região. Situação que foi modificando-se com os projetos de integração/inclusão que passaram a ser oferecidos pela escola para comunidade.

Nesses projetos, havia vagas para alunos sem deficiência, da rede de ensino regular da comunidade, em cursos antes oferecidos apenas para alunos matriculados na escola (máscaras, teatro, artes plásticas) e para crianças na faixa etária de 5 anos a 5 anos e 6 meses para cursar um ano letivo junto ao ciclo infantil da escola.

Desta forma a escola foi inserindo-se na comunidade e passando a ser respeitada como espaço educacional para pessoas com necessidades educacionais especiais e também como espaço de interação e aprendizagem para crianças, jovens e adultos do bairro Cristal. Um bairro que tem em seu entorno muitas comunidades distintas, todas pertencentes à chamada Micro Região Cinco, composta pelos bairros Glória, Cruzeiro e Cristal.

É importante destacar que a Vila Cruzeiro é uma das mais populosas da cidade, conhecida pelos focos de violência e abrigando uma população de baixo poder econômico. Espaço esse, no entanto, repleto de organizações comunitárias que exercem relevante papel na comunidade, bem como de organizações não-governamentais que desenvolvem programas sócio-educativos em parcerias com entidades governamentais.

A escola conta hoje com mais de 150 alunos, divididos em três ciclos de formação e com a modalidade de atendimento em Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial. Tem 33 profissionais envolvidos no atendimento direto ao aluno. A equipe de apoio é formada por direção, vice-direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, coordenação cultural, monitoria, funcionários de limpeza e manutenção, funcionários da equipe de nutrição, secretarias, além de estagiários no ambiente informatizado.

Os alunos caracterizam-se, na sua maioria, por serem portadores da Síndrome de Down e Transtornos Globais do Desenvolvimento, seguidos por alunos que apresentam conduta Autista ou Psicótica ou Transtornos Globais do Desenvolvimento com Hiperatividade. A escola também abriga, em proporcionalidade considerável, alunos com algum tipo de lesão cerebral, todos com deficiência mental associada. Em menor número, destaca-se a presença de crianças com deficiências múltiplas, como deficiência mental associada à deficiência física ou à surdez.

A organização das turmas dá-se através dos Ciclos de Formação e da Modalidade de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, levando em consideração as características da faixa etária, o currículo e as especificidades apresentadas pelo aluno. As turmas estruturam-se da seguinte forma:

- Educação Precoce: Uma modalidade de trabalho com sistemática de atendimentos individuais às crianças na idade de até 2 anos e 11 meses, juntamente com seus pais e/ou responsáveis, oferecidos no turno da manhã ou da tarde. A clientela é de bebês ou crianças com problemas em seu desenvolvimento, apresentando síndromes variadas, paralisia cerebral, deficiência mental, prematuridade e doenças do metabolismo.

- Primeiro Ciclo de Formação – Educação Infantil: abriga alunos na faixa etária de 3 a 9 anos. Este ciclo subdivide-se em duas modalidades:
 - Psicopedagogia Inicial: modalidade de atendimento que visa sustentar a criança pequena, construtora de conhecimentos, que se apropria dos valores do mundo ao qual pertence. Atende a crianças dos 3 aos 5 anos e 11 meses, provenientes da Educação Precoce, cadastro ou transferência. O atendimento é realizado em dois horários semanais de forma individual ou em duplas, nos turnos da manhã ou da tarde. Tanto na modalidade de Educação Precoce quanto na de Psicopedagogia Inicial, as profissionais realizam assessoria às escolas de Educação Infantil da Rede municipal de ensino e creches conveniadas, visando acompanhar o desenvolvimento de cada criança assim como auxiliar às educadoras nas dificuldades encontradas, viabilizando a inclusão das crianças com necessidades especiais nas referidas escolas infantis.
 - Grupos: atende crianças na faixa etária de 6 a 9 anos e 11 meses, com vagas para seis alunos por turma, tendo como enfoque básico o brincar e o jogo, visando ampliar e construir conhecimentos e experiências. Nesta modalidade, são oferecidas duas vagas por turma para alunos da comunidade participarem do Projeto de Integração. Esses alunos devem ter idade entre 5 e 5 anos e 6 meses em março, não estando matriculados em outra instituição. Devem frequentar a escola durante um ano letivo. Cada turma de alunos conta com uma professora referência, e atendimentos de Educação Física, Arte-Educação, Multimeios e de uma professora volante.

- Segundo Ciclo de Formação – Educação Infanto-Juvenil: atende a alunos na faixa etária de 10 a 14 anos e 11 meses. Este ciclo visa sistematizar os processos de aprendizagem em relação aos diferentes campos do conhecimento, observando as questões e interesses referentes à pré-adolescência. Neste ciclo são oferecidas dez vagas em cada turma. As áreas de conhecimento (lógico-matemática, expressão, ciências e sócio-históricas) são trabalhadas em todas as turmas pelo professor referência. O professor volante neste ciclo trabalha com grupos de alunos específicos a partir das necessidades de cada sujeito, desenvolvendo um planejamento para cada aluno. O ciclo também conta com as disciplinas de Educação Física e Arte-Educação e Atividades de Multimeios.
- Terceiro Ciclo de formação – Educação juvenil: atende a alunos na faixa etária de 15 a 21 anos. Esse ciclo tem por objetivo sistematizar os processos de ensino-aprendizagem em relação às áreas do conhecimento, a preparação para o trabalho, levando em consideração as questões subjetivas da adolescência e enfatizando a transição para outros espaços escolares e/ou de convivência. Assim como no segundo ciclo, as áreas de conhecimento são trabalhadas pela professora referência com apoio da professora volante e os alunos também participam de atividades de Educação Física, Arte-Educação e Multimeios.

A partir dos pressupostos dos projetos de integração da escola, no segundo e no terceiro ciclos são oferecidos complementos curriculares distribuídos na modalidade de cursos organizados anualmente. Metade dessas vagas são destinadas para alunos da comunidade com idade entre 11 e 13 anos.

É oferecido para os alunos matriculados, com mais de 16 anos, o programa de trabalho educativo. Nessa modalidade o aluno desenvolve suas atividades em algumas das Secretarias Municipais, na Câmara de vereadores e em espaços alternativos a título de estágios remunerados ou não.

Já ao subir o Morro Alto, no bairro Ipanema, avistar-se-á lá em cima a Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gilberto Jorge, conhecida como a “Gilberto Jorge”. Segundo a equipe que coordena o trabalho na escola, a história da mesma pode ser contada a partir de momentos significativos como os abaixo descritos e registrados no livro “Uma escola para todos – uma escola para cada um” (2006 p.21 a 27):

- Em 1985, a Escola Estadual Paraíba desce o morro. Por determinação da Secretaria Estadual de Educação a escola deveria ser fechada, pois uma escola maior seria inaugurada na entrada do bairro.
- Em 1986, a comunidade organiza-se e reabre a escola que funciona como anexo da Escola Estadual Tancredo Neves.
- Em 1987, a escola é reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação com o nome de Escola Municipal Professor Gilberto Jorge.
- Em 1989, começa a discussão dos princípios pedagógicos visando eliminar evasão e a repetência.
- Em 1994, dá se o início da sistematização e escrita dos princípios pedagógicos. Já em 1993, os professores das séries iniciais curiosos em relação ao tratamento dado à questão disciplinar em casa, propuseram-se a entrevistar as famílias de alguns alunos. Cinco professoras e um professor, em duplas, elaboraram seus próprios questionários e realizaram visitas a seis famílias. Em encontro posterior, relataram e socializaram confirmações e descobertas. Em decorrência deste movimento. Em 1994, a escola elaborou e executou proposta que envolvia oficinas e cursos para alunos e a comunidade em geral, cujo objetivo contemplava a ampliação das relações escola-comunidade.
- Em 1995, a escola realiza a primeira coletânea com textos dos professores.
- Em 1996, a pesquisa é concluída e o coletivo da escola elabora um novo regimento escolar que não foi aceito pelos órgãos fiscalizadores.
- Em 1997, é publicada a segunda coletânea com a temática sobre os Ciclos de Formação.
- Em 1998, a escola inicia a organização a partir de Ciclos de Formação.
- Em 1999, realiza uma nova pesquisa.
- Nos anos de 2000 e 2001, propõe-se uma nova organização dos tempos e espaços, publica-se a terceira coletânea, organiza-se o ensino através de projetos.. Com a reestruturação dos tempos escolares, a escola passou a trabalhar por módulo-aula, de 120 minutos cada um. Essa mudança possibilitou ampliar o recreio para trinta minutos, surgindo, então, a necessidade de qualificar esse espaço pedagogicamente. Acrescido a esta demanda, a escola constatou que havia uma completa falta de opções de lazer no Morro Alto. Os adolescentes que estudavam pela manhã na escola passavam as tardes, ociosos, pelas ruas e becos do bairro. Muitas vezes, ficavam parados próximos ao portão da escola, conversando com algum aluno, que estava em horário de aula, professor, funcionário ou o próprio guarda municipal. Unindo as duas demandas, surgiu segundo a escola, a oportunidade de ampliar, com outro foco, o protagonismo juvenil, que já se

manifestava na escola através do Grêmio Estudantil. O diferencial, naquele momento seria o caráter social da ação desempenhada pelos jovens: a de implantar um trabalho de monitoria no recreio da tarde.

- Em 2003, inicia o projeto “Movimentando as Diferenças”. O Projeto surgiu para flexibilizar a dinâmica dos tempos e dos espaços escolares, quebrando com a prática enraizada da frequência do aluno numa mesma turma, o tempo todo. Consiste em permitir a determinados alunos, mapeados pelo Serviço de Orientação Pedagógica e pelos professores, a possibilidade de frequentar turmas diversas, com determinada periodicidade, a fim de estimular suas aprendizagens, o estabelecimento de conflitos cognitivos, através da interação com outros colegas.
- Em 2005, a escola muda-se para um novo prédio.
- Em 2006, inicia o Projeto de Docência Compartilhada que consiste em enturmar os alunos de Turmas de Progressão em turmas regulares, com a atuação dos dois professores na mesma turma. O projeto tem dentre seus objetivos desconstruir espaços de segregação escolar, enriquecer a troca de experiências entre os professores, valorizar a diversidade e alavancar no processo de educação inclusiva.

Através dos momentos destacados como significativos pela própria escola, pretendi apresentar um panorama geral da mesma. Parece-me que apresentar a escola desta forma explica alguns dos motivos de ter escolhido a Escola Gilberto Jorge e não outra como um dos lugares para realização de minha pesquisa.

Percebo que os movimentos constituintes da escola têm um enfoque especial nos princípios da educação inclusiva, revelando sua caminhada pedagógica nas trilhas da inclusão em um cotidiano marcado por reflexões e práticas.

Retornando a zona sul, nas imediações do bairro Cristal, localiza-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Aramy Silva que, no ano passado completou 50 anos de existência. Foi criada em 31 de agosto de 1957, situada na Rua B, s/nº, Vila São Gabriel. A escola iniciou com um pavilhão de madeira com apenas duas salas de aula e mantinha em funcionamento o primeiro e segundo ano primário. No histórico da escola, é colocado como destaque o ano de 1964 devido ao fato de ter sido então adquirido um novo pavilhão, localizado no atual endereço Rua Chico Pedro s/nº, na Vila São Gabriel, Bairro Cristal. As salas desse pavilhão foram utilizadas até 1968, quando um novo pavilhão foi inaugurado passando a escola a ter oito salas de aula. No ano de 1971, foram construídas mais duas salas. Em 1987, foi inaugurado o prédio destinado ao refeitório. Paralelo ao movimento de

ampliação, o grupo de profissionais da escola realizou um grande processo de debate para construção e aprovação de um novo regimento escolar.

No ano de 1993, através de uma mobilização da comunidade, a escola engaja-se no processo do Orçamento Participativo da cidade com a reivindicação de ampliação da escola e melhorias no bairro. A demanda pleiteada pela escola foi inserida na pauta do orçamento mas somente em 1995 a obra foi executada. No ano de 1998, a escola passa por um movimento de reestruturação dos tempos e espaços, passando a se organizar por Ciclos de Formação, sendo o I ciclo para alunos de 6 a 8 anos, o II ciclo para alunos de 9 a 11 anos e o III ciclo para alunos de 12 a 14 anos. O Jardim A foi previsto para alunos de 5 anos. Hoje a escola conta com duas turmas de Jardim B, 13 turmas de I ciclo, 11 turmas de II ciclo e 10 turmas de III ciclo, sendo que no II e no III ciclo existe uma Turma de Progressão.

2.2 A DIFÍCIL TAREFA DE NOMEAR

Ao iniciar o projeto, sem muita dúvida, decidi que chamaria os sujeitos da pesquisa de deficientes mentais fazendo uma aproximação deles com os anormais de Foucault, por julgar interessante aproximar o “nome” dado aos mesmos do lugar que ocupavam na trama que pretendia tencionar. Porém com o início da trajetória, ao debruçar-me sobre as pastas dos alunos, onde constava sua trajetória escolar e dados gerais que me permitiram conhecê-los melhor, percebi que, diferentemente dos alunos da Escola Especial, os alunos das duas Escolas Regulares, embora fossem de Turmas de Progressão, não possuíam um diagnóstico definido de suas síndromes. Portanto não me autorizei nomeá-los de deficientes mentais. A nomeação de tais alunos, penso ser uma problemática que mereceria ser melhor explorada. Começando então pela minha primeira tentativa de nomeação: Deficientes Mentais. À medida que os movimentos de inclusão vieram ampliando-se, vejo que palavras e conceituações têm ocupado importante espaço nos discursos da inclusão. Se considerarmos a questão do vocábulo deficiência, verificaremos que a tradução correta das palavras respectivamente do Inglês e Espanhol, “disability” e “discapacidad,” para o Português, deve ser deficiência, o que permanece no universo vocabular tanto do movimento das pessoas com deficiência como dos campos da reabilitação e educação.

A palavra deficiência pode denotar uma condição da pessoa, resultante de um impedimento, de uma lesão no aparelho visual ou auditivo, da falta de uma parte do corpo, de

um déficit intelectual. Pode então ser compreendida com um impedimento, limitação, perda ou anormalidade, em uma parte ou estrutura do corpo ou numa função fisiológica.

De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, deficiência e saúde (CIF), aprovada pela 54ª Assembléia da Organização Mundial da Saúde em maio de 2001, as funções fisiológicas incluem as funções mentais e o termo anormalidade é utilizado estritamente para se referir a uma variação significativa das normas estatísticas estabelecidas, isto é, como um desvio da média da população dentro das normas mensuradas.

Conforme Romeu Sasaki (2005), o conceito de deficiência não pode ser confundido com o de incapacidade, palavra que é uma tradução, também histórica, do termo “hadicap”. O conceito de incapacidade, ainda segundo o autor, denota um estado negativo de funcionamento da pessoa, resultante do ambiente humano e físico inadequado ou inacessível, e não um tipo de condição, ou seja, a incapacidade de uma pessoa cega para ler texto que não sejam em braile, por exemplo, ou ainda, a incapacidade de uma pessoa em cadeira de rodas para subir degraus ou ainda a incapacidade de uma pessoa com deficiência intelectual para entender explicações conceituais. Sasaki (2005) afirma que se está gradativamente substituindo o adjetivo mental por intelectual, o que pode ser observado em documentos internacionais como a “Declaração de Montreal” sobre deficiência intelectual ou no Simpósio Deficiência Intelectual: programas, políticas e planejamento para o futuro, que ocorreu em Nova York.

