

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL NO MOMENTO DE SUA IMPLANTAÇÃO: ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA DE PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

INCLUSIVE EDUCATION POLICY IN BRAZIL AT THE TIME OF HIS DEPLOYMENT: PEDAGOGICAL ANALYSIS OF INSTITUTIONAL PRACTICES

Ada Augusta Celestino Bezerra¹
adaaugustaeduc@gmail.com

Maria Auxiliadora Aragão de Souza²
auxiliadora.souza@bol.com.br

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação.
6(1): 17-43, jan/jun,
2013.

17

A política de
educação inclusiva
no Brasil no
momento de sua
implantação: análise
psicopedagógica
de práticas
institucionais

Bezerra AAC
Souza MAA

RESUMO

O artigo aborda a política pública de educação inclusiva implementada no Brasil nos últimos anos, sob a égide da exclusão. O recorte da investigação alcança aspectos emergentes das interações gestor-professor-aluno-pais-conhecimento com foco na educação básica de pessoas com deficiência(s), em instituições de Educação Especial e de Educação Inclusiva, públicas e particulares, no período de 2002 a 2004, com suas implicações na formação de professor. Nas instituições identifica a convivência de estigmas, mecanismos de defesa e preconceitos, com marco teórico fundado em Freud (1995), Amaral (1994) e Goffman (1988). Conclui denunciando a manipulação, o domínio das instituições que detêm o poder com padrões de normalidade e indicando a necessidade da ação organizada da sociedade civil para retomar o controle dessas práticas, cobrando a aplicação das políticas inclusivas, radicalizando seus próprios discursos. Trata da condição humana, da luta concreta pela superação da cultura do sofrimento em favor da felicidade de cada pessoa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial • Educação inclusiva • Estigmas • Mecanismos de defesa • Preconceitos.

ABSTRACT

The article discusses the public policy of inclusive education implemented in Brazil in recent years, under the aegis of exclusion. The clipping of the investigation reaches emerging aspects of interactions manager - teacher - student - parents - knowledge focusing on basic education of persons with disability(ies) in institutions of Special Education and Inclusive Education, public and private, in the period from 2002 to 2004, with implications for teacher training. In institutions it identifies the coexistence of stigmas, prejudices and defense mechanisms, with a theoretical framework founded on Freud (1995, Amaral (1994) and Goffman (1988). It concludes denouncing the manipulation, the domain of institutions that hold power with normal standards and indicating the need for organized civil society action to regain control of these practices, demanding the implementation of inclusive policies, radicalizing his own speeches. This is the human condition, the concrete struggle for overcoming the culture of suffering in favor of happiness of every person.

KEY WORDS: Special education • Inclusive education • Stigmata • Defense mechanisms • Prejudices

1 Pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (Portugal, 2012). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/PPED/Unit/CNPq) e Coordenadora Institucional do Projeto TRANSEJA do Observatório de Educação da Unit/CAPES/INEP. Integrante do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Sergipe (FORPEB) e do Fórum Estadual de Educação de Sergipe, pela ANFOPE.

2 Psicóloga pela Universidade Federal de Sergipe, professora da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. Pós-graduada em Psicanálise pela UFS e em Psicologia Social pelo Centro Universitário de João Pessoa-PB, pesquisadora do Grupo de Pesquisa GPGFOP/PPED/Unit/CNPq.



INTRODUÇÃO

A temática abordada é a política pública de educação inclusiva, nos anos iniciais de sua implantação pelo Estado Brasileiro, mantidas as relações sociais instaladas sob a égide da exclusão. O recorte da investigação alcança aspectos emergentes das interações gestor-professor-aluno-pais-conhecimento com foco na educação básica de pessoas com deficiência(s), em instituições de Educação Especial e de Educação Inclusiva, públicas e particulares, no período de 2002 a 2004, em Aracaju – SE. Situamo-nos aqui no espaço intraescolar por considerá-lo *locus* privilegiado na busca de indicadores da efetividade dessa política pública. Trata-se de resultados de investigação levada a cabo pelo GPGFOP/UNIT/CNPq.

O norte da investigação é a crença na função social da escola que, embora reproduza concepções vigentes, é capaz de, pela mediação dos profissionais da educação, contribuir para a transformação social. Trata-se de pesquisa de campo, de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, realizada em instituições educacionais que atuam na educação básica de pessoas com deficiência(s), setor que, contraditoriamente, gerava muita polêmica e resistência em relação à inclusão.

O objetivo é caracterizar como as instituições educacionais viabilizam ou inviabilizam a política de inclusão através de relações de convivência entre alunos com e sem deficiência(s) e de que forma gestores, professores e pais interagem e vivenciam a segregação e/ou a inclusão. Após revisão da literatura, observações e entrevistas que realizamos entre 2002 a 2004, reconstruímos categorias de análise como: estigmas, preconceitos e mecanismos de defesa (negação, superproteção e projeção), que emergem como resistência nas relações interpessoais das pessoas ditas “normais” em relação às pessoas com deficiência(s). O marco teórico da

investigação está centrado nessas três categorias, considerado o funcionamento da mente humana, o contexto sócio-histórico de como se estruturou a história da educação especial no Brasil e a política inclusiva.

Direcionamos o olhar para as instituições e respectivos processos de formação humana, aprofundando-o para alcançar os mecanismos psíquicos dos sujeitos da pesquisa (educandos, professores, gestores e pais de alunos). Justificamos o foco nas instituições por serem elas que acionam e controlam o indivíduo em sociedade, determinando-o, delimitando-o, incluindo-o ou excluindo-o, razão pela qual optamos por uma amostra de escolas com propostas segregativas e/ou inclusivas em relação à educação de pessoas com deficiência(s), em Aracaju, uma das capitais do Nordeste do país que tem estado na vanguarda do movimento inclusivo.

Em cada instituição foram entrevistados e/ou observados alunos com e sem deficiência(s), diretores, professores e pais de alunos, o que desvelou denúncias, o controle que aciona as regras, normas e valores de condutas, na sua maioria estereotipadas a partir de preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa. A tese que defendemos é que somos todos pessoas muito especiais e que a substantiva política de inclusão educacional haverá de contemplar todos os cidadãos, penetrar em todas as salas de aulas e alcançar cada criança, pré-adolescente, adolescente, jovem, adulto e idoso, com a ampla e eficaz socialização da cultura, independentemente das diferenças que assinalam a própria condição humana e daquelas impostas pelo modo concreto de produção da existência dos sujeitos.

Fundamentamo-nos metodologicamente na concepção dialética da sociedade e de suas instituições para tentar decifrar a segregação e a inclusão escolar, desnudando a estrutura oculta das instituições educacionais



e, dessa forma, construir um conhecimento que já se inicie pela resistência ao senso comum e aos estereótipos. Nosso pressuposto é o de que a realidade social dessas instituições é fruto da ação humana inserida numa totalidade concreta, em contínuo movimento, marcada por contradições. A análise desenvolvida caracteriza-se como referente a objetos de estudo do tipo microestrutural: salas de aulas, alunos, seus pais, professores e gestores, com suas práticas e representações, no âmbito de contextos específicos de ações institucionais.

Com essa inspiração, durante os anos de 2002 a 2004, identificamos concepções pedagógicas dos educadores (sujeitos da pesquisa), integrantes da amostra de estudo – constituída de sete (7) instituições de Aracaju - SE (públicas, filantrópicas e particulares da localidade) – e analisamos suas práticas e representações, buscando identificar possíveis repercussões na formação sociocultural e humana dos alunos com deficiência(s). Tentamos inferir, a partir das evidências constatadas, sobre o grau de atuação do inconsciente, dos mecanismos de defesa (negação, superproteção e projeção) que emergem nas interações cotidianas dessas pessoas, dos estigmas e preconceitos de pais e professores, em relação às pessoas com deficiência(s), de modo a caracterizar os respectivos cotidianos escolares nessas instituições.

Embora sem efetuar uma meso-abordagem às instituições, temos por premissa que a raiz do elevado grau de exclusão no sistema educacional que se propõe a fazer a educação inclusiva, no âmbito das práticas institucionais, encontra-se na própria sociedade de classes, da qual o principal avalista é o Estado. Como reflexo dessa realidade nas instituições educacionais, constatamos que aí se confrontam forças do progresso humano e forças conservadoras, o que evidencia a relevância deste estudo. Tratamos aqui

da política de educação inclusiva assumida pelo governo brasileiro e da defesa concreta da educação como direito humano de todo cidadão, processo de socialização/apropriação da cultura, desenvolvimento e humanização pessoal e social.

A trajetória da segregação à inclusão, dos anos finais de 1980 até os dias atuais, tem sido marcada pela ebulição da luta mais ampla pela cidadania, contemplando a preocupação com a diversidade, a partir da questão das pessoas com deficiência(s). Nesse sentido, registra-se um número acentuado de iniciativas públicas e privadas, juntamente com o surgimento e consolidação do movimento de inclusão, defendido por alguns teóricos como o processo que facilita o desenvolvimento das pessoas com deficiência(s) bem como daquelas ditas “normais”. Verificamos na pesquisa empírica que, na prática institucional, há uma explícita resistência dos agentes educativos ao processo de inclusão e uma persistência da segregação, tradicionalmente arraigada na cultura da educação especial.

Durante muitos séculos, as pessoas com deficiência(s) foram tratadas como seres deficitários; viviam marginalizadas, excluídas do meio social. Aos poucos, passaram a ser incluídas, embora ainda seja evidente na contemporaneidade o preconceito da sociedade, como ratifica Souza (2000). Apesar da pujante exclusão social nas décadas de 1980 e 1990, a revisão da literatura elucida que nesse período a sociedade foi, gradativamente, modificando-se, para aceitar as pessoas com deficiência(s), possibilitando o meio favorável para o desenvolvimento de suas potencialidades. A partir daí, emergiram as propostas de inclusão, limitadas, de início, à dicotomia deficientes versus normais, ensejando uma estruturação de aprendizagem cognitiva e emocional superior aos que se encontram nas escolas especiais (segregativas), uma vez que as pesso-



as com deficiência(s) que estão nesse processo segregativo pouco ou quase nada se têm modificado na direção da sua amplitude humana e cidadã, o que é confirmado por Mantoan (1998).

Falamos das escolas especiais que têm, na prática, a proposta de adaptação do aluno com deficiência(s) para inseri-lo no meio e acabam por enfatizar suas incapacidades. Não percebem o potencial que ele possui para desenvolver-se, estigmatizando-o, conduzindo-o a um nível de simples adestramento das funções psicomotoras. A Psicologia já demonstrou que toda criança necessita, além da estimulação do ambiente familiar, de uma escola que estimule suas capacidades latentes. Para que isso ocorra é imprescindível que o ambiente escolar lhe proporcione oportunidades de trocas significativas e desafios crescentes, conforme demonstra Vygotsky (1993), com a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Os educadores abordados revelaram-se angustiados e insatisfeitos no que se refere ao trato com a diversidade, com o diferente. Alguns desconhecem ou estão pouco atentos à atuação do inconsciente e dos mecanismos de defesa que emergem nas interações cotidianas, assim como em relação aos estigmas e preconceitos. São aspectos a considerar nos cursos de formação inicial e continuada de professores, assim como na educação básica.

É evidente a necessidade de uma mudança de paradigma na educação, vista ainda no período delimitado, por muitos educadores, como um processo de adaptação dos alunos à escola, à sociedade, sem uma perspectiva de adequá-las aos alunos. Aqueles que não se adaptam ao sistema vigente acabam conduzidos a meios segregados. A história revela que hoje temos um grupo crescente de educadores que reivindica melhoria das instituições educacionais, sob novas bases. O mundo contemporâneo espera das escolas sua reestruturação para receber

e atender às necessidades de todos os alunos, sem rótulos, uma vez que esses educadores acabam por discriminar socialmente, negar o desenvolvimento das habilidades e o usufruto dos direitos para a efetuação da cidadania.

Os procedimentos metodológicos utilizados para investigar as práticas institucionais de vivência segregativa e/ou inclusiva, com foco em sujeitos com deficiência(s), a partir das relações interpessoais com pessoas ditas “normais” bem como pontuar as resistências que emergem nos respectivos contextos, levaram-nos à seguinte categorização na análise dos dados: Estigma, Preconceito e Mecanismos de Defesa (Negação, Superproteção e Projeção). Tais procedimentos configuram nossa abordagem como qualitativa, conforme elucida Goldenberg (1999).

Nessa perspectiva, enfatizamos o cotidiano escolar para a análise dos efeitos segregativos e inclusivos, entendendo o cotidiano como um espaço em que se veicula a transmissão de valores e ideologias que emergem nas interações e contradições das relações sociais em que se estrutura a escola, sendo um *locus* onde também se faz a história dos sujeitos e das instituições, com suas contradições (ANDRÉ, 1994). A entrevista semiestruturada foi o instrumento de captação e análise de representações, por sua flexibilidade para que se estabeleçam as interações do entrevistador com os sujeitos, com as devidas adaptações.

O método etnográfico, com seus pressupostos, foi a inspiração metodológica, razão pela qual, ao lado das entrevistas, desenvolvemos observações nas diferentes instituições abordadas, com a anuência prévia de todas as direções e docentes, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Optamos, também, por observações diretas e registros cursivos diante da especificidade do nosso objeto de estudo, os quais nos permitiram contato direto com as práticas e perspectivas dos su-



jeitos envolvidos na pesquisa e facilitaram a análise dos dados no confronto entre a linguagem falada verbal e a linguagem não verbal, confirmando-se o descrito por Lüdke e André (1996).

A abordagem aos pais dos alunos com deficiência(s) realizou-se mediante o relato das experiências, o que nos permitiu a descoberta das suas expectativas da segregação e/ou da inclusão. Pela própria natureza da pesquisa, recolhemos também depoimentos de alunos com e sem deficiência(s). Através das entrevistas, ouvimos alguns alunos com deficiência(s): como eles vivenciam e percebem a sua realidade. Aos alunos ditos “normais” indagamos sobre seus contatos com as pessoas com deficiência(s). Ambos os tipos de aluno aqui destacados foram também observados em suas relações com os colegas, com os professores; as observações diretas ocorreram nas instituições de vivência segregativa e naquelas de vivência dita inclusiva, considerando-se a análise de cada contexto socioeducacional em que estão inseridos. Comun-gamos com Lüdke e André (1996), ao lembrar que a análise não deve ficar restrita ao dito e explícito no material recolhido, desvelando-se também as dimensões contraditórias dos pontos omitidos.

A população abordada foi constituída por trinta e seis (36) sujeitos, assim estratificada: diretores de instituições, professores, alunos com deficiência e seus pais e alunos sem de-

ficiências, que segue caracterizada no Quadro 01 e nas especificações descritivas. Tanto as instituições quanto os sujeitos abordados tiveram sua identificação preservada, sendo atribuídos códigos numéricos para as primeiras e códigos alfabéticos para as pessoas, respeitando-as através do anonimato.

Como demonstra o Quadro 01, nosso universo constituiu-se de 7 instituições, nas quais entrevistamos um total de 6 diretores acerca de como trabalham com os alunos com deficiência(s) e quais as expectativas em relação a eles. Paralelamente, com seu consentimento explícito, observamos como cada instituição propõe o espaço para a educação (projeto pedagógico em curso). Algumas instituições (3 e 4) foram mais resistentes à permissão das entrevistas; após longa explanação do nosso trabalho e de sua importância social e pedagógica, foram concedidas as entrevistas pelas respectivas direções. A Instituição 3 não permitiu as entrevistas com os alunos e determinou um professor para ser entrevistado. A Instituição 4 selecionou os professores e os alunos a serem ouvidos.

Foram 12 os professores entrevistados, também com sua explícita anuência, dentre os quais 3 trabalham com o processo da vivência segregativa e 9 com o ensino inclusivo. A seleção dos professores ocorreu de acordo com a série dos alunos com deficiência(s)

QUADRO 01 - *População Abordada/Natureza das Instituições/Funções dos Sujeitos*

Natureza Da Instituição	Nº de instituições	Sujeitos abordados				
		Segundo a natureza	Diretores	Professores	Pais de alunos c/ deficiência(s)	Alunos c/ deficiência(s)
Filantrópica Segregativa	02	02	01	04	03	-
Pública Segregativa e Inclusiva	02	02	04	02	02	-
Privadas Inclusivas	03	02	07	02	04	01
Total	07	06	12	08	09	01

FONTE: Pesquisa de Campo (2002 -2004).



entrevistados. Dessa forma, entrevistamos o aluno e o professor que o acompanhava no seu desenvolvimento pedagógico. Durante as entrevistas com os professores, buscamos averiguar suas dificuldades e como vivenciam o processo educacional em relação às pessoas com deficiência(s). De início, alguns pareciam receosos, mas no decorrer das entrevistas tranquilizaram-se.