Por outro lado, se levarmos em consideração o termo deficiente na perspectiva de Semprini (1999, p.62), o termo tem uma conotação pejorativa, ligada a uma posição desvalorizada atribuída a esse tipo de pessoas na cultura americana, dominada pelo culto a perfeição física. Esse termo refere-se a uma carência genérica, que afetaria o indivíduo em sua totalidade humana e não apenas seu aspecto físico. Uma atitude politicamente correta proporá, então, substituí-la por uma expressão menos conotativa, mais neutra e descritiva, limitando-se a designar o defeito físico e evitando qualquer implicação moral ou social que desvalorize a pessoa.

O termo Necessidades Educativas ou Educacionais Especiais aparece registrado em documentos do Ministério da Educação no Brasil, já em 1994, por influência da Declaração de Salamanca e refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades originam-se em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneiras de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.

Observa-se que a utilização do termo Necessidades Educativas Especiais tem como um dos objetivos a mudança de foco, deixando centrar-se na deficiência e passando a centrar-

se no aluno e no êxito do processo de ensino e aprendizagem. Para tal o meio ambiente deve ser adaptado às necessidades específicas do educando, tanto no contexto escolar como no familiar e no comunitário. A meu ver, por tratar-se de um termo bastante abrangente, parece que todos cabem dentro dele. Tornou um termo muito genérico.

Quanto às histórias das representações da deficiência, suas denominações e classificações, assim como suas conseqüências sobre as instituições e suas práticas é caracterizada, entre outras características pelo fato de comparar uma criança portadora de deficiências como uma criança mais jovem ou uma criança privada no seu desenvolvimento.

A escola moderna colaborou imensamente neste processo de classificação e nomeação da infância dita inadaptada, pois foi em função de uma perspectiva de orientação às políticas no domínio da educação social que foi buscada uma definição consensual quanto às crianças que em idade escolar não apresentavam condições físicas ou intelectuais para “aproveitar” dos métodos comuns de instrução e educação em vigor nas escolas públicas, conforme afirma Binet e Simon (1907, apud Plaisance 2005), respeitadíssimos estudiosos que se dedicavam aos estudos de classificação da inteligência.

A evolução das denominações que contribuíram para o entendimento de uma possível história para infância dita deficiente pode ser observada a partir de pesquisas realizadas por Eric Plaisance da Universidade de Paris 5 – René Descartes – Centro de Pesquisa sobre laços sociais. Segundo ele, pode ser observado três modelos de evolução: o modelo de anormalidade, o modelo de inadaptação e o modelo da deficiência, o que de certa forma vem a confirmar as tendências até então relatadas.

Ainda segundo o mesmo autor:

A denominação correlativa a criança anormal são cientificamente legitimadas no fim do Séc XIX e no começo do Séc. XX, as pesquisas de Monique Vial (1990) sobre a gênese da Lei de 1909, relativa às escolas e classes de aperfeiçoamento destinadas às crianças ditas “retardadas”, mostram que o modelo de anormalidade foi “importado” na escola por especialistas, técnicos da infância anormal conforme vocabulário da autora. Não se trataria, pois, de modo nenhum de um conceito elaborado pela escola [...], porém no fim do Séc. XIX, a atenção de uns e outros se volta para as situações escolares e para as crianças que não seriam para a escola. Tanto os médicos quanto os Psicopedagogos pretendiam diagnosticar as anormalidades escolares (p.406)

Quanto ao modelo de inadaptação, Plaisance (2005) diz que foi formulado durante a segunda guerra mundial através de documento orientador publicado pelo Conseil Technique pour L'enfance Déficient et em Danger Moral de 1943, amplamente divulgado até os anos 60. São inadaptadas uma criança, um adolescente, ou, de modo geral, um jovem de menos de 21 anos cuja insuficiência das aptidões ou cujos defeitos de caráter o colocam em conflito

prolongado com a realidade e exigências de seu entorno, realidade e exigências reclamadas pela idade e pelo meio social jovem. (Chavière, 1980, apud Plaisance, 2005).

Apesar da pesquisa do Professor Eric Plaisance não ter como base a realidade brasileira, revela o quanto as mesmas influências produziram modelos de denominação, classificação da chamada criança anormal – deficiente.

Quanto aos anormais numa perspectiva foucaultiana (Veiga-neto, 2001, p.105) assim os descreve:

De início, quero designar esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a modernidade, vem incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os poucos inteligentes, os estranhos, os GLS (gays, lésbicas, simpatizantes), os outros, os miseráveis, o refugio, enfim assim, sob essa denominação genérica – os anormais- abrigam-se diferentes identidades flutuantes cujos significados se estabelecem discursivamente em processos que, no campo dos Estudos Culturais, se costuma denominar políticas de identidade.

Durante um momento da pesquisa parecia que o fato de identificar os sujeitos apenas como “especiais” resolveria boa parte dos meus conflitos ao nomeá-los, mas interpelado por colocações como de Bartalotti (2006, p 32) decidi problematizar também este termo aliando-me a autora quando argumenta sobre esta questão:

Ao dizermos que as pessoas com deficiência são especiais, o que mais estamos tentando fazer que não seja atribuir a elas uma característica desejável? Afinal, quem não deseja ser especial? Mas ser especial, nesse caso específico é ser alguém com uma característica indesejável – a deficiência – que tentamos não nomear por considerá-la algo que deprecia o sujeito – novamente aqui nos deparamos com os inomináveis.

Parece haver um conflito muito grande quando passo a garimpar um nome, uma forma de nomear os sujeitos da pesquisa. Estes não cabem nas palavras que “naturalmente” seriam indicadas para nomeá-los. Na perspectiva que assumo, reconheço que, à medida que falo destes alunos e reproduzo a narração de suas histórias, acabo por produzi-los; portanto, não desejo que por um equívoco possa transparecer a idéia de considerá-los inferiores ou de torná-los indesejáveis, muito pelo contrário, busco problematizar a difícil nomeação, no sentido de fomentar a discussão e aproximar-me da questão: quem são estes outros da pesquisa? Para tal, busco aliar-me com teóricos como Larrosa (1998) quando nos aponta que a alteridade do outro permanece como reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais, torna-a, se é possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma.

A partir deste ponto de vista, nos afirma que o louco confirma nossa razão; o marginalizado, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; o deficiente, nossa normalidade. Da mesma forma Duschatzky e Skliar (2001) complementam a idéia ao afirmar que o outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência; do deficiente; a exclusão, do excluído. Eu acrescentaria que o problema do nome é dos inomeáveis; porém, por mais difícil que possa ser, assumo para mim, nesta travessia, a difícil tarefa de nomeá-los, mesmo que para isto tenha que produzir maremotos em algumas reflexões e me permitir mergulhar em problematizações a partir do que Semprini (1999, p 61) denomina como “o politicamente correto”:

Qualificar uma atitude ou comportamento de politicamente correto subentende um julgamento de intolerância, o endossamento irrefletido de valores e escolhas feitas por outros, limitação da liberdade de expressão e de qualquer manifestação de uma atitude contraditória. O politicamente correto tornou-se assim sinônimo de conformismo e de indolência e utiliza-se com convicção a expressão “politicamente incorreto” para distinguir as propostas originais e pessoas que não temem incomodar ou ofender se preciso for.

Gostaria de ter um cuidado com as palavras, não ser afogado por elas num ímpeto violento do bombardeio diário dos “discursos da inclusão” convivemos diariamente com as palavras ambíguas como democracia, comunidade, diálogo, escola inclusiva, escola segregadora e outras palavras relacionadas, como palavras-chaves de um discurso politicamente corrigem, diversidade, tolerância, pluralidade, inclusão, reconhecimento, respeito, igualdade.

Como nos diz Skliar e Larrosa (2001), são essas, entre outras palavras, as que soam como falsas quando as ouvimos no interior de muitos dos discursos dominantes no campo político, educativo, cultural, ético, estético, ou inclusive, empresarial. São palavras cada vez mais vazias e esvaziadas que significam, ao mesmo tempo, tudo e nada,. como alguns discursos sobre inclusão que facilmente se tem acesso em uma simples busca pela Internet, ou nos documentos oficiais, como também na própria pesquisa, onde se observa o esforço de alguns alunos em “bem dizer” estes outros, personagens de sua trajetória escolar.

De certa forma, ao propor problematizar formas de nomeação, em uma tentativa de apenas capturar por nomes, fixando identidades, posso estar propondo um paradoxo: descolar os sentidos de cada possível nome e tomá-los como indicadores desse momento; porém, há um sentido de nomeá-los, com todos os riscos de cada deslocamento, entre um nome e outro.

Durante o texto, poderei estar optando por uma ou outra nomenclatura, conforme o sentido a ser impresso no momento.

Movimentar-se nas ondas da diferença é arriscar-se à deriva ou, até mesmo, a possíveis naufrágios, pois, ao diferenciar, necessitamos inventar indicadores de desordem em uma lógica inicialmente binária, onde são denominados os diferentes elementos da relação. Ou seja, as fronteiras entre uma e outra possibilidade não são tão explícitas e nem mesmo a ordenação dos diferentes tipos que compõe a diversidade escolar, foco no qual busco discutir a diferença como um dos fatores implicados na nomeação dos sujeitos da pesquisa.

A difícil nomeação talvez seja pelo fato de que estes sujeitos são os diferentes da escola, mais lembrados, quando o assunto é inclusão. Por mais ciladas que a diferença possa apresentar, como desenvolve Antônio Flávio Pierucci (1999) em seu livro com o mesmo nome “Ciladas da diferença”, é difícil discutir diferença e diferenças em abstrato, desvinculando-se o analista de um contexto específico e de um projeto político definido. Apesar do autor dedicar suas discussões iniciais a pontos de vista particular, acredito que os princípios apresentados podem ser transpostos para a problemática que venho levantando, ao considerar os alunos participantes da pesquisa como também os diferentes da escola. Porém uma diferença que produz é produtiva, produz identidades, por exemplo, os diversos rótulos dos quais estes alunos são depositários: “a turma dos loucos”, “os doentes”, quando os alunos dos grupos da Escola Regular querem referir-se aos alunos da Escola Especial, e os normais quando são os alunos da Escola Especial que se referem aos alunos da Escola Regular.

Diante do impasse de utilizar uma nomeação que fosse de certa forma, “mais adequada”, fiz a opção de utilizar o termo, até então utilizado nos documentos oficiais, que é Necessidades Educativas Especiais, apesar de ainda considerar que não seria o termo mais adequado. Penso que talvez o melhor seria chamar cada aluno pelo seu próprio nome, no entanto, por uma preocupação ética de não divulgar narrativas de alunos, que por momentos demonstraram, certo incômodo pelo lugar que ocupam no processo de aprendizagem, reveladas em falas como: “O que tu vais fazer com isso? Para quem vais mostrar?” Ou ainda “Não quero falar sobre isso [...]” referindo-se às suas histórias escolares e aos seus desenhos, garanti-lhes que não divulgaria seus nomes; portanto me atenho ao compromisso de encontrar alternativas para identificá-los.

2.3 CARACTERIZANDO OS NAVEGANTES

Tomando como ponto de partida quadros resumos⁹, tracei coordenadas a partir dos dados produzidos que, ao meu ver, ajudariam a compor o cenário que teceria um pano de fundo para a pesquisa. Momento esse que denominei caracterizando os navegantes, por se ocupar de dados quantitativos e qualitativos, que tiveram como objetivo maior localizar o leitor na tarefa de aproximar-se dos três grupos que sustentam a produção dos dados. Saliento que não pretendo estabelecer percentuais, estatísticas como alguma forma de medida, mas apresentar dados que contribuam para um melhor conhecimento dos grupos.

O grupo da Escola Municipal Especial Prof. Elyseu Paglioli, foi formado por oito adolescentes entre 15 e 19 anos, quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Foram alunos pertencentes ao III Ciclo da escola, conhecido como Ciclo Juvenil que tem como objetivo, conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola, sistematizar os processos de ensino e aprendizagem em relação às áreas do conhecimento, à preparação para o trabalho, levando em consideração as questões subjetivas da adolescência e enfatizando a transição para outros espaços escolares e/ou de convivência. Apenas um menino do grupo pertencia ao II Ciclo, caracterizado por ser um ciclo de Educação Infanto-Juvenil que visa sistematizar os processos de aprendizagem em relação aos diferentes campos do conhecimento, observando as questões e os interesses referentes à pré-adolescência.

A escolha dos alunos pautou-se pela intenção de compor um grupo que apresentasse as mínimas possibilidades de comunicação¹⁰, fosse através da fala, de gestos compreensíveis, ou ainda através de desenhos. Apesar de reservar um capítulo específico para o assunto, saliento que os desenhos foram tomados como complementos de falas pois não pretendi interpretá-los.

Na sua totalidade, os alunos desse grupo iniciaram sua trajetória escolar com a idade preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para o Ensino Fundamental, na época 7 anos, sendo que a maioria deles iniciou na chamada Educação Infantil – maternal e pré-escola.

Convém salientar que a entrada dos alunos na Escola Especial é diferente da forma como ocorre na Escola Regular. É preciso referir que a constituição dos Ciclos de Formação, na Escola Especial, também é diferente da forma como ocorre nas Escolas Regulares do município. Na Escola Especial Municipal, o aluno pode ingressar em qualquer época do ano; no entanto, para tal deverá preencher uma ficha de cadastro e aguardar vaga. No momento em

⁹ Quadros preenchidos a partir dos dados produzidos com base nas pastas dos alunos, destacando a trajetória escolar, constituição familiar, diagnóstico e aspectos gerais que encontram-se no CD em anexo.

¹⁰ A escola possui alunos com graves dificuldades de comunicação devido a patologias específicas.

que surge uma vaga, os alunos passam por um período de investigação; antes da matrícula, esta só ocorre após um seminário de ingresso, realizado com todos os profissionais que trabalham no ciclo indicado para o candidato à vaga.

Os alunos da Rede Municipal são encaminhados por transferência. Estes têm prioridade e são avaliados por profissionais da Sala de Integração e Recursos¹¹, não necessitando passar por mais um período de investigação. É realizado apenas um seminário de ingresso para verificar se a turma para a qual o aluno foi indicado é a mais adequada.

Dos oito alunos do grupo, dois foram recebidos por transferência e seis a partir do cadastro de espera. No decorrer da sua trajetória escolar, esses alunos obtiveram algum tipo de encaminhamento para a SIR. Desses seis, três foram encaminhados para ingressarem na escola e dois foram encaminhados para uma tentativa de inclusão na escola regular, o que, no entanto não se efetivou. Todos os alunos do grupo apresentavam defasagem de idade e ano ciclo e apenas uma menina e um menino liam e escreviam dentro das convenções existentes.

A Escola Especial está organizada em Ciclos de Formação; no entanto, existem diferenciações na estruturação dos ciclos em relação à escola regular. Apenas no I Ciclo existe equidade entre as escolas, ou seja, a duração de três anos e certa aproximação entre as idades. O II ciclo na Escola Especial tem a duração em média de cinco anos, dois anos a mais que na escola regular. O III ciclo na Escola Especial dura em média seis anos, enquanto que no ensino regular dura apenas três. A diferenciação é maior neste último, pois o aluno da Escola Especial tem como limite para permanecer na escola a idade de 21 anos; enquanto que no ensino regular esse limite seria, teoricamente de 14 anos. É importante comentar que nas escolas pesquisadas está acontecendo uma flexibilização em relação às idades de saída da escola.

Destacaria ainda um dado importante que vem se constituindo nas práticas de inclusão da Escola Especial e da Escola Regular. Refiro o aumento da possibilidade de inclusão nos anos iniciais do I ciclo e anos iniciais do II ciclo.

Nas histórias escolares dos alunos desse grupo, observei que chegaram na Escola Especial com idade escolar avançada e com histórico de muitas reprovações. Muitos deles com dificuldades, defasagens ou inibições cognitivas sérias.