Nesse processo de abordagem via entrevistas 8 mães foram ouvidas, dentre as quais duas tinham filhos com deficiência(s) matriculados na Instituição 1; duas na Instituição 5; duas na 6 e duas na 7. Durante essas entrevistas, ouvimos a experiência dos pais em relação ao fato de terem um filho com deficiência(s), dentro de todo o contexto proposto da pesquisa e como estabelecem suas relações com

seus filhos. A população abordada contemplou sujeitos de diferentes camadas sociais: classe alta, média e baixa. Surgiram dificuldades em encontrar os pais com a disposição necessária para as entrevistas. No entanto, aqueles que se dispuseram fizeram-no de forma satisfatória.

Ainda foram entrevistados e observados 9 alunos de ambos os sexos, com deficiência(s), entre crianças e adolescentes de 10 a 19 anos de idade, cursando séries variadas de 2^a; 5^a; 7^a e 8^a (Nesse período, ainda não estava instituído o Ensino Fundamental de nove anos). A princípio, procuramos uniformizar a amostra em termos das séries cursadas pelos alunos; contudo, algumas instituições não permitiram entrevistas com os alunos (como foi o caso da instituição 3) e outras ainda determinavam o aluno que seria en-

QUADRO 02 - *Instituições/Categorias de Análise*

Instituições educacionais	Categorias de análise				
	Estigma	Mecanismos de defesa			Preconceito
		Projeção	Negação	Superproteção	
Instituição 1 Filantrópica Segregativa	X	X	X	X	X
Instituição 2 Pública Estadual Segregativa	X	Não registrado	X	Não registrado	X
Instituição 3 Privada Proposta Inclusiva	X	X	X	Não registrado	X
Instituição 4 Privada Proposta Inclusiva	X	X	X	X	X
Instituição 5 Privada Proposta Inclusiva	Não registrado	X	Não registrado	X	X
Instituição 6 Pública Estadual Proposta Segregativa e Inclusiva	X	X	X	Não registrado	X
Instituição 7 Filantrópica Proposta Segregativa	Não registrado	Não registrado	X	X	X

FONTE: Sujeitos Abordados na Pesquisa (2002/2004).



trevistado, a exemplo da instituição 4. Conseguimos, em contextos inclusivos, entrevistar apenas um aluno sem deficiência(s). As entrevistas foram realizadas através de conversas informais durante o recreio, das quais todos os alunos queriam participar. Somando-se a essas entrevistas, tivemos também as observações, que foram feitas nos contatos informais e na sala de aula.

OS ACHADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A partir do Quadro 2 passamos a indicar evidências e implicações do estigma, dos mecanismos de defesa (projeção, negação e superproteção) e do preconceito, com sua configuração nos diferentes sujeitos da população estudada, esboçando inferências sem a pretensão de generalizar, mas de apresentar subsídios a educadores e interessados na política de inclusão educacional, com foco na situação de alunos com deficiência(s), educados no seio de propostas segregativas e/ou inclusivas.

O Quadro 2 revela a realidade contraditória da problemática estudada. Todas as 5 categorias de análise foram registradas em duas instituições (1 e 4), a primeira de natureza filantrópica, com proposta segregativa e a segunda, da rede privada, com proposta inclusiva, respectivamente. As instituições que tiveram menos registros dessas categorias (2, 5 e 7) integram as redes pública estadual, privada e filantrópica de ensino, respectivamente, sendo que a instituição 5 desenvolve uma proposta pedagógica inclusiva. Nas demais instituições (3 e 6) as categorias incidem em blocos de 4 das 5 reconstruídas.

Sua leitura na vertical elucida ser o preconceito a categoria que marcou presença em todas as instituições abordadas (100%), independentemente da rede de subordinação administrativa e do tipo de proposta educacional (segre-

gativa ou inclusiva). É a análise qualitativa apurada que permitirá identificar o segmento e o modelo pedagógico, que manifestaram maior carga de preconceitos, até para reorientar as políticas e/ou estratégias. Esse dado revela o peso dos preconceitos incorporados ao longo dos anos em relação às pessoas com deficiência(s) – endemoniados, doentes, loucos, incômodos cristãos, incapazes, vidas não dignas etc. –, cristalizados e repassados de geração para geração, na evolução de paradigmas nessa área: desde a segregação, avançando parcialmente pela via da integração e aproximando-se hoje da inclusão.

A categoria menos registrada foi a superproteção, mecanismo de defesa que se concentrou nos depoimentos de pais de alunos com deficiência(s), alcançando 57,1% das instituições. Em nenhum caso percebemos a superproteção nas direções ou no corpo docente. O mecanismo de defesa da negação incidiu em 85,7% das instituições. As demais categorias, o estigma e o mecanismo de defesa da projeção, registraram-se em 71,4% das instituições abordadas. Essa carga de incidência das categorias estudadas nas práticas e representações dos agentes educacionais já é um forte indicativo do grau de desafio que a política de inclusão enfrenta. Esse é seu pano de fundo! Esse é, talvez, um dos maiores desafios das políticas públicas na área da educação inclusiva, algumas delas definidas sobre preconceitos.

Seguem, por instituição, recortes de falas e registros de observações, intercaladas por inferências preliminares que ajudam a compreender como se implantou a inclusão educacional nesta sociedade excludente, em meio aos estigmas, mecanismos de defesa e preconceitos impregnados na cultura institucional através de seus agentes, que, na prática e nas representações dos sujeitos, estão imbricadas mutuamente.



INSTITUIÇÃO 1 - FILANTRÓPICA SEGREGATIVA

Se aqui melhorasse, para ele poder melhorar... Porque aqui falta muita coisa. (...) venho três dias na semana (ordem da instituição). (...) As crianças ficam na maioria do tempo paradas. E tem que estimular o tempo todo a criança, e muita gente aqui parece que não tem noção. (Mãe X)

A Mãe X, ainda que consciente da necessidade de estimular melhor o filho na aprendizagem escolar, esconde uma culpa sob o preconceito, sendo emergente a superproteção: não lhe permite que conviva com os vizinhos e a comunidade, conduzindo-o a um confinamento em casa, como se assim pudesse também esconder a sua própria “falha”, desse modo desvitalizando o protegido, como demonstra Amaral (1994).

A minha maior dificuldade é que os alunos aprendam (...). Essa é a minha ansiedade (...). Os trabalhos de arte que eles irão expor são belíssimos. (...) Meu pensamento é que eles têm dificuldades, o que eles aprendem hoje, amanhã já não lembram (...). (Prof. K)

O Prof. K demonstra sua angústia ao enfrentar a dificuldade de conduzir a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência(s), com a clareza de que essa condução lhe é negada (a ele). Trata-se do mecanismo psíquico de defesa: projeção. O professor, não suportando a angústia, transfere-lhes a responsabilidade, afirmando que são alunos que têm dificuldades e, portanto, não aprendem. Ora, se os alunos com deficiência(s) têm uma produção de “trabalhos belíssimos”, é porque há um acúmulo de conhecimento que se concretiza na confecção das atividades escolares, e, se há essa produção, é porque, logicamente, existe uma continuidade de aprendizagem.

Somente sob essa perspectiva, torna-se justificável a aceitação das

pessoas com deficiência(s): desde que estas exerçam “coisas extraordinárias”. Goffman (1988) afirma tratar-se de um requisito para aceitá-las: demonstrar genialidade:

(...) seus menores atos, ele sente, podem ser avaliados como sinais de capacidades notáveis e extraordinárias (...). Ao mesmo tempo, erros menores ou enganos incidentais podem, sente ele, ser interpretados como uma expressão direta de seu atributo diferencial estigmatizado. (p. 24)

A negação como mecanismo de defesa emerge na atitude de pretensa isenção da responsabilidade dos profissionais da educação e pais que, desse modo, justificam-se diante das suas próprias faltas depositando-as nas pessoas com deficiência(s):

(...) Começou a estudar logo cedo (...). Ela pinta, (...). Mas, não tem capacidade para ler, não fala. Agora é que ela está soltando a voz, mas não fala com os colegas. Eu acho que ela não vai trabalhar. Ela não assina o nome. (Mãe B)

É visível o sofrimento da mãe, mesclado de culpa e vergonha, encobrindo sua não aceitação do fato de ter uma filha diferente, especial. Parece optar por um comportamento de autopunição, que emerge em forma de culpa e de vergonha: quer esconder a filha do mundo, justificando a necessidade de proteção. Surge, assim, uma proteção mórbida, em que o protegido passa a ser anulado do mundo, como um ser sem vida própria. Amaral (1994) esclarece que uma das formas de se utilizar a negação é através do abandono, e este “não se caracteriza necessariamente por uma forma literal, podendo ocorrer pelo simples não investimento – seja de amor, de dedicação, de tempo (...)” (p. 22)

A gente gostaria que entrassem aqui mais novos, logo cedo. Eles entram já numa certa idade, aí fica mais difícil. (...) Tem as salas de alfabetização e as oficinas com aqueles alunos que têm mais capacidades, direcionando-o

para o mercado de trabalho. Alguns alunos foram para uma determinada empresa, que chamaremos de empresa A, trabalharam três meses e não houve um treinamento; e a empresa A devolveu esses alunos (...). (Direção W)

Nessa fala, percebemos o descrédito por parte não só da citada Empresa A, mas também, da instituição 1, cujo discurso de sua direção enfatiza o objetivo de direcionar para o mercado de trabalho, não havendo, contudo, apoio nem incentivo de sua parte nesse sentido.

Como pedir do empregador e aos colegas de trabalho que olhem de forma menos tendenciosa para o deficiente, se desde crianças acostumaram-se com a ideia de segregação? Não foi seu colega de banco escolar, como pode ser seu de bancada de trabalho? Como pode ser seu empregado? (AMARAL, 1994, p. 43)

E assim, o aluno discriminado, por não conseguir inserir-se no mercado de trabalho, volta para a instituição, concretizando e fortalecendo, ainda mais, o estereótipo de incapaz para si, para a família, a comunidade escolar e toda a sociedade.

INSTITUIÇÃO 2: PÚBLICA ESTADUAL SEGREGATIVA

A escola vai entrar e vai dar suporte desde a estimulação precoce que a educação já faz, até a vida dele adulta. Nosso papel é: a escola está com dificuldades para lidar com essa criança, nós precisamos encontrar um canal para que a escola possa trabalhar com ela. O objetivo não é tirar ela da escola, o objetivo é que ela continue no espaço dela. Acho que o ensino segregativo não deu grandes retornos (...). Mas, o que aconteceu com as nossas classes especiais? Eram cuidadoras de alunos! Na verdade eu achava que o aluno não avançava porque era deficiente mental, então vamos cuidar dele! A criança hoje está chegando à instituição cada vez mais cedo que é a nossa proposta, se está instalado um defeito primário, nós iremos fazer de

tudo para não se instalar um defeito secundário. Trabalhamos de forma flexível com as escolas, nós existimos para dar suporte, sem impor, mas sim para sermos facilitadores na aprendizagem desse aluno, esse é o nosso papel. Nosso papel é: a escola está com dificuldades para lidar com essa criança, nós precisamos encontrar um canal para que a escola possa trabalhar com eles. O objetivo não é tirar da escola, mas que ele continue no espaço dele. Só uma testagem é que poderia aprofundar que o menino tinha uma deficiência mental. Eu poderia até levantar hipótese, mas eu precisava comprovar. Escola especial para pessoas com alto nível de comprometimento, classe especial para aquelas crianças que necessitam de um apoio específico. (Direção D)

Perguntamo-nos: o que está sendo proporcionado ao aluno com deficiência(s)? Um espaço só para os iguais, alunos com deficiência (s), virem todos os dias? Nele, faz-se de conta que se ensina algo... A Diretora acaba reconhecendo esse limite das propostas segregativas, embora persista nessa prática. Os teóricos dessa área afirmam que o aluno com deficiência(s) precisa ser orientado, estimulado no seu potencial e não ser visto como “coitadinho”, razão pela qual os educadores não se podem transformar em “meros cuidadores” de alunos deficientes, tratados como seres incapazes de pensar e de agir, o que só dificulta o desenvolvimento da sua autonomia. Evidencia-se a política da avestruz que enterra a cabeça na areia para não enxergar; para não mudar; para permanecer na mesmice e no faz de conta que se faz algo pelas pessoas com deficiência(s), espelhada na segregação como antítese da integração (AMARAL, 1994).

A fala da Direção D é contraditória em relação ao seu próprio discurso. Na anterior, fez referência a um “defeito primário” que a criança já traz, necessitando salvá-la de um outro defeito, que seria o “defeito secundário”, como se a criança com deficiência(s) fosse um objeto que chega à escola





com essa marca defeituosa: um estigma. Na segunda fala, defende o processo facilitador para a aprendizagem da criança. Entendemos que é preciso respeitar a criança em toda a sua integridade e apoiá-la verdadeiramente no seu processo de aprendizagem, uma vez que para sermos facilitadores da aprendizagem do aluno, faz-se necessário ouvi-lo na sua vivência do dia a dia, onde ele responde ao ser estimulado, onde está o seu desejo de aprender. Nesse sentido, Goffman (1998) afirma:

(...) os padrões que ele incorporou da sociedade maior tornam-no intimamente suscetível ao que os outros vêem como seu defeito, levando-o inevitavelmente, mesmo que em alguns poucos momentos, a concordar que, na verdade ele ficou abaixo do que realmente deveria ser. A vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando um indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro (...) (p. 17)

O preconceito na instituição 2 é encontrado na preocupação exagerada com o rótulo da triagem (testagem), que fica e é divulgado para toda a escola. Dessa forma demonstra a direção não levar em consideração o dia a dia do aluno, os seus interesses, de modo a estimulá-lo no desenvolvimento do seu potencial, dando-lhe suporte nas suas limitações. A instituição está presa aos preconceitos já estabelecidos e estruturados há muito tempo e ainda não suporta ouvir o que as pessoas com deficiência (s) têm a nos dizer, e aprender com elas, respeitando suas individualidade e limitações. Falta-lhe a sensibilidade de perceber o seu potencial e trabalhar na sua atualização. Amaral (1994) revela que falta:

a coragem de olhar de frente para a diferença, a deficiência; a possibilidade de conviver com a des-semelhança; a não cobrança de adequação a moldes pré-estabelecidos seja de normalização, heroicidade ou vitimização; a existência da alternativa do deficiente ser uma pessoa comum, malgrado a especificidade das limitações im-

postas pela deficiência; o resgate da potência, sem que seja super ou infra-equacionada, como na onipotência ou impotência. O oferecimento de oportunidades (e de sua fruição) de ter aparência, aprendizagem e desempenho compatíveis com as possibilidades reais; o favorecimento de acesso a múltiplas experiências. (p. 45)

Entendemos que a inclusão não se faz com meio termo: incluímos ou não. Quando a direção defende “Escola Especial” para pessoas com alto nível de comprometimento, já admite a exclusão. Verificamos que não há sinais de uma política voltada para a proposta inclusiva, que se poderia instalar progressivamente, mas pouco envolvimento dessa instituição com a temática e clara resistência ao desafio da inclusão. Diante dessa realidade indagamo-nos sobre o papel do Estado (poder público) na inclusão educacional... Continuando a segregar? Fazendo de conta que inclui? Pedagogicamente a inclusão estrutura-se em uma vivência efetivamente plural e democrática, criando a possibilidade do respeito ao desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos, com e sem deficiência(s), pressuposto oposto ao comodismo (“zona de conforto”).

Assim é que, incontáveis vezes, para contornar o trabalhoso recorrem-se a facilitações: é trabalhoso lidar com uma criança diferente em sala de aula? - classe especial é solução. É trabalhoso rever estratégias didáticas massificantes? - classe especial é solução. É trabalhoso lidar simultaneamente com alunos perfeitos e imperfeitos? - classe especial é solução... Escola especial? - Solução melhor ainda, guetos ambos”. (AMARAL; 1994:49)

Com Amaral (1994), percebemos claros sinais de que a educação do aluno com deficiência(s) nesse contexto não ultrapassa o limiar do controle de corpos, do faz de conta que ensinamos, do faz de conta que educamos e desenvolvemos, configurando-se como resistência à proposta inclusiva. Com



Goffman (1988) comungamos que tamanha resistência decorre do fato de que o estigmatizado não é considerado completamente humano, representando sempre uma ameaça.

INSTITUIÇÃO 3 – PRIVADA, DE PROPOSTA INCLUSIVA

Tem uma criança especial que está desde cedo na escola e ele está completamente adaptada, se chegar um de inclusão nessa turma, dá para aceitar, aí vai depender da criança. O preconceito, a gente trabalha isso muito bem, porque não é uma escola tão grande, e a criança não fica solta. A nossa inclusão é uma inclusão de fato, ou seja, a criança é recebida com o apoio médico, familiar e a capacitação profissional nossa. Ela vai sair com o certificado, porque ele conseguiu se alfabetizar. Uma inclusão de fato que ela vai se inserir em sala de aula é claro que ela tem um olhar especial de como vai ser avaliada, aonde ela deve chegar, aonde pode chegar, tudo isso vai depender do diagnóstico dessa criança (...). (Direção U)

É confuso seu conceito de vivência inclusiva, o que se evidencia, sem dúvida, em suas práticas. Quando exemplifica fala de uma criança “completamente adaptada” que vivencia o processo inclusivo, o faz de modo esdrúxulo: não é a criança que se deve adaptar à escola, e sim, a escola que se deve adaptar a cada aluno, com sua especificidade. A direção projeta na criança a capacidade de se adaptar à escola ou não, isentando a instituição e seus agentes de toda e qualquer responsabilidade. Enquanto isso, a inclusão reclamada por Mantoan (1998) para a educação do futuro propõe a modificação da escola para receber a todos e a cada um.