A partir dos dados que constavam nas pastas dos alunos, pude observar que a maioria é proveniente de famílias pouco numerosas. Em apenas uma família há irmãos mais novos do

¹¹ A SIR é um espaço de atendimento pedagógico especializado, oferecido aos alunos da Rede Municipal de Ensino, com necessidades educativas especiais que freqüentam as Escolas de Ensino Fundamental Regulares. O aluno vai até a SIR para receber atendimento no turno oposto ao da sala de aula, duas vezes por semana, sendo atendido em pequenos grupos ou individualmente, quando necessário.

que o aluno em questão. Merece ser comentado que apenas três famílias permaneciam compostas pelas figuras do pai e da mãe, três estavam com as relações desfeitas, uma com a mãe falecida e uma com pai desconhecido.

Apesar das Escolas Municipais Especiais terem como ênfase no seu atendimento, alunos com diagnóstico de deficiência mental, apenas dois alunos tinham esse diagnóstico registrado; outros quatro alunos possuíam diagnósticos diferenciados que poderiam acarretar deficiência mental. Havia também um menino sem diagnóstico definido e um menino que, pela medicação que utiliza, parece apresentar alguma conduta psicótica. Pela análise dos relatórios da escola constatei que todos apresentavam defasagem na aprendizagem em relação à faixa etária, comprometimentos emocionais e comportamentais que pareciam indicar algum tipo de patologia.

Quanto ao grupo de alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Aramy Silva, os mesmos pertenciam a uma Turma de Progressão¹² do III ciclo, com idades entre 14 e 17 anos. Essa Turma de Progressão era composta por oito alunos que iniciaram seu processo de escolarização com a idade preconizada pela lei. Na sua maioria já vinham sendo enturmados em Turmas de Progressão desde o II ciclo, com exceção de uma menina que foi enturmada, neste tipo de turma, desde o primeiro ciclo. Os alunos tiveram suas progressões ligadas a instrumentos específicos.¹³

A maioria dos alunos do grupo foi atendida na Sala de Integração e Recursos, que esta escola é um dos pólos de atendimento; portanto, os alunos são atendidos na própria escola, no turno inverso do seu horário de aula.

¹² Na Rede Municipal de Ensino, as Turmas de Progressão foram concebidas para serem um instrumento de transição para alunos no momento do ingresso em uma Escola Ciclada. Na turma de progressão, o aluno pode avançar em qualquer época do ano para outra turma de progressão ou para determinado ano ciclo, dependendo da avaliação feita pelos professores e dependendo, também da faixa etária. São indicados para estas turmas os estudantes que não possuem escolaridade, quando é um novo aluno na escola e/ou conhecimento compatível com o ciclo de sua idade. As turmas de progressão surgiram como um espaço transitório, em que o aluno ficaria por dois anos, depois disso, ele deveria ser enturmado no ciclo compatível.

¹³ PPDA – Plano Pedagógico Didático de Apoio, situação na qual o aluno progride, mas ainda precisa de uma atenção especial em seu processo de escolarização no ano seguinte. PSAE – Progressão Sujeita a Avaliação Especializada, que ocorrerá quando o aluno é indicado para uma avaliação em que se sugere o encaminhamento e o comprometimento dos profissionais que compõem a rede de atendimento da criança e do adolescente de cada região, composta por representantes das diferentes secretarias e equipamentos sociais. A equipe pedagógica da escola é responsável pela coordenação deste processo, assim como seu acompanhamento e registro.

Convém salientar que dos oito alunos, cinco necessitaram de encaminhamento de FICAI¹⁴ – Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente - junto ao Conselho Tutelar para que retornassem à escola.

Nenhum dos alunos apresentava diagnóstico de deficiência mental; no entanto, percebe-se em uma análise dos registros fornecidos pelo Serviço de Orientação Educacional da escola que os mesmos apresentavam dificuldades de aprendizagem, de relacionamento, eram infrequentes e também apresentavam alguns episódios de conduta agressiva. De todos os alunos apenas dois receberam algum diagnóstico do Serviço de Saúde, para os quais foram encaminhados. Um deles recebeu o diagnóstico de “paciente com desvio fonológico e dificuldades de aprendizagem, sugere imaturidade na área emocional, psicossocial e cognitiva. Além de déficit de atenção e hiperatividade.” Na avaliação neurológica do outro aluno, nada ficou diagnosticado.

Já na Escola Municipal de Ensino Fundamental Gilberto Jorge o grupo foi formado por treze alunos, oito deles eram meninos, todos enturmados, também em uma Turma de Progressão do III Ciclo. Eram jovens entre treze e vinte anos, que na sua maioria iniciaram o processo de escolarização na data prevista e tem em comum história de fracasso, reprovação ou retenção. Desses alunos, aqueles que estiveram antes em Escolas Municipais foram acompanhados pela Sala de Integração e Recursos nessa passagem para a escola em questão. É necessário referir que os alunos vindos de escolas estaduais tiveram em tais escolas freqüentes reprovações e passaram primeiro por classes especiais até chegarem na referida escola. Dos treze alunos, três passaram por Classes Especial, oito estiveram em Escolas Regulares e dois em Escolas Especiais.

Quatro dos alunos permaneceram por muitos anos em escolas estaduais, com várias reprovações, sem encaminhamento para classe especial. Uma das meninas, vinda de escola municipal, permaneceu por vários anos em Turmas de Progressão. Além das características já referidas, o grupo como um todo, apresentava discrepância idade/aprendizagem.

Da mesma forma que o grupo referido da outra escola regular, os alunos, na sua maioria, não possuem diagnóstico definido. Na caracterização geral, observa-se que eram alunos de baixa freqüência à escola. e, nos dossiês dos mesmos, existiam poucos dados quanto à constituição familiar.

¹⁴ É um instrumento operacional de combate à infreqüência e abandono escolar, surgido a partir da assinatura de um Termo de Compromisso em 1997, entre Coordenadoria das Promotorias de Justiça da Infância e da Juventude e Secretarias estadual e Municipal de Educação.

O DIÁRIO DE BORDO E AS CARTAS DE NAVEGAÇÃO

[...] Cruzar o oceano, por semanas não se vê nada a não ser o horizonte perfeito e vazio, vive-se preso ao medo. Medo de tempestades, medo de doenças a bordo, medo da imensidão. Então é preciso ocultar este medo bem no fundo. Estudar os mapas, observar a bússola [...] (KHAPUR, Shekar. Filme Elizabeth - A Era de ouro -).



3 O DIÁRIO DE BORDO E AS CARTAS DE NAVEGAÇÃO

A retórica ligada à navegação mobilizou este trabalho na tentativa de caracterizá-lo pelo movimento, pela fluidez, em oposição à imobilidade e a rigidez. Chego ao momento em que é preciso apresentar os caminhos metodológicos que guiaram a pesquisa e as minhas perspectivas de análise. Talvez por esse motivo tenha escolhido a epígrafe que inicia o capítulo. Poderia traduzir o medo da imensidão pela realidade de estar diante de muitos dados e da vontade de escrever sobre tudo, mas escolhas e recortes precisam ser feitos. As rotas precisam ser explicitadas para traduzir ao leitor os movimentos percorridos na produção dos dados que serão apresentados.

Quando parti, ainda no Projeto de Dissertação, para uma viagem a bordo da Nau dos Insensatos, já anunciava a intenção de constituir um diário de bordo, um diário do que se passou a bordo, não só no barco, mas na viagem e nas experiências que vai vivendo quem escreve.

Em capítulos anteriores, tracei mapas que poderia chamar de mapas de reconhecimento que caracterizaram os lugares da pesquisa e a difícil nomeação dos navegantes. Apresentei, ainda, a preparação da viagem e os movimentos previstos/detectados entre um porto e outro. Chego ao momento de explicitar, a partir do diário de bordo, as cartas de navegação para elucidar como encontrei cada porto, as margens e seus múltiplos detalhes.

Os movimentos que passo a enunciar a seguir são as Cartas de Navegação, sendo que na Carta de Intenções procuro mostrar as rotas traçadas para me aproximar do objeto de estudo. Chamei a Primeira Carta – a diferença está no outro, devido às muitas referências que lá aparecem às figuras de um outro diferente. A Segunda Carta foi intitulada a deficiência como doença devido ao termo deficiência ter aparecido muitas vezes ligado à doença. A Terceira Carta apresenta a questão da Escola Regular ser considerada como a Escola Normal. A Quarta Carta engloba as narrativas sobre a inclusão, a Quinta Carta reúne os desenhos com as representações da Escola Regular e da Escola Especial e a Sexta Carta traz o que chamei de Mapas de Escolarização, que são registros da cronologia da caminhada de alguns alunos no processo de escolarização.

3.1 CARTA DE INTENÇÕES

A análise que pretendo apresentar está fundamentada, como já anunciei, nos Estudos Culturais em sua aproximação com os estudos Pós-Estruturalistas. Para tanto, assumo as instabilidades, os conflitos e as desacomodações necessárias ao visibilizar os discursos de alunos, sem perder de vista a pluralidade de sentidos expressa nesses discursos.

Ajustando novamente as lentes que direcionaram meu olhar sobre o objeto de estudo, explico a intenção de visibilizar o discurso de alunos com necessidades educativas especiais, envolvidos em processos de inclusão.

Uma das questões recorrentes nessa etapa foi de que forma visibilizar os referidos discursos, produzidos a partir de entrevistas semi-estruturadas e de desenhos, nas quais busquei explorar diferentes temáticas:

Uma das temáticas selecionadas foi saber o que os alunos pensavam sobre o motivo de estarem no tipo de escola na qual estavam matriculados. Este tema surgiu a partir da análise dos dados empíricos que mostraram a aparente falta de conhecimento dos alunos sobre tal motivo ou pela necessidade de alguns alunos ocultar tal motivo.

Outra temática tratou das diversas mudanças de escola, isto é, dos motivos que levaram alguns alunos a mudar de escola de três a quatro vezes. As lembranças de outras experiências escolares também constituíram uma temática de estudo, considerando para tal a movimentação dos alunos dentro do processo de escolarização, o que pode ser constatado em diversos exemplos presentes nos mapas de escolarização.

Interessava-me também detectar as opiniões e expectativas dos alunos quanto à escola em que se encontravam matriculados. E, finalmente foram levantadas opiniões dos mesmos sobre a inclusão, opiniões essas registradas a partir de comentários dos alunos sobre os desenhos realizados a partir da proposta de representar dois diferentes tipos de escola - Escola Regular e Escola Especial - e ainda sobre seus posicionamentos quanto às políticas de educação inclusiva.

É importante comentar que pela própria característica de uma entrevista semi-estruturada pode apresentar, muitas outras temáticas e questões foram permeando os encontros, tais como: namoro, trabalho, futuro, futebol e família.

Apesar de estar aliado às perspectivas dos Estudos Culturais que permite uma flexibilização nas modalidades metodológicas como afirmam Nelson, Treichler e Grossberg (1995 p. 10).

Os Estudos Culturais não têm qualquer garantia sobre quais são as questões importantes a serem feitas em dados contextos nem como respondê-las; portanto, nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregada

com total segurança e confiança, embora nenhuma possa tampouco ser eliminada antecipadamente. A análise textual, a semiótica, a desconstrução, a etnografia, entrevistas, a análise fonêmica, a psicanálise, a rizomática, a análise de conteúdo, todas podem fornecer importantes insights e conhecimentos.

Tendo presente tal afirmação, ainda assim procurei considerar uma importante sugestão da banca, quando da qualificação do projeto, de que tal perspectiva significa optar por qualquer uma das possibilidades e não que poderia utilizar tudo em uma única pesquisa. Desta forma organizei este estudo em uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, envolvendo nos estudos a produção dos materiais empíricos: dados das histórias de vida escolar dos alunos presentes nos relatórios ou dossiês das escolas, narrativas dos alunos produzidos durante os encontros e entrevistas e representações através de desenhos de escola Regular e Especial.

É importante referir que entendo uma pesquisa qualitativa como um campo de investigação que pode atravessar outros campos de conhecimento e temas. Trata-se de uma pesquisa como uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade a este mundo. Acredito ter penetrado em um mundo complexo, contraditório e instável que é o mundo da escola na sua relação com os processos inclusivos.

Compreender melhor as políticas de inclusão foi um exercício difícil, pois, ao estudar a temática, procurei compreender o movimento dos alunos entre a Escola Regular e a Escola Especial, sem desvalorizar uma ou outra, mesmo desenvolvendo minhas atividades pedagógicas em uma Escola Especial e acreditando no potencial educativo deste tipo de instituição.

Quanto às falas dos alunos decidi tratá-las como um discurso narrativo, considerando que vejo, por exemplo, uma forte influência do discurso da Medicina - Psiquiatria, no que dizem os alunos e sobre o que é dito sobre eles, compreendendo esses discursos na perspectiva da condição que apontam para formação do que se pensa hoje quanto a Educação de Crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais.

Discurso na perspectiva desenvolvida por Araujo (2003) pode ser compreendido, entre outras possibilidades como:

Uma prática como em meio a outras tantas práticas, formado com regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e no espaço, que definem para uma dada época e para uma dada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (p.232)

A escola moderna e aqui em questão a Escola Especial como espaço inicial de educação daqueles sujeitos que apresentavam defasagens no desenvolvimento considerado normal, foi constituída por práticas discursivas a partir de saberes da medicina como espaço privilegiado para o tratamento daqueles que apresentavam desvios no corpo e a psiquiatria para aqueles que os apresentavam na mente, nas formas de agir e pensar, considerando a ligação que é realizada entre o ato de pensar e a aquisição/construção do conhecimento.

Com o objetivo de explicitar a composição desses saberes nos discursos da Educação Especial, convém trabalhar um pouco melhor a idéia de constituição desses saberes, ligando as idéias anteriormente trazidas no capítulo 1 – intitulado Preparando a viagem, na seção 1.2 explorei o tema da Deficiência Mental e Educação Especial – divisores de águas, pelo motivo de observar na constituição histórica da Educação para pessoas, antes chamadas comumente de deficientes, talvez seja das instituições escolares a que mais tempo levou para amenizar as influências médicas (psiquiatria como uma das principais especialidade) na intervenção pedagógica na escola.

Considerando, então os discursos da medicina -psiquiatria poderemos observar nos documentos oficiais da Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação termos como:

Gostaria de salientar que estou tomando narrativa como um tipo de discurso, o discurso narrativo, que, como afirma Silveira (2005, p.198), concretiza-se em textos nos quais se representa uma sucessão temporal de ações apresentadas como conectadas – de alguma forma - entre si, com determinados personagens ou protagonistas, em que haja uma transformação entre a situação inicial e final e/ou intermediárias. Ou ainda, como salienta Roland Barthes (1993, p. 251-252), quando afirma que não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa.

A narrativa está presente no mito, lenda, fábula, conto, novela, epopéia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura (pensemos na Santa Úrsula de Carpaccio) vitrais de janelas, cinema, histórias em quadrinhos, notícias, conversações. Além disso, sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade, ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural; ela está simplesmente ali, como a própria vida. (apud Bauer e Gaskell, 2002, p.91)

Tratando as falas dos alunos dessa forma, poderia fazer as seguintes colocações: são narrativas de alunos produzidas durante um período em que estão inseridas no que chamei de

vida escolar, etapas essa que, na maioria dos casos, iniciou para cada um deles aos seis anos e meio ou sete anos, geralmente em escolas próximas de suas casas, ou do bairro onde moram. A partir da inserção nesse espaço, passaram gradativamente a se constituir como alunos e enfrentar uma sucessão de fatos que foram compondo-os como personagens, pelo jeito “diferente” de aprender, como aqueles que têm Necessidades Educativas Especiais. A partir de então passam a apresentar trajetórias de repetência ou retenção, suas idades passam a diferenciar-se muito da dos colegas da mesma série e eles passam a se destacar negativamente no contexto, o que é revelado nas muitas histórias de inclusão/exclusão que passam a narrar.