Encontra-se nessa fala a negação, o descrédito que a Instituição 3 deposita nos alunos com deficiência(s) que irão sair com o certificado, apenas por terem conseguido ser alfabetizados, independentemente do seu letramento. Seria o máximo que eles podem

conseguir? E seu direito à educação de qualidade como pessoas cidadãs? Trata-se de verdadeiro paradoxo em uma instituição que se propõe a desenvolver a inclusão. Os alunos com deficiência(s) não necessitam somente ser alfabetizados; antes de tudo necessitam ser respeitados em seus direitos, no exercício da cidadania, no desenvolvimento das suas potencialidades, experiências e construção de conhecimentos, levadas em consideração as diferenças. Necessitam ter seu direito humano à educação assegurado.

Por um lado diz não ter problemas quanto ao relacionamento de crianças ditas normais com aquelas com deficiência(s); em seguida, relata ter problemas entre alunos novos sem deficiência(s) e alunos com deficiência(s). Nossa experiência permite-nos esperar que se a relação com os alunos já inseridos não tem problema, qualquer aluno que chegue a esse ambiente tende a relacionar-se da forma como já está estabelecida; quando as relações já são confusas ou conflituosas a tendência é que os novatos venham também a desenvolver confrontos.

(...) Mas é uma escola em que estão inseridas até as crianças ditas normais, assim, não têm problemas: brincam, convivem com essas diferenças que é muito saudável. Tenho problemas com alunos novos, que estranham a Síndrome de Down, demoram a se ajustar, recusam, tem medo, dizem: ele não fala direito, ele baba. A inclusão é tão bem feita, que eu até me orgulho em falar isso, que parece uma escola para crianças especiais. (Direção U)

A verdade que emerge desse dito é que na Instituição 3, embora estejam inseridas no mesmo ambiente pessoas com e sem deficiência(s), não há um trabalho de comunhão entre esses alunos e a segregação ocorre claramente. Constatamos isso na observação direta: o isolamento de um aluno com deficiência(s), sem qualquer acompa-



nhamento durante a aula, deixando de ser estimulado no desenvolvimento do seu potencial, da sua aprendizagem.

Nesse contexto de contradições, o professor da instituição 3 confessa sua impossibilidade de atuar na inclusão:

(...) tem que ser um profissional entendido nessa área (...). Eu não sou especialista da área, eu nunca estudei, nunca passou pela minha cabeça trabalhar com os especiais (...). Eu corro dessas crianças não por preconceito, eu corro por querer ajudar e não saber como. (...) Mas, eu não tenho vontade de trabalhar com essas crianças. Eu não tenho nenhum preparo (...), tem que ver a criança independente do problema que ela tenha. Se você tenta chegar na criança, vê a necessidade dela, o que é que ela quer, o que ela tem para lhe dizer, o que é importante para ela (...). Eles sabem quando estão 'mangando', rejeitando, é quando eles começam a ficar agressivos. Porém, quando se sentem apoiados, eles começam a ultrapassar os limites pelos incentivos, elogios. (Prof. T)

INSTITUIÇÃO 4 - PRIVADA DE PROPOSTA INCLUSIVA

As expectativas em relação aos alunos com deficiência(s) são as mais altas e mais profundas. Buscamos a formação crítica, da opinião crítica, da criatividade, da autonomia do pensamento, com bases humanistas. Há fichas individualizadas, onde constam tarefas que eles já fazem e tarefas que eles são desafiados a alcançar, comportamentos do que queremos. O nível de concentração dele é muito baixo, em relação ao da turma, ele não consegue mesmo. (...) A gente acredita no processo interacionista de Vygotsky em que você não é imbecilizado, ao contrário, você prepara um grupo de alunos para interagir, desafiar, acolher crianças que são alunos que estão à margem do convívio social. Os pais dos alunos normais têm ciúmes, acham que a escola olha demais para os alunos especiais. Porém, percebe esse ganho (...) existe o preconceito disfarçado... O grupo sem ele presente era preparado, apresen-

tando a esse grupo características do novo colega, tem um monitor para ajudar a fazer a pasta, quem vai ficar na informática. Brincadeiras de mau-gosto, já tem no grupo pessoas para barrar, para proteger, para nos contar. No segundo ano, temos dois alunos. O grupo vai se preparar para o vestibular e, nesse caso, os dois alunos estão se preparando para capacitação profissional. (...) Um, tem uma deficiência mental, e o outro menino poderia dizer assim, só que é leve. (...) Não há, um movimento das escolas direcionado para o mercado de trabalho (...). (Direção H)

Essa direção, ao falar da sua prática no dia a dia com os alunos, apresenta indícios da teoria comportamentalista, baseada no controle através do condicionamento, em que o sujeito é reforçado ou punido para chegar ao comportamento desejado; no caso o comportamento desejado é o da escola e não o do aluno, que não desenvolveu a sua capacidade crítica e a autonomia do pensamento. Estigmatiza o aluno com deficiência(s) dizendo que ele não consegue e não mostra qualquer alternativa de reversão do problema. Pelo mecanismo de defesa-projeção, transfere para os pais o preconceito que não consegue admitir nela mesma. Cabe à instituição escola, em sua prática social, alcançar também os pais na contínua reconstrução da proposta pedagógica; uma escola inclusiva requer um trabalho junto a todos os pais, mostrando-lhes os ganhos bilaterais da convivência e da interação das pessoas com e sem deficiência(s). Todos crescem, no processo inclusivo e aprendem a lidar com as diferenças, superando os preconceitos.

Também se fazem presentes em sua fala flagrantes de violência simbólica, quando se diz superprotetora do aluno com deficiência(s). Em princípio, estaria a indicar que o aluno com deficiência(s) é superprotegido. A escola realiza reuniões na ausência desse aluno, com os outros colegas, para falar sobre ele, o que só aumenta



a distância entre os colegas com e sem deficiência(s). Mais uma vez constatamos que o aluno com deficiência(s) é tratado como imbecil, sendo objeto de uma proteção exagerada, calcada em preconceitos: é como se esse aluno com deficiência (s) fosse incapaz de agir, de pensar, de opinar por si mesmo. Em relação à discriminação entre os colegas, isso é algo a ser trabalhado, orientado e não imposto. A escola, dessa forma, protege-se de uma culpa em relação aos alunos com deficiência(s), utilizando-se, para tanto, do mecanismo da superproteção.

O preconceito emerge claramente em seu discurso. Por que não preparar, incentivar todos os alunos para o vestibular? Por que um é “deficiente mental” e o outro também o é, só que “leve”? A Direção H contradiz-se mais uma vez, dizendo que os alunos com deficiência(s) estão sendo preparados para o mercado de trabalho e, mais adiante, declara que não há uma prática educacional direcionada para o mercado de trabalho. Na base desse preconceito encontra-se a falta de respeito em relação às pessoas com deficiência(s); não se acredita no desenvolvimento das suas potencialidades, uma vez que se trata de um investimento que a escola não está disposta a fazer. Tal preconceito está enraizado em outro que concebe a formação propedêutica para os que socialmente são privilegiados e a educação profissionalizante, especialmente de nível básico e médio, para os desvalidos da sorte, não necessariamente quanto à situação socioeconômica, mas com o agravante da condição de ser pessoa com deficiência(s).

Aqui, encontro apoio na equipe, na coordenação, na direção. Aqui, a gente é vista como pessoa, a gente tem voz para falar a gente fica à vontade para trabalhar entre aspas. Não houve nenhuma preparação para receber em sala de aula uma criança autista e não tive nem o apoio de um professor auxiliar... Trabalhar com ele não é nenhum privilégio... Ela quer liderar.

Eu conversei com ela, que não era por aí. A gente entrou em conflito, quando eu disse: não é tudo do jeito que a gente quer. E a aluna A disse: ‘eu não sou diferente’. (Prof. M)

A escola deveria preparar melhor o professor. Eu peguei o aluno T, autista, e ninguém quis trabalhar com ele. A direção passou o diagnóstico e muito material, porém, falta curso. A teoria eu mesmo procuro, vou falar com sinceridade; a escola, quando o aluno chega dá atenção, depois não dá mais atenção. Eu sinto dificuldade com a falta de ajuda da coordenação, da direção. O ano passado eu fiquei tão angustiada, eu me senti tão sozinha... Ele não acompanha a turma, é difícil falar (...). Ele tem força de vontade e tem facilidade de aprender, de lembrar, de decorar, mas tem horas que dar um bloqueio. Ele já faz o nome dele, que eu nunca imaginava que ele fosse fazer... (Prof. Z)

Evidenciam os professores que aí atuam sem supervisão e orientação; não estão dotados das necessárias habilidades pedagógicas e sentem-se perdidos, reduzidos a “tomadores de conta”. Este é o caso da angústia do Prof. Z, confirmado na observação do seu contato com o Aluno T, este que, ao perceber a não aceitação das pessoas à sua volta (na família e na escola), responde ao meio agredindo fisicamente a todos, com exceção do Prof. Z, a quem ele obedece. Segundo o Prof. Z, a família, sem saber como lidar com ele, recorre frequentemente ao Prof. Z para tomar conta dele, acompanhá-lo ao shopping, passear etc., justificando pelo fato de ser a única pessoa que sabe lidar com esse seu filho. Ora, se o Aluno T tem facilidade de aprender, mas não acompanha a turma, a responsabilidade não é dele e sim da escola, que precisa rever a metodologia aplicada, para que se adapte e receba todos os alunos, com seus ritmos próprios. O comentário do Prof. Z a respeito de um fato elementar que lhe causa surpresa, de o Aluno T demonstrar que aprendeu a fazer o nome, evidencia, seu desconhecimento das possibilidades



de desenvolvimento do Aluno T e desnuda o preconceito. Percebemos, como chama a atenção Itani (1998), tratar-se de uma:

(...) estratégia apoiada na possibilidade de eliminar o outro que é diferente. A intolerância, por exemplo, é a atitude que responde pela vontade de eliminar o outro, ou é a própria negação da existência do outro que é diferente. É a atitude de recusa, de aceitação do outro tal como é (...). (p. 128)

Existe uma carga emocional muito forte depositada nas pessoas com deficiência(s), rotuladas de “coitadinhas”, “incapazes”, muitas vezes pelos próprios familiares, por toda uma sociedade, pela direção de escola, pelos professores... Há um mal-estar instalado. As pessoas se sentem impotentes, sem saber como lidar com as crianças com deficiência(s). Pais, professores e diretores não assumem suas responsabilidades. E se a criança não progride, o problema é dela e do diagnóstico que carrega.

O Prof. M, ao falar da sua relação com a Aluna A, com deficiência(s), dá indicativos do mecanismo de defesa: negação. Pelo que percebemos, a Aluna A estava desenvolvendo uma liderança, buscando afirmação e atualizando, de algum modo, uma potencialidade existente nesse sentido, sendo tolhida. A afirmação da aluna A (“eu não sou diferente”) é uma forma de resistência aos rótulos, evidenciando que existe diante do mundo e que, como toda e qualquer pessoa, é repleta de desejos e possibilidades. Como uma escola pode deixar de reconhecer o desejo e o direito de um aluno ser líder e, assim, desenvolver suas potencialidades? Essa reação do Prof. M é de negação, confundindo esse comportamento com falta de limite, estando calcada em preconceitos; ele não admite que um aluno com deficiência(s) exerça ou desenvolva essa habilidade tão demandada no mundo contemporâneo, quando caberia à escola a devida

orientação para o exercício salutar da liderança. Afinal, espera-se da escola que forme todos os alunos para o exercício de uma direção intelectual e moral e não para a subserviência.

Assim, a Instituição 4 enfatiza a exclusão, evidenciando-a de modo cruel uma vez que percebemos, no caso do Aluno T, ser ele tratado como se fosse um imbecil, respondendo ao meio via agressões a todos que o rodeiam. Também aí nos deparamos, nos vários segmentos e de diversas formas, com a angústia, sentimento que nos pareceu emergir de todos os lados: pais, direção, professora e até do próprio aluno com deficiência(s), penetrando-nos também como pesquisadoras e educadoras, vinda desde a instância da família diante do fato de ter que enfrentar a situação do parente com deficiência(s), despreparada que é quanto ao conhecimento da condição humana. A psicanálise define a angústia como um afeto doloroso, sentimento que pode emergir acompanhado de sensações físicas definidas, sendo altamente incômoda ao ser humano, devido à sensação de incapacidade em lidar com excitações irresistíveis de terrores ou de emoções.

Vemos assim que, no contexto da política de inclusão e das chamadas políticas de ações afirmativas, propagadas amplamente pelo governo federal desde o final da década de 1990 e, especialmente no período da coleta de dados empíricos (2002 a 2004), quando os movimentos sociais conquistaram medidas de minimização dos preconceitos de todo gênero e são estabelecidos programas e quotas de modo a superar débitos históricos da sociedade brasileira para com os diferentes (minorias sociais), a resistência permanece arraigada não só na sociedade de um modo geral, mas, contraditoriamente, no âmbito da inclusão de alunos com deficiência(s), ambiente em que estão cristalizados os preconceitos, confrontam-se interesses diferenciados e do qual se espera pleno apoio.

INSTITUIÇÃO 5 - PRIVADA COM PROPOSTA INCLUSIVA

Aproveitamos a interação do aluno com o assunto. A metodologia facilita a comunicação. Trazer de casa o pré conhecimento. A casa e a escola e vice-versa. (...) cada aluno tem o seu caso específico, abordando, questionando, acompanhando mais de perto o que ele produz. Eu, às vezes, nem percebo se são especiais ou não. A gente já está tão acostumada com o tratamento e para mim vejo todos os alunos normais e vejo todos ao mesmo tempo necessitando de cuidados especiais. Quem é normal, quem é especial... Às vezes, a gente diz: 'esse aluno é normal, eu vou trabalhar assim com esse aluno. Ah! Esse aluno é especial, eu vou até um certo limite'. E quando nós resolvemos quebrar barreiras, tabus, bloqueios, que nós colocamos na cabeça, conseguimos render muito mais com o aluno (...). Sempre com o concreto (...) sempre há um progresso e passamos isso para os pais, através de reunião, e quando estes faltam, reservamos uma hora para conversar com os pais, a diretora e o professor. As dificuldades veem muito dos pais. Não há dificuldades em relação aos professores, que constantemente pesquisam e buscam conhecimentos sobre várias maneiras de aplicar os conteúdos e de passar alguma coisa para o aluno. Se tiver alguma resistência, vamos ver se foi a metodologia e daí fazer modificações. (Prof. N)

Às vezes temos dificuldades de passar, então, temos o professor auxiliar, que é um mediador, para auxiliar os alunos com deficiência (s). Às vezes temos dificuldades de passar, então, temos o professor auxiliar, sendo um mediador para auxiliar a eles (especiais). (...) A inclusão faz com que eles estejam vivenciando na mesma sala, interagindo, que eles participem. (...) Antes eu achava que pessoas especiais não podiam estudar e, ao chegar aqui eu percebo que podem estudar. (Prof. S)

Eu trabalho com o problema específico, eu vejo separadamente, começo com questões facilitadas, até ele

acompanhar o nível dos outros, às vezes dá certo, quando não a gente trabalha em conjunto com outros professores para ver como conseguiram. (...). A avaliação com alguns especiais, o grau é mais leve. Eu viso o respeito. A gente aprende a quebrar preconceitos. Lá fora, é algo diferente; aqui, trabalhamos mais o lado humano. Outras escolas elitistas em que trabalho, visam à produção acadêmica. A gente aprende a lidar com as pessoas, com o diferente, quebrando o preconceito. A vivência é um processo diferente do que a sociedade impõe. A relação com os colegas é totalmente normal, e olha que eles ajudam uns aos outros. Eles passam a ter uma visão diferente, sobre o mundo, que tem pessoas diferentes, e que podem desenvolver um trabalho igual, ou às vezes até melhor. A diretoria dá apoio com informação de como trabalhar com eles no cotidiano; conversas, reuniões... (Prof. Q)

As falas dos diferentes professores permitem-nos inferir que: existe respeito e consideração do conhecimento, do saber do aluno, da experiência que ele já traz de casa, de sua própria vivência no cotidiano; há um espaço aberto para admitir limites e possibilidades, recebendo apoio; a metodologia aplicada, o trabalho desenvolvido, conforme descrito pelos docentes, são compatíveis com o que observamos em sala de aula. No entanto, ainda é perceptível no Prof. N a transferência de suas dificuldades, projetando-as para a responsabilidade dos pais e para a metodologia de ensino, o que se confirma na sua última frase. Quem trabalha com a metodologia é o professor. Ao surgir alguma resistência, certamente pauta-se na dificuldade que o professor vivencia e, conseqüentemente, na resistência dele com relação a alguma questão. Novamente dá-se a hegemonia do emocional sobre o racional.