Quanto ao processo de pesquisa alguns autores como Bauer e Gaskell (2002) sugerem a utilização da entrevista narrativa que consiste em proporcionar uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar uma história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. A entrevista recebe esse nome devido à palavra latina *narrare*, relatar, contar, contar uma história.

Na pesquisa, procurei levar em consideração os princípios dessa entrevista; porém, utilizando a entrevista semi-estruturada como já comentei. As temáticas utilizadas para provocar as narrações, como já mencionei, foram lembranças de outras experiências escolares, incluindo o motivo de estarem na escola em que estão, bem como as mudanças ocorridas na trajetória, as políticas de inclusão e as representações de escola Regular e Especial.

As produções dos materiais empíricos ocorreram, entre outros momentos, através dos encontros realizados com os três grupos: dois deles de Escolas Regulares diferentes e um grupo da Escola Especial onde trabalho, conforme já comentado.

Foram realizados três encontros com cada grupo. Os encontros foram gravados, transcritos e organizados a partir de um quadro resumo para cada grupo (CD em anexo) que teve como objetivo visibilizar as narrativas dos alunos permitindo perceber as temáticas que se destacavam, além de apontar as narrativas que mais se repetiam nos diferentes grupos. Posteriormente, um outro quadro foi organizado (CD em anexo) onde foram reunidos os dados dos três grupos.

Em uma análise posterior organizei as narrativas em unidades que intitulei: a diferença está no outro; a Escola Normal; a deficiência como doença; as narrativas sobre inclusão e as representações da Escola Regular e da Escola Especial.

Para identificar os alunos na apresentação das narrativas, adotei como critério referir se o aluno era de Escola Regular (ER) ou de Escola Especial (EE), sendo ainda importante indicar se era da Escola Gilberto Jorge (GJ) ou da Aramy Silva (AS). Ficando, portanto, assim

identificados: Aluno da Escola Especial – AEE; Aluno da Escola Regular Gilberto Jorge - AERGJ e Aluno da Escola Regular Aramy Silva - AERAS. E, ainda quando necessário identificar duas narrativas da mesma escola, em um único capítulo, utilizei a letra inicial do nome do aluno para diferenciá-las.

3.2 PRIMEIRA CARTA: A DIFERENÇA ESTÁ NO OUTRO

Nós que não somos deficientes, nós corremos, jogamos bola, chutamos muito forte e a bola pode pegar neles (AERAS)

Voltar o olhar para o que diz esse aluno permite-me refletir sobre duas perspectivas. A primeira delas seria sobre a necessidade de dizer o que ele não é, e a segunda sobre o que o outro não é capaz de fazer.

Ainda mais discussões poderiam ser apontadas, mas me detenho a apenas nestas duas, para as quais pergunto como SKLIAR (2003): E se o outro não estivesse aí?

Parece que o aluno remete-se a um outro que não é ele nós que não somos deficientes [...] que é diferente dele nós corremos, jogamos bola, chutamos forte [...] mas um outro que é visto como frágil [...] a bola pode pegar neles. Como esclarece SKLIAR (2003) existe esse outro que nos é próximo e há um outro que nos é distante. Há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável, etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível mas também maleável. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que não sou eu, que nós não somos.

O autor nos ajuda a compreender que em todo o outro existe um próximo, esse que não somos nós, que é diferente, mas que podemos compreender, ver e assimilar, mas também existe um outro (in) assimilável, incompreensível e possivelmente impensável. Diante das argumentações teóricas que trago para reflexão o aluno referido parece trazer à discussão um outro que é deficiente, frágil, mas que ele poderia compreender, ver e talvez assimilar, pois traz junto a preocupação de que esse possa levar uma bolada. Parece ser um outro do qual pode pensar algo.

Em um esforço de olhar para a exterioridade do que é dito e aproximadas as realidades dos alunos da Escola Regular e da Escola Especial, vejo que na Escola Especial, existem

meninos que se revelam excelentes jogadores de futebol, por exemplo. Pergunto-me: será que mudaria a opinião do aluno referido o fato de que, em um jogo de futebol, os alunos da Escola Especial, os ditos deficientes, mostrassem-se mais eficientes?

Um outro aspecto importante de ressaltar seria que talvez para o restante da escola, algumas vezes esse mesmo menino da narrativa destacada, bem como sua turma - uma Turma de Progressão -, poderiam ser os outros da escola, pois tal turma tem uma organização diferenciada, reunindo alunos com dificuldades de aprendizagem.

É importante ressaltar que os deficientes foram naturalizados como tal, a partir dos discursos da normalidade. Eles são produzidos por um discurso historicamente construído que afeta, não somente a pessoa considerada deficiente, quanto àquelas consideradas normais. O aluno citado coloca-se no lugar da normalidade para apontar o outro como deficiente. Possivelmente, se este mesmo aluno fosse apontado por um colega das turmas regulares da escola, passaria ele a ser o diferente.

A partir de uma outra narrativa retomo então o fato de a diferença sempre estar no outro, sempre ser dos outros, ao mesmo tempo em que a igualdade é vista como sendo um dos seus opostos.

[...] ninguém é diferente. Todo mundo é igual, têm uns casos diferentes como M. e F. [nome de colegas da turma, um com Síndrome de Down e outro com Paralisia Cerebral].
(AERGJ)

As palavras diferentes ou diferença talvez sejam as palavras que mais invadem os discursos pedagógicos, seguidos por identidade, diversidade e mais recentemente alteridade. Segundo Nuria Ferre (2001), ao buscarmos aproximar os significados das palavras identidade e diferença, estas se relacionam entre si produzindo uma o significado da outra. Ou ainda aproximando diferença e diversidade, acabam confundindo-se entre si:

Pelo dicionário [Dicionário de La Real Academia Española Y Maria Moliner] sabemos que a palavra diferença significa a qualidade ou acidente pelo qual uma coisa se distingue de outra ou variedade entre coisas de uma mesma espécie e que diversidade significa variedade, dessemelhança, diferença ou distinta natureza, espécie, número ou figura. Vemos assim que o significado de diferença e diversidade permite-nos distinguir o outro do um, o outro do mesmo. Quer dizer que o diferente ou diverso é o contrário do idêntico. Sabemos também, olhando um dicionário que identidade significa o fato de ser uma pessoa ou coisa a mesma que se supõe ou se busca ou bem a circunstancia de ser uma pessoa a que diz ser.

Como a própria autora afirma, por mais que o dicionário nos dê o significado das palavras é preciso voltar a olhar bem, pois, mesmo que nos esforcemos a buscar um significado preciso, correto para as palavras, essas não conseguem traduzir a realidade. Eu, particularmente, penso que os dicionários, com seus formatos extremamente estruturados, modernos, não conseguem capturar todos os significados, pois nada é isto ou aquilo somente. Seria, então, o próprio dicionário um exemplo do quanto é impossível fixar um significado.

Trago inicialmente esta discussão a fim de problematizar a idéia de que ninguém é diferente, todo mundo é igual. Mesmo sendo a fala de uma aluna, acima transcrita, a mesma poderia facilmente ser partilhada com as falas de muitos professores traduzidas em expressões como: educar para diversidade, respeitando a identidade de cada um, aceitar e respeitar as diferenças. Poderiam ser frases de manual, como chama Ferre (2001), desta forma adaptáveis a qualquer enfoque educacional.

Silvio Galo (2005), ao questionar, mas o que é a diferença? Qual é sentido filosófico da diferença? Também se remete a um dicionário – O Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa -, e nos diz que diferença é um substantivo feminino, que aparece pela primeira vez em português em 1326, e apresenta os seguintes sentidos principais: qualidade do que é diferente, o que distingue uma coisa da outra, falta de igualdade ou de semelhança; alteração digna de atenção, de reparo; modificação, transformação, característica do que é vário, diversidade, disparidade; falta de harmonia, divergência; falta de equidade; desproporção, desigualdade.

O mesmo autor aponta que, em Filosofia, por sua vez, a diferença indica a alteridade, isto é, a característica de ser outro, o que possibilita a distinção entre coisas ou indivíduos; Portanto, a partir de tais reflexões proporia a aproximação das duas narrativas apresentadas, do aluno (AERAS) e da aluna (AERGJ), considerando que elas parecem se complementar ao considerar que tanto a primeira quanto a segunda remetem a um princípio de diferenciação, entre eles e os outros. O primeiro dizendo que ele não é deficiente e a outra que todos são iguais. Talvez M. e F não estariam incluídos como todos, por serem menos iguais ou ainda com diferenças mais visíveis.

No âmbito dessas reflexões, torna-se pertinente potencializar os conceitos de diferença, igualdade e identidade que tecem as narrativas dos alunos e de alguma forma problematizá-los. Mesmo que bastante simplificado, poderia dizer que o termo diferença, como tenho visto a educação assumir e que circula diretamente nas escolas, é uma perspectiva cunhada a partir da oposição à igualdade; ou algo é igual ou é diferente, sem reduzir a discussão a um jogo de binarismos, e como diz VEIGA-NETO (2001, p.113), observar que

aquele que opera a dicotomia, quem parte, é aquele que fica com a melhor parte. No caso as partes, ao meu ver, seriam um princípio de igualdade e um jogo de diferenças. O que certamente acarretaria em uma operação assimétrica, entre eu e eles, os iguais e os diferentes, os não deficientes e os deficientes, os normais e os anormais, os das turmas regulares e os das Turmas de Progressão, os da Escola Regular e os da Escola Especial.

O que está em jogo é o movimento que coloca no enfrentamento conflitos que exigem tomadas de posição a partir de um coletivo ou de si mesmo como referência, ou seja, ambas as posições apontam para o fato da aproximação dos alunos no processo de inclusão, alunos da Escola Regular e da Escola Especial, e as colocações são de alunos de escolas diferentes. Há um posicionamento pela coletividade: nós não somos deficientes e todo mundo é igual; parecem reforçar uma marca de identificação com a turma. E o critério seria o que eles têm de igual que os diferencia dos outros os deficientes poderiam, por exemplo, ser “os casos diferentes”, referidos por um dos alunos.

Neste jogo, algumas diferenças são marcadas, mas outras podem estar obscurecidas como, por exemplo, a identificação de alunos da Escola Regular pode omitir a diferença de constituição de sua turma em relação às demais turmas do ciclo ou da escola, uma vez que pertencem a Turmas de Progressão.

3.3 SEGUNDA CARTA: A DEFICIÊNCIA COMO DOENÇA

Quando do surgimento das Escolas Municipais Especiais em Porto Alegre, em 1988 observa-se ainda uma influência do modelo clínico, visto que, por exemplo, os projetos arquitetônicos compunham-se de pequenas salas, que funcionariam como consultórios médicos. No momento de construção dos projetos pedagógicos das escolas, tais modelos passaram a ser problematizados pelos pedagogos da época, pois a estrutura arquitetônica não condizia com as perspectivas pedagógicas traçadas para o funcionamento da escola, ou seja, as dimensões das salas passaram a ser um problema; não absorviam as necessidades da escola, eram muito pequenas para atendimentos de turmas. Tais salas foram posteriormente sendo utilizadas para serviços de apoio como Serviço de Orientação Educacional, Coordenação Pedagógica e em algumas escolas como salas de projetos. Somente mais tarde com implantação dos serviços de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial – serviços de atendimento individualizados - as salas foram adequando-se às necessidades da escola.

Na mesma época, as influências clínicas no atendimento pedagógico também deixavam as famílias dos alunos muito confusas, eram frequentes as reivindicações para que atendimentos da área da saúde acontecessem na escola, com Psicólogos, Neurologistas, Dentistas, entre outros.

Em capítulos anteriores que denominei como preparando a viagem, apresentei alguns fatos que exemplificaram o quão forte foi à influência desses modelos na Educação Especial.

As reflexões sobre a aproximação do modelo clínico e de educação são trazidas neste capítulo a fim de ilustrar o quanto às influências daquele modelo ainda pode ser lembrado quando se trata de deficiência.

Os alunos, durante os encontros, trouxeram comentários que parecem confirmar as referidas aproximações.

A escola [Especial, era a] que tinha gente doente (referindo-se ao desenho realizado sobre a Escola Especial). (AERGJ - L)

A Escola Especial é uma escola normal, só que tem um lado que são para os doentes. (AERAS - G)

As narrativas produzidas pelos alunos fazem referência à doença, ao mesmo tempo em que a relação binária que se configura em tais narrativas têm, em outro pólo a normalidade, como podemos ver a seguir.

Todo mundo gritava alto, (referindo-se a Classe Especial de uma Escola Estadual) não tinha pessoal normal, só a professora. (AERG - L)

Aproximando os pares, deficiência e doença, normal e saúde, teríamos uma combinação onde a deficiência está para a doença, assim como a normalidade está para a saúde, ou seja, o deficiente é doente e o normal é quem tem saúde.

Para problematizar tais afirmações, considere as concepções de Georges Canguilhem para examinar conceitos como normal e doente, visando entender melhor os sentidos que poderiam estar presentes nas narrativas dos alunos ao utilizarem o termo doente.

Segundo Canguilhem (1995), a Medicina, muito mais do que uma ciência propriamente dita, é uma técnica ou uma arte situada na encruzilhada de várias ciências. Desta forma, o autor realiza nos seus escritos, originalmente formulados como sua Tese de Doutorado em Medicina em 1943, uma tentativa de integrar à especulação filosófica alguns

métodos e aquisições da Medicina, a fim de compreender os fenômenos patológicos humanos. O autor apresenta suas próprias concepções vinculando-as ao exame crítico de uma tese em grande parte aceita no século XIX a relação entre o normal e o patológico.

A partir das contribuições do autor, poderia considerar que normal advém do termo *normalis* de norma, regra, regular. O planejamento arquitetônico inicial das Escolas Especiais, traçados sob uma maior influência do modelo clínico do que o pedagógico, mesmo que o objetivo inicial fosse a construção de uma escola, reflete a crença de que, se os alunos dessa escola eram especiais, aprenderiam diferente, e necessitaria primeiro serem curados para depois aprenderem, seriam os alunos potencialmente doentes, seria uma escola de gente doente, considerando ainda que para a Medicina o estado normal de um corpo, o estado que se deseja restabelecer, é o de um corpo saudável.

Seria de fato este corpo saudável o corpo normal? As posições que representam a manutenção e desenvolvimento da vida seriam tomadas como sendo as normas. Para manter a vida existiriam condições indispensáveis nas quais ela seria possível e entre elas estaria manter o corpo saudável. Seria então a própria vida uma atividade normativa.

Em filosofia entende-se por normativo qualquer julgamento que aprecie ou qualifique um fato em relação a uma norma, mas essa forma de julgamento está subordinada, no fundo, àqueles que instituem as normas. No pleno sentido da palavra, normativo é o que institui as normas. (CANGUILHEM, 1995, p.96)

A normatividade sobre a vida traduzir-se-ia nesse cuidado para que esta seja mantida. Apontaria para um equilíbrio nos fenômenos da vida, entre um estado de saúde e um estado de doença, atravessado por normas que impulsionam as forças vitais. Nesses movimentos, destacar-se-iam duas ciências distintas, a Fisiologia, que trataria dos fenômenos do estado de saúde e a Patologia, que teria como objeto os estados de doença.