Procurou dar o assunto nivelando para que todos aprendam. Eu tento incluir eles em tudo que posso. Procurou combinar o assunto com os professores, o que posso fazer que eu sei que





eles vão pegar. Envolve-os em tudo para que eles possam estar ao máximo acompanhando a turma. Agora mesmo, vai ter a Feira de Ciências, incluí-los nos trabalhos nivelando da forma mais fácil. Eu aplico a avaliação, o teste de alguns especiais é diferente. Na mesma sala temos alunos com níveis diferentes, em séries diferenciadas. O apoio é no dia a dia, junto com a coordenação, que orienta, faz projeto, apostilhas para estudar. (...). Eu penso transmitir confiança, paciência, apesar das dificuldades, que eles aprendam. (Prof. F)

Apesar dos avanços, ainda encontramos o mecanismo de defesa: projeção, pelo qual o Prof. F projeta sobre os outros suas responsabilidades e dificuldades, como uma atitude na prática docente, estejam eles na regência de classe ou em funções de coordenação e/ou direção.

Merece destaque o fato de que entre os alunos não percebemos representações preconceituosas, tanto no que se refere às interações quanto à aprendizagem em turmas de vivência inclusiva, o que podemos atribuir também a essa vivência que, progressivamente, constrói-se como inclusiva.

Minha amiga é X, ela é amiga, alegre, gentil. A gente conversa sobre tudo, ela me escuta (Aluna I sem deficiência(s)).

Tem diferença porque precisam de mais atenção (...). (Aluna I sem deficiência(s)).

Por outro lado foi constatado mecanismo de defesa: superproteção do lado dos pais, o que acaba por impedir que as pessoas com deficiência(s) usufruam da vida social; a família, em alguns casos, acaba por sufocá-las com a superproteção. Citamos aqui, a título de exemplo, o Aluno R que diz não ter amigos, embora tenha um satisfatório relacionamento com todos os colegas. Sua mãe (G) reforça sua declaração, dizendo que no lugar onde mora ninguém conversa com ele, só na casa da avó, que fica próxima à escola.

A Aluna B também declara que nunca sai, a não ser com a mãe, embora seja uma adolescente e tenha demonstrado vontade de sair com as amigas. Ela disse que a mãe nunca deixa, o que de certo modo contradiz a fala da sua genitora ao informar que B não gosta de sair sem ela:

Fica em casa o tempo todo, não tem vida social, porque ela não tem amiga, e eu também não saio muito. Ela não quer sair sozinha, não pega ônibus. (Mãe C)

Verificamos, através das entrevistas e observações, que o Aluno R e a Aluna B são adolescentes cheios de vigor, com muita vontade de viver. Entretanto, percebemos que a mãe da Aluna B subestima sua capacidade de viver a vida, isolando-a do mundo à sua volta. Mais uma vez a categoria de superproteção incide nos depoimentos de pais que superprotegem seus filhos, sufocando-os, em alguns casos por falta de informação e pelo fato de não saberem lidar com a angústia de terem um filho diferente do esperado. De alguma forma acabam punindo-o por isso.

Defendemos caber à escola promover meios de esclarecimentos a esses pais que, muitas das vezes, não têm clareza da dimensão do quanto contribuem para que o seu filho seja discriminado na sociedade. Essa falta de consciência sobre o grau de prejuízo que lhes causam está intrínseca na relação estabelecida e estruturada de um filho que “falta” (um filho “sadio”). A vivência da perda do filho idealizado, na maioria das vezes, não é trabalhada, ficando mal resolvida, sob a hegemonia do emocional sobre o racional. Diante de tantas emoções inconscientes e inconfessadas, punem os filhos com deficiência(s), enjaulando-os, isolando-os, deixando-os sozinhos nos seus universos. Esse comportamento dos pais gera nos filhos com deficiência(s) a baixa autoestima, a sensação de culpa por não serem “perfeitos”, envergo-



nhando-se de si e declarando sua própria sentença, que é a retirada de sua autonomia de pensamento, do desejo de desejar. E Amaral (1994) confirma:

Desconhecimento ameaça, medo (...) debruço-me agora, sobre outro sentimento: a tristeza. Talvez o essencial a ser dito é que a presença de uma diferença/deficiência traz em seu bojo a vivência de perdas: reais ou fantasiadas, presentes ou virtuais. (p. 24)

Os preconceitos impregnados nos pais em relação ao contato com a escola e com os pais dos colegas do filho, evidenciaram-se nas entrevistas com as mães G e C, quando ressaltaram que não tinham maiores contatos. Percebemos, por parte delas, certo distanciamento entre elas e até mesmo com a própria escola, constatação que remete à vergonha que os pais têm de seus filhos com deficiência(s) diante da sociedade, como já nos referimos; acabam por se esconderem de outros pais, dos professores e da própria escola. Nesse contexto apresentam-se os preconceitos que os pais já trazem da própria sociedade, eclodindo consequências por terem sido surpreendidos pela vida com um filho com deficiência(s).

A investigação nos revelou que tanto os alunos com deficiência(s) quanto os alunos sem deficiência(s) aparentam ser muito mais leves, mais saudáveis e mais alegres nessa instituição do que quaisquer outros alunos encontrados nas demais instituições abordadas. O clima institucional, o espaço permissivo que assegura a liberdade de expressão entre os colegas e entre eles e os professores, lhes permitem “ser”.

INSTITUIÇÃO 6 - PÚBLICA COM PROPOSTA SEGREGATIVA E INCLUSIVA

(...) É interessante a gente colocar e conhecer coisas novas então, eu fui me apaixonando pela causa da educação especial, e cada vez mais (...). Eu aumentei o número de turmas, porque a procura foi maior, fui formando

professores para serem capacitados nessa área. (...). Aqui, temos assistência aos DA (Deficiência Auditiva), só que a dificuldade é maior com o DM (Deficiência Mental). Próximo ano, nós estamos com um projeto que após a 4ª série (...) vão ser encaminhados para outra escola, não vão ficar mais aqui (...). (Direção F)

De início diz ter-se apaixonado pela causa da educação especial e, na outra afirma que, após a 4ª série, os alunos com deficiência(s) não vão mais continuar seus estudos nessa instituição. Indagamos: Por que não terão continuidade, uma vez que a escola oferece o Ensino Fundamental completo? Manifestou-se no seu discurso a discriminação, deixando a impressão de que com tal atitude estivesse se libertando dos problemas da escola, desvelando de algum modo uma vontade de livrar-se desses alunos. Seu discurso é contradito pelos demais sujeitos abordados, no que se refere à capacitação da equipe de professores; os docentes mostraram-se angustiados, insatisfeitos e desmoteados com o trabalho.

(...) Fui formando professores para serem capacitados nessa área. (Direção F)

(...) não tenho nenhum apoio, de ninguém. (Prof. E).

(...) A maior dificuldade é com a comunicação, fica complicado, eu não me sinto preparada para trabalhar com especiais (...) (Prof. A)

Os alunos Q e X, com os quais conversamos, são adolescentes e dialogaram à vontade. Perguntamos sobre o que mais gostavam e ambos responderam que gostavam de mulher. Sobre a escola disseram que não sabiam se gostavam ou não. Em relação a terem amigos, um olhou para o outro, dizendo-se serem amigos.

Em relação às mães entrevistadas: S e T, que têm filhos com problemas de audição e estudam há muitos anos na escola, ambas relataram que eles ajudam nos trabalhos domésticos



e que, quando surge algum trabalho, eles fazem. A Mãe S diz que o seu filho tem uma vida normal, gosta de namorar e sair com os amigos. Indagadas a respeito da escola, a Mãe S afirmou que essa instituição tem muita coisa errada, mas que ela não pode falar e a Mãe D disse que não gosta da diferença que fazem entre os alunos especiais e os outros ditos “normais”, o que até no intervalo de aulas fica explícito, uma vez que os alunos ditos “normais” ficam “mangando” deles, o que faz com que as mães fiquem revoltadas. A Mãe T foi mais reservada e afirmou que seu filho tem uma vida normal; sai com os amigos, só que para namorar é bastante tímido. No tocante à escola, essa mãe confirmou os problemas explicitados pela Mãe S.