Para compor argumentos quanto a um estado de saúde, remeto-me a Bauman (2001, p.91):

A saúde, como todos os conceitos normativos [...] demarca e protege os limites entre norma e anormalidade. Saúde é o estado próprio e desejável do corpo e do espírito humanos, um Estado que (pelo menos em princípio) pode ser mais ou menos exatamente descrito e também precisamente medido. Refere-se a uma condição corporal e psíquica que permite a satisfação das demandas do papel socialmente designado e atribuído e essas demandas tendem a ser constantes e firmes.

De certa forma, afirmar que ter saúde diz respeito a seguir as normas, significa, então cumprir algumas regras para atingir um patamar que só é alcançado por aqueles considerados

saudáveis, questiono-me se alguns alunos da Escola Especial responderiam a um padrão de exigências no cumprimento de uma lista de sintomas para serem considerados normais quanto à saúde.

A partir de tais concepções as pessoas que apresentam algum tipo de defasagem, má formação, anomalia, em alguma parte de seu corpo ou na constituição e funcionamento de seus órgãos estariam apresentando um estado de doença, seriam considerados doentes. Escapariam de certa forma das normas biológicas de saúde e estariam sendo capturados pelas normas da patologia.

Muitos alunos com NEE, principalmente os que se encontram em um espaço educacional especial, têm necessidade de acompanhamento médico constantes, alguns por utilizarem medicações de uso contínuo, para os quais necessitam de prescrição médica, ou ainda, para acompanhamento através de exames laboratoriais. A figura do médico toma grande importância na vida desses alunos, reforçada pelos familiares e pelos próprios professores. O médico parece ser o profissional que representaria para todos, o esforço de dominar a manutenção da vida saudável.

No olhar dos alunos o que torna o outro o colega da Escola Especial e alguns colegas da Turma de Progressão potencialmente doentes é a forma com que são vistas as suas incapacidades, desvantagens ou funcionalidades. Em algumas narrativas é possível observar que o que é levado em consideração é o visível, tanto do ponto de vista físico como comportamental.

Tem gente assim como F. que tem a língua presa. (AERGJ)

Ou ainda;

Tem um guri que não pára quieto, não faz nada, dá uns *negócios* nele. (AERAS)

Nas narrativas referidas, o que chama a atenção dos alunos são os desvios que apresentam os colegas com relação àquilo que é considerado normal. Nas narrativas acima, diria que é diferente quem tem a língua presa onde o normal seria falar fluentemente, com a língua solta. Da mesma forma que uma pessoa saudável talvez conseguisse parar quieta e não teria nenhum negócio que causasse tanta inquietação e estranheza.

A partir da visibilidade das narrativas que produziram essa unidade - a deficiência, enquanto doença - passei a problematizar a perspectiva da cultura de um corpo saudável

como sendo o corpo normal, um corpo sem desvios, que dá conta de todas as normas da vida, sem levar em conta o numeroso grupo de corpos que poderiam ser considerados saudáveis dentro de suas limitações. São vistos como doentes, pois se desviam dos rumos e caminhos da saúde. Para tal, creio que o padrão de normalidade é que precisa ser posto em questão.

Em relação à discussão acima referida, considero importante destacar um movimento, iniciado ao final do Século XVIII que produziu um instrumento de classificação, chamado Código Internacional de Doenças, responsável inicialmente pelo levantamento dos motivos pelos quais os indivíduos morriam e que evoluiu gradativamente permitindo nomear e classificar, também as doenças que acometiam a população.

O instrumento, segundo os médicos preocupados com a análise da mortalidade, mais tarde da morbidade, deveria ser um que agrupasse as doenças segundo características comuns, isto é, uma classificação de doenças dentro de uma linguagem comum que permitisse troca de informações sobre as doenças, objetivando diagnosticá-las, tratá-las e preveni-las. Esse instrumento – CID¹⁵ - com a evolução de suas revisões propõe uma classificação alfanumérica capaz de enquadrar um número infundável de doenças que, segundo a Organização Mundial de Saúde, seriam reconhecidas mundialmente da mesma forma. Atualmente com mais de cem anos, encontra-se na sua décima edição, sendo a primeira em 1893 e a última, até o momento, em 1989, colocada em uso em 1993.

Sinto-me provocado a problematizar a utilização exagerada do CID como uma forma de culturalização do seu uso na ânsia de nomear as doenças, tendo em vista, a partir das narrativas dos alunos e da observação de como esse vem sendo utilizado como um dispositivo disciplinar de enquadramento dos indivíduos como doentes e a forma de colocá-los, o mais encaixado possível, dentro de uma lógica alfanumérica de reconhecimento que permitirá a produção de formas de controlar e reconhecer esses indivíduos.

Tem sido cada vez mais comum que os alunos de Escola Especial passem a ser reconhecidos como F.70, F.71 ou F.72, siglas que identificam as pessoas com deficiência mental. Tais siglas são utilizadas para identificar quem tem e quem não tem direito ao benefício do transporte gratuito, a um Benefício de Prestação Continuada – BPC – que corresponde a um Salário Mínimo, ou ainda a frequentar uma turma de Classe Especial em Escolas Estaduais.

¹⁵

Passarei a referir-me ao Código Internacional de Doenças com a sigla CID

Fazer uma reflexão sobre o indivíduo doente torna necessário referir, mesmo que resumida ou superficialmente, uma discussão sobre saúde como uma forma de problematização da doença.

O estudo de Canguilhem (1990) entre outras tantas problematizações, coloca a relevância da clínica e do sujeito na definição do que é saúde e doença.

Ser doente é realmente, para o homem, viver uma vida diferente, mesmo no sentido biológico da palavra. A doença é uma forma diferente de vida.

É de um modo bastante artificial, parece, que dispersamos a doença em sintomas ou a abstraímos de suas complicações. O que é um sintoma, sem contexto, sem pano de fundo? O que é uma complicação, separada daquilo que a complica? Quando classificamos como patológico um sintoma ou um mecanismo funcional isolado, esquecemos que aquilo que os torna patológicos é sua relação de inserção na totalidade indivisível de um comportamento individual. De tal modo que está diante de fatos patológicos devido a uma informação clínica prévia; pois a clínica coloca o médico em contato com indivíduos completos e concretos e não com seus órgãos ou suas funções. A patologia quer seja anatômica ou fisiológica, analisa para melhor conhecer, mas ela só pode saber que é uma patologia, isto é, estudo dos mecanismos da doença – porque recebe da clínica essa noção de doença cuja origem deve ser buscada na experiência que os homens têm de suas relações de conjunto com o meio. (CANGUILHEM 1990, P. 64-65)

É importante referir o descompasso vivido pelos deficientes mentais, por exemplo, que não se consideram doentes, embora na sua maioria tenham sido classificados como tais pelo médico. Muitos alunos da escola especial, por exemplo, narram-se como fracos da cabeça, a “cachola” não funciona, a cabeça é vazia, toma remédio, mas poucos se dizem doentes. A afirmação de Canguilhem (1990), que considera a doença como aquilo que perturba os homens no exercício normal de sua vida e em suas ocupações e, sobretudo aquilo que os faz sofrer, suscitaria entre outras a seguinte questão: o reconhecimento pelos alunos Deficientes Mentais que se narram como fracos da cabeça, a cachola não funciona, a cabeça é vazia, toma remédio, embora não se reconhecendo como doentes estariam imunes a algum tipo de sofrimento pela suas reconhecidas limitações?

Nesse descompassado jogo de classificações e enquadramentos, é importante referir que para muitas famílias, o normal e o desejável é que o filho seja rotulado como anormal, o que gera vantagens como a carteirinha de Passe Livre e o Benefício de Prestação Continuada ofertadas pelo governo quando a incapacidade é reconhecida através do CID; portanto, por mais paradoxal que possa parecer, ter o filho alfanumerado, enquadrado em alguma classificação, para algumas famílias, é uma vantagem.

Outros exemplos poderiam ser expostos do quanto para alguns indivíduos é necessário serem enquadrados no CID. Tal enquadramento é decisivo na vida escolar de alunos em tal situação na Rede Estadual de Ensino, pois, para frequentar uma classe especial, é exigido que o aluno apresente um atestado médico onde conste um determinado CID que tanto a família, quanto o professor e os especialistas da escola, já sabem qual deve ser, uma vez que o tipo de CID (F70, F71 e F72) determina se o aluno deve ir para uma classe regular ou especial. Nas pastas dos alunos, verifica-se que a maioria deles tem no seu processo de encaminhamento para Escola Especial o CID como uma das referências decisivas, tanto para a escola quanto para os familiares que resistem, algumas vezes, em aceitar o encaminhamento.

É interessante informar que hoje é possível encontrar na Internet, diversos sites que possibilitam uma pesquisa às principais classificações do CID 10 – última versão do instrumento. Pela tentativa de fazer as pessoas com deficiência caberem dentro de um código - de fazer da pessoa um código -, que funcionaria como um dispositivo classificatório, penso estar se constituindo uma forma de cultura que poderia chamar ironicamente de “CID-Cultura”, pois o gerenciamento da anormalidade ou da perda de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica tem sido cada vez mais eficiente quanto mais regrada pelo poder de esquadramento dos corpos doentes, oferecendo algum tipo de benefício àqueles que se encontram mais bem encaixados, como é o caso dos beneficiados pelo Estado acima referido. O que torna difícil não ver-se reforçada tal cultura.

3.4 TERCEIRA CARTA: A ESCOLA NORMAL

Apesar desse título A Escola Normal parecer até certo ponto deslocado do contexto da pesquisa, pela conotação com que é comumente utilizado, referente à escola de nível médio de formação de professores, é uma referência recorrente nas narrativas de alguns alunos e por isso foi aqui escolhido. No Brasil a primeira Escola Normal foi criada em 1835; no entanto, apesar do esforço de verificar porque recebeu esse nome, nada encontrei a não ser a vinculação a idéia de normalista, como sendo moça recatada que inspirou a produção da obra “A Normalista” de Adolfo Caminha publicado em 1893 e de música com o mesmo nome de autoria de Benedito Lacerda e David Nasser que tornou-se famosa na voz de Nelson Gonçalves:

Vestida de azul e branco
 Trazendo um sorriso franco
 Num rostinho encantador
 Minha linda normalista
 Rapidamente conquista
 Meu coração sem amor
 Eu que trazia fechado
 Dentro do peito guardado
 Meu coração sofredor [...]

A Lei 2.588 de 1955, como destaca Jaqueline Moll (2005, p.8) ao se referir ao texto que dispunha sobre as escolas normais, informa que não seriam admitidos nas escolas as normalistas que não comprovassem sanidade física e mental; ausência de defeitos físicos ou distúrbio funcional que contra-indicassem o exercício da função de professor.

Exatamente pela ligação da idéia de normalista a uma representação do modelo de uma boa moça, meiga, corretamente vestida e saudável é que tento aproximar a referência dos alunos a uma Escola Normal com a concepção de normalidade das professoras normalistas. O motivo que me leva a destacar a escola normal é no sentido de que para muitos alunos envolvidos na pesquisa, principalmente os alunos da Escola Especial, a escola por eles chamada de normal é a Escola Regular.

Acredito que a referência da Escola Normal para formação de professoras e a Escola Normal trazida pelos alunos estão ligadas ambas a uma concepção de escola voltada para normalidade como pode ser percebido nas seguintes falas:

A escola normal é uma escola de ler e escrever (AEE)

Eu não gostaria de ir para a escola normal (AEE - J)

Bem como na fala já referida na Segunda Carta:

Todo mundo gritava alto, não tinha pessoal normal, só a professora [Referindo-se a Escola Especial onde estudou] (AERGJ)

As Escolas Normais eram escolas responsáveis pela formação de professores que eram preparados para educar um tipo específico de aluno, que certamente era um aluno idealizado, capaz de ter bons hábitos, bons costumes, respeito às autoridades e acima de tudo aprender as noções consideradas básicas da escolarização: ler, escrever e contar.

Em a Microfísica do Poder (Foucault, 1979, p.83) existe uma passagem muito interessante sobre o poder de normalização que gostaria de destacar:

Esse movimento de normalização na Europa é algo a ser estudado por quem se interessa por história das ciências. Houve a normalização dos médicos na Alemanha, mas na França, por exemplo, a normalização das atividades, ao nível do Estado, dirigiu-se, a princípio, à indústria militar. Normalizou-se primeiro a produção dos canhões e dos fuzis, em meados do século XVIII, a fim de assegurar a utilização por qualquer soldado de qualquer tipo de fuzil, a reparação de qualquer canhão em qualquer oficina, etc. Depois de ter normalizado os canhões, a França normalizou seus professores. As primeiras Escolas Normais, destinadas a dar a todos os professores o mesmo tipo de formação e, por conseguinte, o mesmo nível de qualificação, apareceram em torno de 1775, antes de sua institucionalização em 1790 ou 1791. A França normalizou seus canhões e seus professores, a Alemanha normalizou seus médicos.

Será possível pensar que o Brasil foi influenciado por princípios europeus de normalização dos professores, como na França, na constituição de suas Escolas Normais, quarenta e quatro anos depois?

Por outro lado, quando os alunos falam em suas narrativas em escola normal seria possível perguntar pelos significados dessa afirmação: A escola normal é a escola onde se aprende? A escola seria normal por que nela os sujeitos se tornam normais ou são normais? Ou ainda, a escola é normal por que ela é cheia de normas?

As questões parecem se fundir se tomarmos, por exemplo, a história da escola como o espaço privilegiado de produção do sujeito moderno, segundo Veiga-Neto. 2003, p.105:

[...] quero sublinhar o papel da escola na construção de um mundo que declarou almejar a ordem e a vida civilizada. Um mundo que foi projetado para se afastar daquele estado que muitos chamam de natural, ou bárbaro, ou selvagem, ou primitivo. Quero salientar o papel da escola como a grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, envolvida na transformação dos homens: de selvagens em civilizados. A escola como o lugar capaz de arrancar cada um de nós – e, assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte – da menoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na “mesma cidade”, estão num ambiente comum e, por isso, têm de aprender a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem. Esse talvez seja o sentido mais radical da escola moderna.

É importante referir que os alunos que mais trouxeram a idéia da existência de uma escola que seria a normal, foram os alunos da Escola Especial, que em um grupo de oito alunos que participaram da pesquisa, sete tiveram alguma experiência no Ensino Regular. Portanto possivelmente o termo normal usado esteja em oposição ao termo especial. Ou seja, se uma escola é especial, e como já referido por alunos da escola regular como o lugar dos doentes, dos que não são normais, para os alunos da Escola Especial que foram tratados com diferenciações significativas quando estiveram na Escola dita Regular, como referiram nas

suas narrativas, a Escola Regular, então seria provavelmente a normal. A fala abaixo exemplifica essa afirmação:

Na outra escola [a Escola Regular] tem um monte de colega normal, eles falam diferente [...]. (AEE)

O aluno acima referido apresenta dificuldades articulatórias significativas na fala e reconhece que o jeito de falar dos colegas da outra escola, no caso da Escola Regular onde estudava antes de ser transferido para Escola Especial é o jeito normal de falar.

A professora não entendia o que [eu] dizia, [eu] ficava com vergonha [...]. (AEE-D).

Ressaltando a temática da normatividade - todos devem aprender do mesmo jeito, no mesmo tempo - apresento narrativas de alunos da Escola Especial sobre a Escola Regular:

[Desde] a hora de entrar na sala, até na hora de acabar de fazer as coisas do quadro, até na hora de copiar tudo pra ir embora[...] Não podia deixar nada [sem copiar]. (AEE-F)

Pintava folhinha, jogava joguinho, não incomodava, não falava *nome*. Sai dessa escola para não dar nos colegas pra não ir para direção. (AEE-V)

As narrativas acima são de alunos que de acordo com documentos da escola já haviam passado pela Escola Regular. A partir dos dados obtidos, constatei que tais alunos não liam ou escreviam; portanto, não dominavam os códigos escritos, porém pareciam ter aprendido e dominado os rituais escolares e o como deveriam se portar na escola.

A escola do modo como conhecemos hoje só nasceu, na sociedade ocidental, no século XVI, como afirmam muitos autores, entre eles Maria Isabel Bujes (2004, p.188). Uma escola em que as crianças são separadas por idades; em que os saberes escolares são previamente codificados; em que existem rotinas escolares bem definidas por horários e tipos de atividades; em que se define um tipo de arquitetura própria e uma distribuição espacial peculiar, em que impera a autoridade do mestre, em que passa a ter relevo um corpo de especialistas.

Os rituais escolares mencionados como aprendidos pelos alunos são a materialização das ações do professor na busca de concretizar os princípios de uma escola moderna que necessita disseminar discursos da pedagogia da produção, da repetição, das normas de comportamento, da civilidade, entre outros, para que o projeto educacional se concretize. São

rituais que se materializam na forma em que os alunos enxergam a escola, que pode ser representada com formas bem definidas, como uma escola feita à régua.

O que pode ser observado quando solicitei ao grupo de alunos, que representassem através de um desenho uma Escola Regular e uma Escola Especial. A maioria dos alunos solicitou uma régua para realização do desenho. Chamou-me a atenção a forma meticulosa com que realizaram tais desenhos, bem como a preocupação de observar o que o colega estava produzindo.

Escola Regular

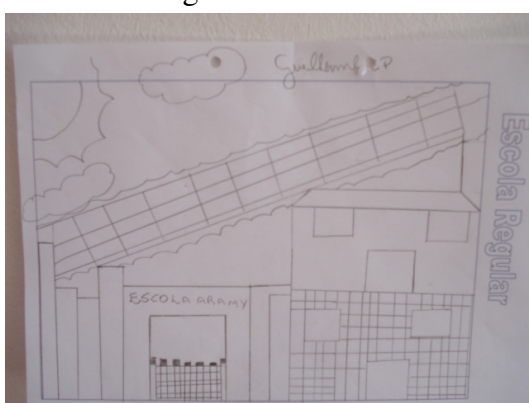


Figura 1

Escola Especial



Figura 2

Como pode ser visto nos desenhos acima, as Escolas tanto a Regular quanto a Especial apresentam-se em formas retilíneas.



Figura 3

Tal fato, de mostrar uma escola tão “reta”, fez-me lembrar a figura apresentada no Capítulo II de *Vigiar e Punir* (Foucault, 1987) A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo, tomando o termo *Orthopedie* como significando a necessidade de endireitar as crianças.

3.5 QUARTA CARTA: NARRATIVAS SOBRE A INCLUSÃO

Pergunto-me muitas vezes por que escolhi me ocupar com o tema da inclusão. Na minha trajetória profissional dentro do magistério municipal de Porto Alegre, há muito tempo na escola onde iniciei minha vida profissional já trabalhávamos com alunos que aprendiam de forma diferente, de uma forma mais lenta ou mais complexa do que os outros. Não tínhamos a necessidade de nomeá-los como diferentes, de sermos alertados sobre seus direitos ou pressionados por alguma lei. Sabíamos que todos aprenderiam de alguma forma e buscávamos criar alternativas teóricas e/ou metodológicas para garantir a aprendizagem de todos com mais segurança, militava pelo respeito às diferenças e ao ritmo de aprendizagem de cada um.

Interessado pelos diferentes processos de aprendizagem é que fui para uma Escola Especial. A mudança de local de trabalho apenas tornou meu discurso mais consistente, mas não nego que algo realmente mudou, quando passei a perceber que nem todas as Escolas Regulares trabalhavam da mesma forma como aquela na qual estive, com o mesmo respeito ao ritmo de aprendizagem de cada um.

Passei a ver a Escola Especial como uma escola que educa os que não deram certo na Escola Regular ou que nem conseguiram chegar nela. Na Escola Especial ouvi histórias comoventes, algumas delas injustas e outras muito desrespeitosas em relação a Escola Regular.

A legislação em vigor que considera que a Escola Regular como o único espaço da aprendizagem formal provocou o afastamento entre a Escola Regular e a Escola Especial, não somente em termos teóricos e metodológicos, colocando-as em pólos algumas vezes opostos, onde aparece de um lado a Escola Especial como a que não ensina e a Escola Regular como a que não sabe ensinar os diferentes.

Tendo em vista meu interesse em ouvir os alunos sobre as políticas de inclusão de alunos da Escola Especial em Escolas Regulares, ouvi alunos dessas escolas sobre o tema. Os alunos estudados das Turmas de Progressão das Escolas Regulares demonstraram ser favoráveis a estudarem junto com colegas vindos de Escolas Especiais:

Na hora de estudar, tem muita gente com preconceito, tem gente que não acha legal estudar junto. (AERAS-C)

Acho legal todo mundo se ajudar, viver feliz com todo mundo. (AERGJ-M)

Todos devem ficar juntos. (AERAS-A)

Alguns alunos quando se referem aos colegas que apresentam diferenças físicas acentuadas, colocam algumas ressalvas:

Tem que estudar na escola [própria] para esse pessoal [...] não dá para estudar junto, as pessoas que não tem perna, se a professora mandar fazer alguma coisa, não consegue, tem que ter uma professora só para aquele caso. (AERGJ K)

Quanto ao fato de uma marca visível no corpo ser um dos critérios para definir algumas atitudes em relação ao outro, pode também ser compreendido como uma redução da diferença a algo que pode ser considerado como a banalização do potencial político da diferença, como alerta Lopes (2007).

Alguns alunos reconhecem em sua própria escola algumas atitudes que fazem dessa escola um lugar diferente, pois alunos que já passaram por várias escolas já percebem que em alguns lugares é possível a inclusão.

Tem escola para gente normal e para gente doente, mas como nessa escola [referindo-se a escola em que estuda] pode estudar juntos, assim aprende mais. (AERGJ M)

Por outro lado os alunos da Escola Especial ao referirem-se a inclusão encontravam-se bastante mobilizados e influenciados pelo movimento de pais e professores quanto a um possível fechamento das Escolas Especiais, considerando uma interpretação feita das últimas orientações do Ministério da Educação.

Se fecharem a Escola teremos que ir para escola normal. (AEE J)

Se fechar a escola como vou estudar? (AEE JR)

Fechar a escola só com a chave, se fechar tem que arrombar as portas, dar um soco bem forte, sei abrir a porta sem chave, só com araminho [pedaço de arame pequeno]. (AEE P)

[Eu] era chata, todo mundo mexia comigo, me sentia muito mal. Nunca gostei de lá [referindo-se a sua antiga escola, uma Escola Regular]. Eu queria vir para cá [referindo-se a Escola Especial]. (AEE - J)

Quando questionados quanto à possibilidade de irem para Escola Regular posicionaram-se de forma contrária, argumentando com as histórias que viveram no período

em que estiveram nessa modalidade de escola, o que pode ser visto nas falas transcritas na seção anterior e em algumas narrativas que acompanham os desenhos aqui apresentados.

O aluno AEE-F explicando seu desenho afirma:

[É] o meu colégio com a diretora, [ela] dava coisa para comer, a professora ficava comigo até a mãe chegar. Sentia-me bem. Às vezes me irritava com os guris. Desenhei a porta com a maçaneta. (AEE-F)

3.6 QUINTA CARTA: REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA REGULAR E DA ESCOLA ESPECIAL

Desde o momento inicial, quando discutíamos no grupo de pesquisa quanto aos caminhos da mesma, sabíamos que os desenhos poderiam ser um material que integraria o texto. No decorrer do trabalho, não busquei nos desenhos a representação de escola, mas uma das formas de representá-la. Tomei os desenhos a fim de complementar minhas discussões quanto aos sentidos que os alunos deram às experiências vividas em diferentes escolas e que estiveram presentes nas narrativas que acompanharam cada desenho.

Considerei os desenhos como uma das possibilidades dos alunos representarem os diferentes tipos de escola, tomando representação na mesma perspectiva Woodward, Kathryn (2000) ao referir-se a mesma perspectiva de Stuart Hall.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação compreendida como um processo cultural [...] Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (Apud SILVA, 2007, p.17)

Um menino da Escola Especial realizou um desenho dizendo que no mesmo as letras estavam presas na escola e em uma conversa posterior sobre como estava aprendendo, disse-me que ele tinha cabeça de garrafa, porque às vezes estava vazia. O que pode significar que “as letras presas na escola não estavam na sua cabeça”.

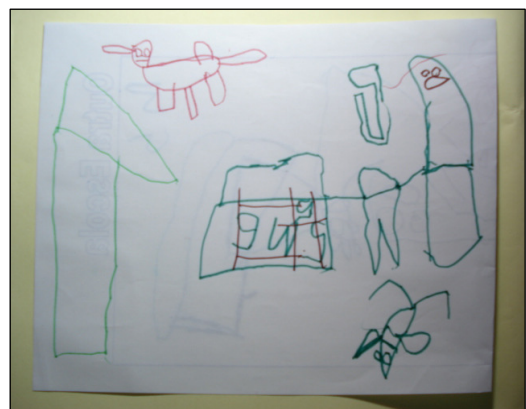


Figura 4

Figura 5



Um outro menino, também da Escola Especial, mostrou no seu desenho um momento na Escola Regular em que durante adaptação à mãe tinha que esperar o tempo todo na frente da escola. (essa exigência as escolas fazem para alunos que apresentam muita dificuldade de adaptação). Verifiquei no dossiê do aluno que ele é o mais velho dos três irmãos de uma mesma família que vieram do interior do Estado. Na escola não falava ou relacionava-se com outros colegas. Levantou-se a hipótese que o aluno em questão pudesse ser surdo, pois não atendia aos chamados da professora ou dos colegas. No mesmo desenho o aluno mostra ainda o momento em que teve que realizar o exame de audiometria. Diz que colocaram uns fones de ouvido para que ele ouvisse um apito como pode ser visto no recorte apresentado. O autor do desenho e seus dois irmãos, foram mais tarde transferidos para uma Escola Especial.

Quando perguntadas como era a outra escola, algumas crianças desenharam o prédio da mesma. O que pode ser visto no desenho de um menino que diz que tinham quatro telhados e atrás deles é que era a escola. Conhecendo a escola a que o menino referia-se, posso dizer que se trata de uma escola de grande porte, com vários níveis de escadarias, onde as turmas eram divididas por pavilhões. Provavelmente o aluno referia-se como sendo a escola, o pavilhão onde estudou. Chama atenção que a lembrança que

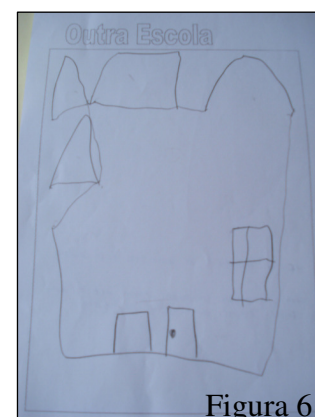


Figura 6

tinha de sua experiência no ensino regular, restringia-se apenas a uma parte da escola, em que ficava sua sala de aula. Esse mesmo aluno enquanto observava seu desenho, fez o seguinte comentário:

Puxa Marco, me esqueci da porta, assim a gente não podia entrar. Esqueci outra coisa: as janelas. (AEE-AL)

O entrar, o estar dentro, o pertencer são movimentos interessantes que tangenciam os desenhos, pois percebi que em mais de um desenho o prédio, a porta, prédios sem alunos, assim como ter-se desenhado só ou rodeado de pessoas foram detalhes que podem significar outras narrativas não tão esclarecidas.

Uma menina já alfabetizada da Escola Especial manifestou em seu desenho o que pensava da escola e das atividades nela realizadas. Convém salientar que o fato de estar alfabetizado, para alguns alunos da Escola Especial pode significar um indicativo da possibilidade de inclusão na Escola Regular, no entanto casos como os da aluna em questão, representam um dos impasses enfrentados entre as escolas, pois trata-se de uma menina com diagnóstico de autismo que apresenta uma constituição psíquica muito frágil, de acordo com relatos registrados em sua pasta .



Figura 7

Ainda outro menino da Escola Especial colocou seu ponto de vista de como chegava na escola, passando a placa da esquina e localizando-se pela Kombi escolar estacionada na frente da mesma. Interessante que conhecendo o diagnóstico do referido aluno, trata-se de um adolescente com Transtorno Evasivo do Desenvolvimento – Autismo -, em que a forma de conseguir colocar-se é realmente fora do desenho, exige do observador que se posicione como ele para compreender o que desenhou.



Figura 8

AERJ-B realizou um desenho onde mostrava sua passagem por uma Classe Especial. Depois de algum tempo, após explicar para ele o que faria com aquele desenho e para quem mostraria a gravação de nossa conversa, decidiu me autorizar que eu pensasse o que quisesse de seu desenho, “menos coisas boas”. Mostrou no desenho um aluno bem comportado, sentado em sua cadeira e um outro aluno muito agitado, jogando tudo para o alto. Esse menino, segundo seu dossiê apresentava características de um aluno com altas habilidades, mas tal investigação não foi concluída.

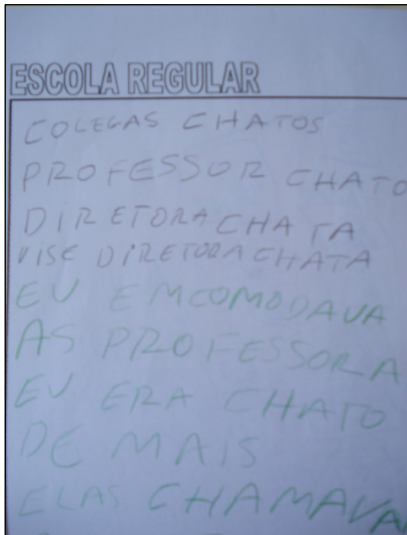


Figura 9

Figura 10



O aluno autor deste desenho, não participava diretamente do grupo de pesquisa, fazia parte dos alunos que durante realização do Projeto de Dissertação, apenas desenharam. Ele preferiu escrever o que pensava da Escola Regular e no verso do desenho representou todos os seus colegas enfileirados, e nomeou cada um deles, bem como a professora. Os alunos estavam dispostos de uma forma em que ele se colocou na última fileira e quando propus que comentasse seu desenho relatou vários episódios ocorridos com cada colega.



Colegas chatos. Professor chato. Diretora chata. Vice diretora chata. Eu incomodava as professoras, eu era chato demais. Elas chamavam atenção do [escreve seu próprio nome e imita voz da professora] De castigo! Botava na direção. (AEE-PO)

Figura 11

A menina do desenho seguinte parece justificar-se de que tentava fazer tudo como era exigido.

Pintava folhinha [diz que é ela que está no desenho] jogava [o] joguinho, não incomodava, não falava nome. Saiu da escola para não dar nos colegas, pra não ir para direção. (AEE-V)



Figura 12

Gostaria de salientar que vários desenhos apontam para representação de uma escola, em que o poder está representado na maioria das vezes na figura da diretora. Também chama a atenção à frequência com que aparecem nas narrativas o fato de brigarem ou se irritarem com os colegas.

Os desenhos realizados durante os encontros com os grupos totalizaram uma média de setenta e sete desenhos, considerando que inicialmente solicitei a mais alunos que desenhassem, depois centralizei a proposta apenas no grupo da pesquisa.

Salientaria ainda que ao apresentar os referidos desenhos, não quero com isso dizer que a escola para um ou outro aluno é apenas o que se vê representado, ou que o que está representado é sua única visão sobre a escola, mas apresentar no conjunto de narrativas e dados produzidos durante a pesquisa que alguns desenhos podem assumir formas que tornem significáveis algumas posturas que esses alunos assumem quando dizem preferir uma ou outra escola.

3.7 SEXTA CARTA: MAPAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Observando dados que constam nas pastas dos alunos que são organizadas na forma de um dossiê ou portfólio, na maioria das escolas municipais, constatei que havia dados extremamente significativos sobre a trajetória escolar dos alunos. Decidi, então investir, também da visibilidade da trajetória percorrida por alguns alunos. Dessa forma produzi uma forma de registro que denominei “Mapas de escolarização”. Os referidos mapas dizem respeito aos anos de escolarização dos alunos envolvidos na pesquisa, destacando anualmente algumas ocorrências ou comentários.

Convém salientar que as análises de tais mapas permitem visibilizar diferentes movimentos que na minha ótica compuseram um tipo de registro que auxilia na compreensão de algumas narrativas dos alunos, no entanto muitas outras análises ainda são possíveis, pois parecem ilustrar o quanto a vida escolar dos alunos é marcada por momentos desafiadores, que colocam em cheque algumas posturas tomadas pelas escolas na tentativa de concretizar ações inclusivas na escolarização dos referidos alunos.

Saliento ainda a importância de ao “ler” os mapas seja levado em consideração que cada um deles reflete momentos vivenciados por crianças e jovens que carregaram consigo todos os desafios, expectativas, frustrações, alegrias, tristezas, encantamentos, erros, acertos, acolhimentos, rejeições, entre outros milhares de sentimentos que representam a entrada e permanência de um aluno na escola, acrescentando a tudo isso, o fato de que com relação aos referidos alunos, em determinado momento da sua caminhada, provavelmente, tenha sido observada a existência de algum tipo de déficit cognitivo em relação aos demais alunos.

Para ilustrar essa seção, selecionei três alunos para traçar um Mapa de escolarização. A figura 13 refere-se a uma menina Síndrome de Down que teve o início da sua escolarização

na Escola Especial e que passa por duas tentativas frustradas de inclusão no ensino regular e retorna para Escola Especial, onde necessita permanecer por seis anos até ser transferida novamente para outra Escola Regular em que consegue permanecer, com avanços no processo escolar.

Já o mapa da figura 14 procura mostrar a vida escolar de uma aluna que só foi encaminhada para Escola Especial após seis anos de escolarização com recorridas reprovações. Neste mapa pode ser observado um movimento que ocorre com alguns alunos da Escola Especial que apresentam evolução no processo de aprendizagem e conseqüentemente na alfabetização, onde em uma avaliação conjunta dos profissionais da Escola Especial e Sala de Integração e Recursos, o aluno é encaminhado para acompanhamento desse serviço a fim de garantir inclusão no Ensino Regular. A referida aluna após cinco anos freqüentando uma Escola Especial recebeu o indicativo de inclusão na Escola Regular, no entanto após várias tentativas, a mãe e a própria menina desistiram do processo. Nos registros das reuniões realizadas entre os profissionais da Sala de Integração e da Escola Especial, em alguns momentos com a família, observa-se o relato das muitas tentativas no sentido de garantir a permanência da menina em uma Escola Regular Municipal. Por decisão da família o processo foi encerrado, considerando posição contrária da menina.

Na figura 15 apresento o mapa de um menino, também Síndrome de Down, que iniciou sua escolarização em uma escola municipal infantil. Segundo relatos, o menino apresentou algumas dificuldades de adaptação, mas relativa evolução nos anos iniciais, acompanhado pela Sala de Recursos na época, continuou na Escola Regular. Durante sete anos o menino parecia bem inserido no processo escolar, correspondendo às expectativas. Apesar das dificuldades iniciais, durante adaptação no I ciclo, seguiu processo escolar no ensino regular até chegar no III ciclo, momento em que passou a apresentar atitudes regressivas que, segundo relatos, lembravam os primeiros momentos na Escola Infantil. Em decorrência das dificuldades que a escola, o aluno e a família passaram a enfrentar, decidiu-se transferi-lo para uma Escola Especial. No referido mapa destaque falas do aluno durante o grupo da pesquisa relata, com frases curtas, suas lembranças da Escola Regular. Coloca ainda, em um dos encontros, que na Escola Regular, elas (referindo-se as professoras), entendem de crianças, entendem de creche, talvez referindo-se aos anos iniciais que parecia ter se saído bem. No conjunto das narrativas registradas em seu dossiê escolar e nas entrevistas no grupo, o aluno parece compreender que alguma coisa não estava bem, como no início de sua escolarização, na Escola Infantil e no I ciclo do Ensino Regular, como pode ser observado no mapa – quadro com registros de reuniões ocorridas no ano de 2006.

Figura 13



Figura 14

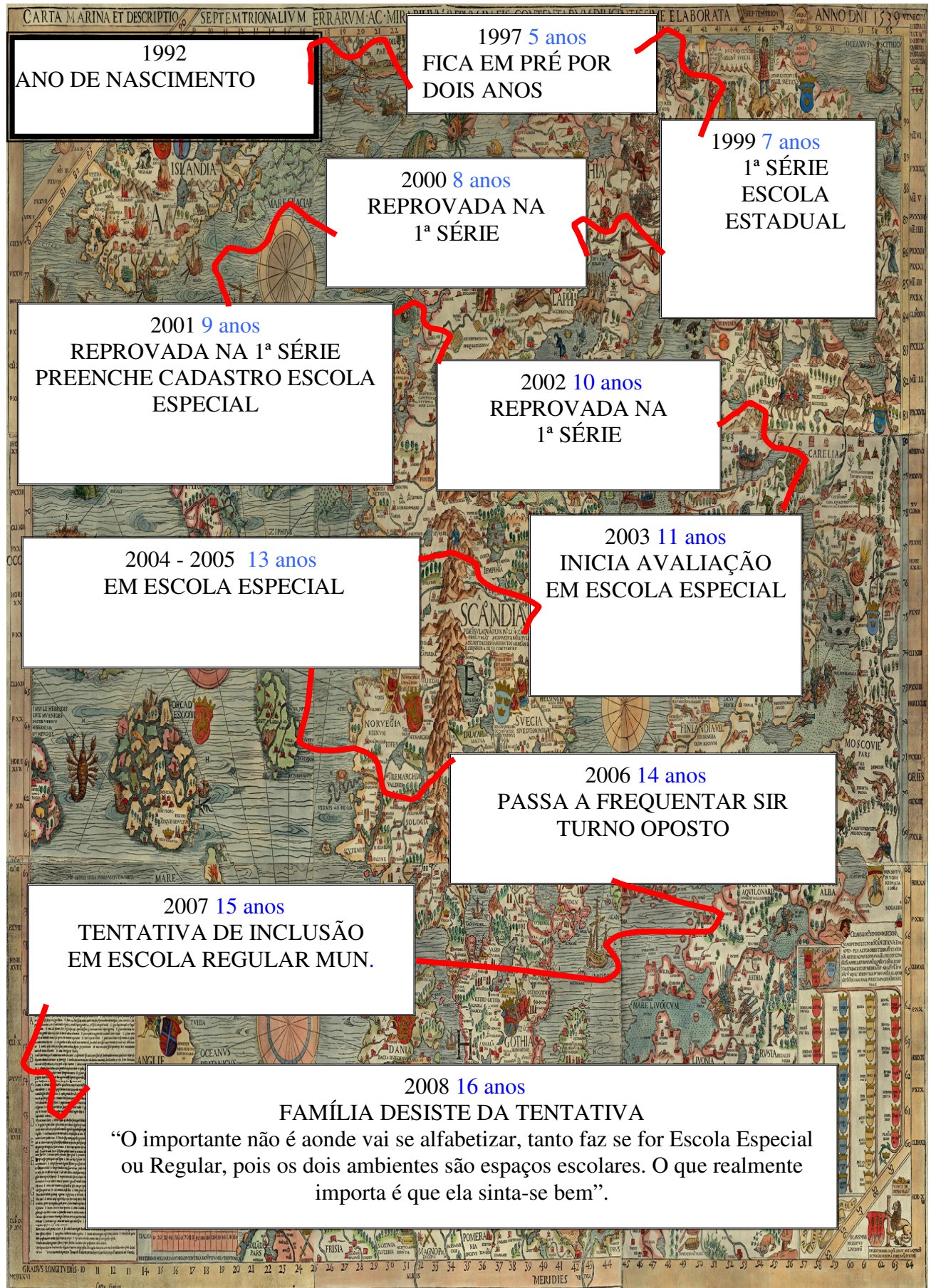
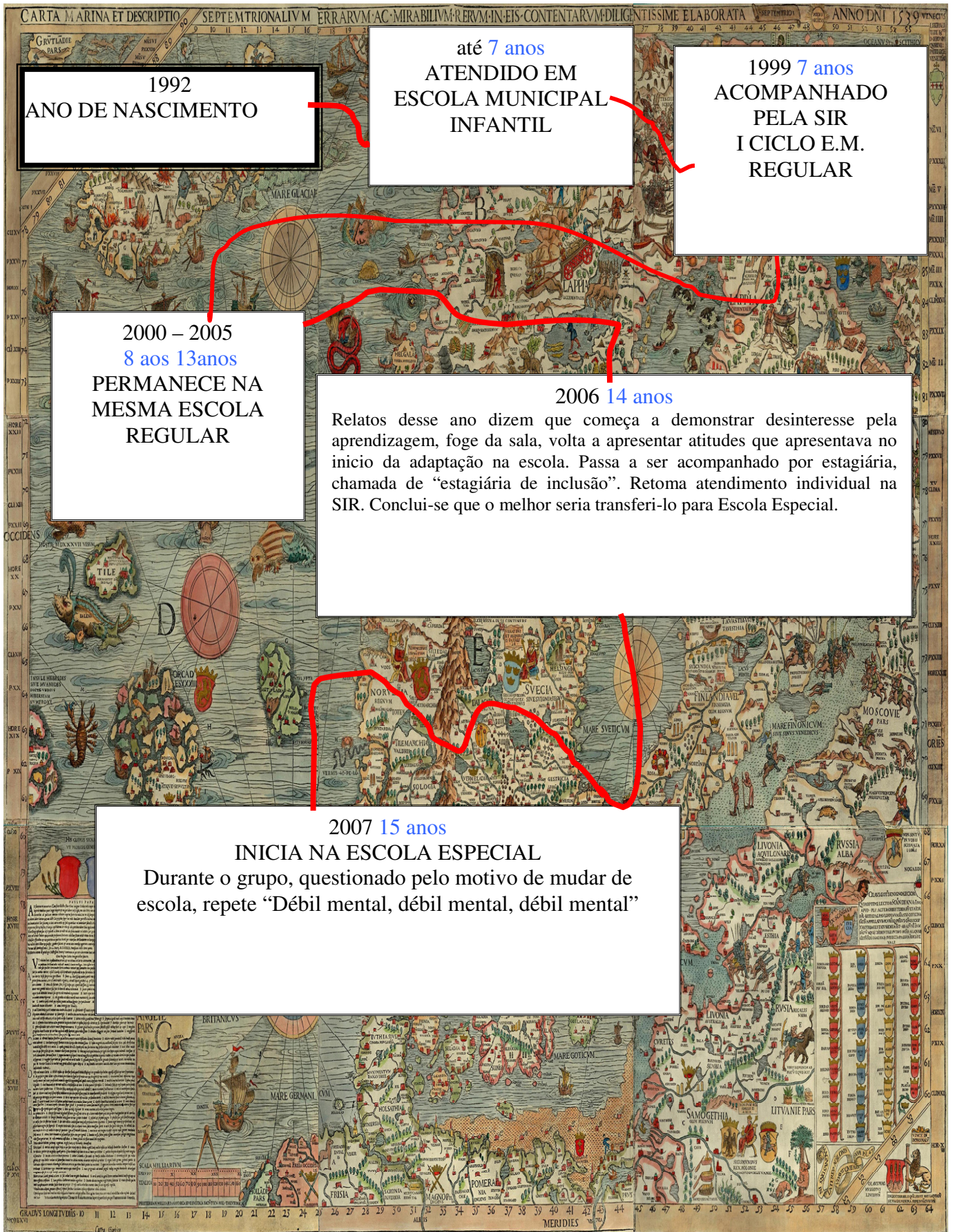


Figura 15



NAVEGAR É PRECISO E FALAR TAMBÉM É PRECISO

Flutuando como água você vai em frente com rapidez, jamais enfrentando a corrente nem parado o suficiente para ficar estagnado ou se grudar às margens ou às rochas – propriedades, situações ou pessoas que passam por sua vida -, nem mesmo tentando agarrar-se a suas opiniões ou visões de mundo, apenas se ligando ligeiramente, mas com inteligência, a qualquer coisa que se apresente enquanto você passa depois deixando-a ir embora graciosamente sem apegar-se[...]
(BAREFOOT, apud BAUMAN, 2007, p.11)



4 NAVEGAR É PRECISO E FALAR TAMBÉM É PRECISO

Quando iniciei esse trabalho o objeto de estudo que me mobilizou foram as políticas de inclusão de alunos com deficiência mental no Ensino Regular e a percepção de quanto essa discussão estava silenciando, deixando de fora os protagonistas, os próprios alunos. Vinha observando durante a minha prática na Escola Especial com tais alunos, que muitos dos posicionamentos que os mesmos expressavam diante de situações cotidianas eram coerentes, com tomadas de decisões interessantes.

A vivência tida em uma outra Escola Especial, em anos anteriores, quando foi possibilitada a participação dos alunos na construção do Projeto Político Pedagógico da mesma e a propriedade dessa participação em termos de sugestões dadas pelos mesmos, fez-me perceber, desde então, quanto era importante ouvir os alunos de Escola Especial, mesmo com todas as dificuldades que a maioria deles tem para se expressar.¹⁶

Percebi também nesse período o quanto à temática das Políticas de Inclusão estava presente em pesquisas pelo país; no entanto, a preocupação com as falas dos alunos eram exceções. Das 1454 pesquisas que encontrei em uma busca no Portal CAPES em acesso realizado no mês de agosto de 2008, sobre “Políticas de Inclusão”, apenas cinco apresentavam fala de alunos com Necessidades Especiais.

Chego a esse momento com a satisfação de ver nas rotas que tracei, rios de questões e mares de possibilidades. Vejo, por exemplo, que o fato de estar mobilizado pela intenção de visibilizar os discursos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais sobre o processo de inclusão, levou-me a circular por muitos lugares para conversar com professores que se mostravam interessados na minha temática de estudo e desejavam saber o que tais alunos teriam a dizer. Percebi que, ao falar com os referidos professores, estava defendendo a possibilidade e a necessidade para os mesmos de ouvir todos os alunos ao considerar suas práticas pedagógicas. Com essa expectativa participei dos seguintes eventos:

- XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE – 2008. Porto

¹⁶ Os professores achavam o momento do recreio, muito tumultuado e que esse deveria mudar. Então propuseram a criação de um recreio dirigido, com atividades propostas pelas monitoras da escola, com espaços para jogos estruturados, esportes e outras atividades. Na Assembléia Geral, momento em que eram votadas as propostas de todos os segmentos, foi muito interessante observar o quanto os alunos estavam mobilizados e com um posicionamento claro, de que recreio era momento para brincar e cada um do seu jeito e não de forma tão “organizada” como pensavam os professores.

Alegre.

- Seminário Municipal de Educação do Município de Charqueadas promovido pela SMED - 2007.
- 3º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais - 2008 na ULBRA/ Canoas
- Jornada Pedagógica no município de Picada Café. Promovido pela SMED.- 2008
- IV Seminário de Educação da Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof. Alfredo Clemente Pinto – Promovido pela Equipe Coordenação Pedagógica da Escola - 2008
- Formação de Professores no município de Lindolfo Collor – Promovido pela Equipe Pedagógica da Escola – 2008.
- Conversações Internacionais - 2007 – Composição do Pensamento Educacional promovido pela SMED – Porto Alegre

Percebi a partir de tais encontros, que, enquanto falava, tinha muito presente as cenas onde as narrativas dos alunos foram produzidas e o quanto o discurso dos grupos presentes nos encontros fez-me refletir sobre diferentes aspectos sobre os quais ainda não havia pensado. Nesses momentos, pude vivenciar um dos princípios da narrativa apresentados por Larrosa (1996), que defende que, enquanto narramos a nós mesmos e somos narrados pelos outros, estamos nos constituindo. Essa era a sensação que me possuía, a de que com aqueles comentários dos participantes dos encontros, poderia lançar novos olhares sobre os dados da pesquisa.

Percebi também que as narrativas dos alunos passaram a fazer parte de meu próprio discurso. Pensava, então, o quanto deveria visibilizar, também meu discurso, considerando que, enquanto falava, não estava falando sozinho, trazia comigo as narrativas produzidas em nossos encontros durante a pesquisa.

Retomando um dos focos centrais da minha pesquisa que foi ouvir as narrativas dos alunos sobre os processos de inclusão, vejo na análise dos dados produzidos, a possibilidade de visualizar nas narrativas diferentes entendimentos sobre o tema que passo a referir mesmo sabendo do caráter provisório com que os mesmos se revestem.

Merece mais uma vez ser destacado que a crença de que os alunos com necessidades educativas especiais deveriam manifestar-se sobre um tema tão significativo em suas vidas, que é a inclusão escolar, foi plenamente justificado, tendo em vista as falas que compõem essa dissertação.

Ao chegar no momento de uma necessária pausa nessa navegação, vejo que a escolha de não pretender chegar a um porto seguro, ainda me acompanha. Portanto, é com a expectativa de que o lançar ancora nessa altura da viagem significa apenas que após ter preparado a viagem, decidido a partida, traçados os mapas e com as cartas escritas, é hora de aportar mesmo que por algum tempo e de uma forma provisória.

Aportarei então em algumas idéias que passo a apresentar após analisar o conjunto de narrativas produzidas nessa viagem. Lembrando ao leitor que foram realizados três encontros com cada um dos grupos de alunos selecionados, onde as narrativas foram produzidas, considerando os depoimentos, falas, dados contidos em dossiês e desenhos. Dois deles com alunos de progressão de Escolas Regulares diferentes, considerados alunos com necessidades educativas especiais e um grupo da Escola Especial conforme já comentado.

Quanto às narrativas dos alunos da Escola Especial sobre o processo de inclusão, percebi um posicionamento unânime de que se eles pudessem escolher desejariam permanecer naquela escola. Os argumentos presentes nas suas falas poderiam ser vistos como alertas sobre as travessias e estadas desses alunos na Escola Regular¹⁷. Os alunos fizeram referência a questões comportamentais para justificar a necessidade de terem saído da Escola Regular, dizem que “foram chatos”¹⁸, que “não paravam quietos”, que “incomodavam a professora”, que tinham que “sair dessa escola para não irem para direção”, “não brigar com os colegas”, não “bater nos guris”.

Narram ainda episódios em que permaneciam muito só, com poucos amigos e que percebiam de alguma forma que existia todo um ritual escolar que deveria ser seguido, sem que necessariamente compreendessem o que faziam. Sabiam que tinham que “copiar a data do dia”, “não deixar nada do que era escrito no quadro”, “escrever no caderno” e muitas vezes ficar quieto e bem comportado.

Os alunos da Escola Especial revelaram ainda alguns dos momentos difíceis pelos quais passaram, ainda naquelas escolas, quando tinham vergonha de “falar diferente”, com a “língua presa” ou ainda com “uns negócios na cabeça”, ou então pelo fato de que necessitavam que a mãe ficasse na frente da escola quando da necessidade de adaptação prolongada. Além disso apontaram uma série de atividades que supunham saber fazer, como o “pintar folhinha”, “o jogar o joguinho” e “jogar futebol”. Referiram-se às atividades que não

¹⁷ Quarta Carta – Narrativas sobre a inclusão

¹⁸ Utilizarei do recurso de colocar entre aspas alguns fragmentos de falas ou expressões utilizadas pelos alunos e grifadas as expressões utilizadas por mim para complementar ou destacar alguma colocação.

conseguiam fazer como algo que lhes fazia sentir-se “diferente” pois de alguma forma a Escola Regular para muitos alunos da Escola Especial é a escola considerada normal, ou seja, a “escola de ler e escrever”, a que “tem prova e se rodar, rodou” conseqüentemente a escola dos “alunos normais”.

Em um dos encontros com os professores acima mencionados, um dos professores lançou a questão: não estariam os alunos considerando a Escola Regular como a escola normal onde aprenderiam a ler e escrever porque haveria nesses alunos a vontade de normalizarem-se ao ingressar nesse tipo de escola? Questão que ficou reverberando em meus ouvidos, pois também me questioneei o quanto o fato de ler e escrever representa a conquista de uma nova etapa revestida de significações para a escola, para os professores, para os pais e para os próprios alunos. De certa forma, parece que o fato de ler e escrever é decisivo para que esses alunos, assim como os demais, tenham sucesso na Escola Regular ou que sejam considerados normais.

Quanto aos alunos da Escola Regular sobre o mesmo tema, na sua maioria, posicionaram-se achando positivo o fato de estudarem todos juntos, mas apresentaram algumas ressalvas. Os alunos com uma deficiência física mais visível como os alunos com Paralisia Cerebral ou ainda alunos com marcas características de alguma Síndrome, como a Síndrome de Down foram recorrentemente apontados como sendo os que apresentavam “mais diferenças” e foram citados pelos colegas quando se posicionaram sobre o tema, mostrando certo estranhamento com tal tipo de inclusão. Mesmo assim posicionaram-se favoráveis a permanecerem juntos, pois “todos são iguais e existem alguns casos mais diferentes” e que talvez esses casos exigissem uma “professora para cada um, pois a professora sozinha não conseguiria trabalhar com todos, para dar mais conta de todos”.

Revelaram em seus posicionamentos que, ao estudarem juntos, um poderia ajudar o outro, “se um não soubesse o outro ajudaria”. Esse posicionamento ficou muito claro entre os alunos da Escola Gilberto Jorge, que foi colocada por alguns alunos como uma escola em que todos poderiam estudar juntos. Os alunos da outra Escola Regular apontaram ainda que “todos têm dificuldade em alguma coisa”, que “estão superando aos pouquinhos”, que sabem que existem “escolas diferentes” e que talvez “os alunos da Escola Especial aprendam diferente”.

Demonstraram também alguma preocupação com possíveis fragilidades dos “alunos especiais ou portadores de um negócio na cabeça” em situações como, por exemplo, na hora do futebol, falando do risco de machucá-los se “chutarem muito forte”, ou ainda são “crianças

carentes”, embora considerem que “devem estudar junto com os outros”. A maioria dos alunos dessa Escola Regular – Escola Aramy Silva, refere-se aos alunos da Escola Especial como “doentes” e essa escola como uma escola para “gente doente”.

Apareceram nas narrativas sobre as Classes ou Escolas Especiais por onde alguns alunos passaram, idéias de um lugar onde “gritavam alto”, “jogavam tudo para o alto”, “de crianças com câncer”, “excepcionais”, “uns não enxergam, outros não andam, uns não tem pé nem mão, usam cadeiras de rodas”.

Nas duas Escolas Regulares, os alunos encontravam-se, como já referido, em Turmas de Progressão e contavam muitas histórias dos seus fracassos escolares também ligados a questões comportamentais, relataram como aprontavam muito pelos lugares onde passaram, algumas vezes influenciados pelos outros colegas.

Em um dos encontros com alunos da Escola Especial, observei que todos desenharam a Escola Regular com o mesmo tipo de prédio, parecendo uma casa; porém, o prédio da Escola Especial sempre foi menor do que o da Escola Regular; o que não ocorreu com os desenhos dos alunos na Escola Regular. Quando questionados, os alunos de um dos grupos argumentou que, como na Escola Especial tem que ter menos alunos por salas, precisavam de mais salas, então o prédio deveria ser maior. Em muitos desenhos, apareceram o campo de futebol e as salas de aula. A Escola Regular representada tinha as classes dispostas em fileiras, aparecendo o quadro, alguns colegas e poucas vezes a professora.

De uma forma geral, o que fica visível até aqui é que os alunos da Escola Especial apresentaram algumas resistências quanto a sua estada em Escola Regular devido a algumas experiências vividas naquele espaço, parecendo temer que venha a ocorrer novamente. Referem-se ao fato “de terem poucos amigos”, “de que a professora não lhes entenda”, “de que voltem a ter vergonha por terem dificuldade para aprender” ou “de sua forma de se expressar”, “de ter que voltar para o fundo da sala” ou “de ter que ficar muito tempo no pátio”.

É importante referir que percebi no contato com as duas Escolas Regulares um investimento para que tais situações não voltassem a acontecer. Uma das escolas estava estudando formas de organização do cotidiano para eliminar barreiras organizacionais ou físicas, tentando vencer os estigmas que têm sido postos nas Turmas de Progressão, como o lugar dos que não aprendem. Com propostas como a de Docência Compartilhada, bem como da maior aproximação dos alunos regulares dos ciclos com os alunos das Turmas de

Progressão. A outra escola buscando na Sala de Integração e Recursos um dispositivo de promoção de tais alunos e proporcionando aos professores espaços de autoria de novas experiências para assumir a regência de uma Turma de Progressão através da apresentação de propostas e projetos de trabalho.

Saliento ainda, que no contexto dessa pesquisa, observar a partir dos depoimentos dos alunos as unidades analíticas que se configuraram, representa subsídios importantes para pensarmos sobre uma confusão, recorrente de que ser deficiente mental é ser um doente, do quanto é difícil reconhecer no outro as próprias limitações e diferenças, sem com isso projetar nele todas as impossibilidades, limites e anormalidades, perceber que a escola que se constituiu a partir da modernidade, permanece ainda hoje repetindo rituais escolares para ocupar o tempo dos alunos como copiar do quadro, pintar folhinha, entre outros citados pelos alunos, é de certa forma naturalizado como sendo propostas da escola que é normal.

Observar ainda que as opiniões dos alunos sobre a inclusão são produzidas a partir das opiniões que circulam nas escolas, nos questionamentos levantados como incluir a todos. Com as narrativas produzidas é possível visibilizar as diversas opiniões dos alunos que se completam, se afirmam ou se contradizem quando se trata da possibilidade de estudarem juntos. Parece já não se tratar apenas de uma “Escola para todos”, ou que todos estejam incluídos, refere-se muito mais a possibilidade de existência de uma escola que respeite os sentimentos dos alunos no processo de inclusão, com o que concordam, sobre o que discordam, observar as experiências positivas e negativas pelas quais esses passaram e com isso, talvez traçar metas mais cuidadosas quanto a vida escolar de cada um.

Com a possibilidade de voltar a lançar um olhar sobre as trajetórias até agora vividas na pesquisa, debruço-me sobre algumas certezas que escorregam como água entre os dedos, pois deixam apenas gotas como fragmentos. Entre elas, a de que os alunos têm muito a dizer e através de falas, narrativas, desenhos – discursos, nos apontam para rotas importantes rumo à chamada Escola Inclusiva, a escola para todos e para cada um, basta que criemos oportunidades para que todos sejam realmente ouvidos.

Desde o início do trabalho investi para que o mesmo tomasse uma forma líquida, que deslizesse com fluidez. Como Bauman (2001, p.8) justifica-se ao tratar a modernidade como líquida. “Os fluidos se movem facilmente. Eles 'fluem', 'escorregam', 'esvaem-se', 'respingam', 'transbordam', 'vazam', 'inundam', 'borrifam', 'pingam'; são 'filtrados', 'destilados';

diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho”.¹⁹

Gostaria nesse momento de não encerrar uma etapa, mas como os fluidos, deslizar para outra...

¹⁹

Grifos do autor.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmund; **Vida líquida**. Tradução de Alberto Medeiros. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2007.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de GUARESCHI, Pedrinho. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL, Declaração Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Salamanca – Espanha. 1994

COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, V. M. (org). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. 3a. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1991 [1972].

_____. **Microfísica do Poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola. 1996

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Resume dos Cursos do Collège de France (1970-1982)** Tradução de Andréia Daher; consultoria Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997.

_____. **Os Anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

GALLO, silvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: **Cultura Poder e Educação**. SILVEIRA, Rosa M.H. (org). Canoas: Ed. ULBRA. 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

HARA, Tony. Os descaminhos da nau foucaultiana: O pensamento e a experimentação. In: **Figuras de Foucault**. RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

LARROSSA, Jorge. **La Experiência de La Lectura**. Barcelona: Laertes, 1996, p.461-482.

LAURENTI, R. Análise da informação em saúde: 1893 – 1993. Cem anos de Classificação Internacional de Doenças. **Revista Saúde Pública**. V.25. São Paulo. 1991.

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

PLAISANCE, Eric. Denominação da infância: Do anormal ao deficiente. In **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.26, nº91, p. 405-417. Maio/Ago. 2005.

PITTA, I e DANESI, Marlene Canarim. **Retratando a educação Especial em Porto Alegre**. Porto Alegre. EDIPUCRS. 2000.

Porto Alegre, Conselho Municipal de Educação. Ofício 120 de 31 de outubro de 2005

<http://jogodramatico.blogspot.com/2007/10/o-que-um-diario-de-bordo.html>

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs) **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SEMPRINI, Andréa. O Politicamente Correto. In **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999. p. 61-80

WILLIAMS, Raymond. The Long Revolution. Londres, Chatto and Windus, 1961. In CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boi tempo, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

ANEXO um CD contendo as fichas resumo que subsidiaram a análise e outros documentos.

- Ficha Análise de Prontuário Aluno A
- Ficha Análise de Prontuário Aluno AL
- Ficha Análise de Prontuário Aluno A-ERGJ
- Ficha Análise de Prontuário Aluno B
- Ficha Análise de Prontuário Aluno BA
- Ficha Análise de Prontuário Aluno D
- Ficha Análise de Prontuário Aluno E
- Ficha Análise de Prontuário Aluno F
- Ficha Análise de Prontuário Aluno F-ERGJ
- Ficha Análise de Prontuário Aluno I
- Ficha Análise de Prontuário Aluno J
- Ficha Análise de Prontuário Aluno JR
- Ficha Análise de Prontuário Aluno KB
- Ficha Análise de Prontuário Aluno KL
- Ficha Análise de Prontuário Aluno L
- Ficha Análise de Prontuário Aluno M-AERGJ
- Ficha Análise de Prontuário Aluno M-ERGJ
- Ficha Análise de Prontuário Aluno P
- Ficha Análise de Prontuário Aluno R-ERGJ
- Ficha Análise de Prontuário Aluno T
- Ficha Análise de Prontuário Aluno KL (Repetida desconsiderar)
- Ficha de Primeira Tabulação Escola Aramy Silva
- Ficha de Primeira Tabulação Escola Elyseu
- Ficha de Primeira Tabulação Escola Gilberto Jorge
- Ficha Grupo Escola Especial Elyseu Paglioli
- Ficha Grupo Escola Gilberto Jorge 2
- Ficha Resumo do Grupo Escola Aramy Silva
- Mostra de Desenhos Realizados pelos Alunos
- Modelo Termo Consentimento Informado assinado pelas Direções das Escolas