Um fato que chamou nossa atenção foi um ex-aluno (B), ajudando a professora a dar aula a pessoas com problemas de audição, como voluntário:

porque eu não domino 100% a linguagem de sinais, eu tenho um auxiliar (um rapaz especial que já estudou na escola, não é surdo, mas sabe muito bem a linguagem de sinais) e me ajuda bastante, esse rapaz trabalha o dia todo na escola. (Prof. V)

Observamos o ex-aluno B dando aula juntamente com a Prof. V. Na verdade, o domínio da turma partia dele, que trabalhava com eficiência enquanto a professora ficava observando seu trabalho. E esse potencial do ex-aluno B não é reconhecido pela Escola. Entra em cena a questão da exploração trabalhista no âmbito da educação inclusiva, coerente com a exclusão que sustenta o modo de produção capitalista. Sob o pretexto de elevar a autoestima do voluntário e contribuir para a aprendizagem dos alunos, ele é lesado em seus direitos.

O estigma ficou evidenciado na fala da Direção F, principalmente em relação àqueles alunos chamados DM (deficiência mental). Nessa fala, a di-

reção propõe ensino profissionalizante, sobre o que já comentamos quanto à cristalização de preconceitos, além do que mais adiante percebemos que ela exclui aqueles chamados DM.

É difícil o DM concluir o curso, não conclui, ele tem uma dificuldade muito grande. A maioria dos DM, você ensina tudo... quando eles voltam das férias, já esqueceram tudo. Existe um retrocesso na aprendizagem dele. Então, seria bom um curso profissionalizante. Eles não concluem. A maioria dos DM, aqui, fica cinco ou três anos na mesma turma, repetindo. (...) Eles saem sabendo ler e escrever o nome dele. Muitos trabalham na empresa X, mas, só os surdos, os DM não têm condições, a maioria dos DM não aprende (...). (Direção F)

Os professores não percebem com clareza que a inexistência de preparação e supervisão acaba por angustiá-los diante do isolamento em que se situam com as dificuldades concretas nas relações que assinalam os processos de ensino e de aprendizagem; como válvula de escape, acabam transferindo essas dificuldades para o aluno com deficiência(s), como sintoma da qualidade deficiente da educação. Assim sendo, se a educação inclusiva vai mal é por conta dos alunos com deficiência(s):

A dificuldade deles é devida em primeiro lugar, à própria deficiência deles (...) eu comparo sempre eles a um conteúdo que depois com o tempo se apaga. (Prof. E)

Eles não estão no mesmo patamar. Eles teriam que ter uma espécie de alfabetização. Eu não sei por que eles estão inclusos. (...) a dificuldade é tanta que a gente fica meio perdida para ver o que fazer, mas fica perdida. (Prof. J)

A angústia e a resistência dos professores E e J ao trabalharem com os alunos com deficiência(s) é que lhes fazem projetar nos alunos com deficiência(s) suas dificuldades. O desafio parece ser o da quebra de para-



digmas a partir de uma sensibilização capaz de fazer frente à instalada resistência à vivência inclusiva e à busca de permanecer em uma zona de conforto em relação às mudanças (lidar com inclusão dá trabalho).

A negação é um mecanismo de defesa que está presente nas representações e práticas da Direção F, essa que se diz “apaixonada pela causa da educação especial”.

Os DM não concluem... Geralmente eles param, não têm condições de fazer o 2º grau normal. Não vamos mais aceitá-los aqui, nem DM, nem paralisia cerebral, todos eles vão para outra escola. Aqui, é só dificuldade de aprendizagem. (Direção F)

Sendo a inclusão uma política pública, o Estado terá de investir em Educação, começando a preparar e sensibilizar não só seus professores, mas também os profissionais que exercem os cargos de gestão.

O outro, o diferente, o deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, suas castrações. Representa também o sobrevivente, aquele que passou pela catástrofe e a ela sobreviveu, com isso acenando com a catástrofe em potencial, virtualmente suspensa sobre a vida do outro. Representa também uma ferida narcísica em cada pai, em cada profissional, em cada comunidade. Representa um conflito não camuflável, não escamoteável – explícito – em cada dinâmica de inter-relações. (AMARAL, 1994, p. 30).

A força dos preconceitos gera resistências mesmo diante da lei que exige a educação das pessoas com deficiência(s), a ser efetuada de preferência no ensino regular. A Direção F discorda dessa política, embora conduza uma escola que se propõe ao mesmo tempo a ser segregativa e inclusiva, resistência que alcança também o Prof. J.

A inclusão surgiu a partir do MEC, na nova legislação é viável a inclusão, a gente pode ter separado a educação, porém, o MEC quer incluir (...) ele quer que tenha a inclusão dentro da própria escola, só que tem alunos que não tem capacidade para estar na inclusão (...) (Direção F)

Na minha opinião eles não estão devidamente preparados para serem inclusos no ensino regular. (Prof. J)

Essa ambiguidade da proposta pedagógica também responde pela cristalização dos preconceitos. Nessa instituição constatamos descaso e violência quanto ao desrespeito pelo outro, particularmente às pessoas com deficiência(s), desde a direção até os professores. Vimos um verdadeiro exercício de aniquilamento do ‘Outro’, apresentado em formas de atitudes, de recusas frequentes, de aceitar o ‘Outro’ com as suas diferenças. É a negação da alteridade, em uma sociedade em que o próprio Estado não contempla essa alteridade nas políticas públicas, pelo visto até mesmo na política pública de educação inclusiva!

INSTITUIÇÃO 7 – FILANTRÓPICA COM PROPOSTA SEGREGATIVA

Eu não me preocupo com a parte intelectual, eu me preocupo com a parte de habilidade para que ele tenha condições de ter uma atividade que dê independência a ele, mesmo que não seja financeira, mas que dê uma atividade para ele não ficar totalmente ocioso. (Mãe E)

Eu quero que ela seja uma pessoa incluída na sociedade, quase que normal, não é porque ela é especial que ela vai ser excluída. Não tenho boas perspectivas de dizer assim que ela vai trabalhar nisso ou naquilo, porque fica difícil a gente dizer até para o normal, mas, eu espero em Deus. (Mãe D)

Apesar de serem na proposta em curso, apresentam expectativas limitadas, eivadas do preconceito para com a própria educação profissional, nascida no Brasil para os desvalidos



da sorte enquanto o ensino propedêutico destinou-se, historicamente, aos mais capazes. A Direção O afirma: “Os mercadinhos não querem DM, só querem DA” (deficiência auditiva).

O Aluno N diz gostar da escola, de ler e escrever. Porém, ao ser questionado sobre as atividades sociais, relata que só sai acompanhado de sua mãe E. A aluna U declara também gostar da escola. Assim como o Aluno N, a Aluna U só sai acompanhada de sua mãe. Constatamos a delicadeza das relações com os pais, em especial a questão da aceitação do filho com deficiência(s) como uma questão não resolvida:

De início no 1º e 2º ano de vida, foi difícil, até eu aceitar e amar a situação (pausa, momento de muita emoção/lágrimas nos olhos), mas, a partir do momento que eu ameí, que eu o aceitei, a situação mudou, então, nos tornamos dois amores. (...) Toda mãe sonha com aquele filho normal, aquele filho que estuda, aquele que trabalha, aquele filho que cresce, cresce em todos os sentidos, em todos os aspectos, e a grande decepção da mãe, é quando tudo isso é cortado, totalmente cortado. A partir do momento que o médico disse que ele era portador da Síndrome de Down, que ele não teria condições, com muito esforço teria no máximo o primário, então, a gente vê como se fossem todos os sonhos, indo de água a baixo, a gente indo para o chão. E aí, a gente se vê perdido, perdido diante daquilo do que foi o projeto de vida da gente. Isso custa à gente aceitar. E começa a perguntar, por que eu? A grande pergunta de toda mãe, por que eu? E é preciso que a gente aceite, que eu também sou filha de Deus, como poderia chegar para outra pessoa, chegou para mim. E até eu entender que também ele, poderia fazer parte do meu amor, foi muito difícil. (pausa) Mas, hoje eu agradeço a Deus, eu agradeço a Deus porque eu tenho o meu filho. Hoje entendo a agressividade do meu filho aos 9 meses quando me dava tapas na cara; ele sentia minha rejeição... (Mãe E)

Temos aqui um desabafo de uma

mãe que pontua a vivência que ela teve sobre o luto, a perda do filho desejado, “o filho sadio”, para aceitar o “filho doente”. A vivência desse diagnóstico determina toda uma vida das pessoas com deficiência(s). A tristeza sempre acompanha os casos desse tipo. Como afirma Amaral (1994):

São situações que exigem de nós a elaboração de um ‘luto’. Luto que até podemos ver como ‘suave’. Mas, pode-se dizer o mesmo da gestação (ou de um acidente ulterior) que resulta num filho tipicamente diferente? Num filho deficiente? Provavelmente não. (p. 24)

Mais uma vez emerge a necessidade de esclarecimento dos pais sobre as possibilidades de um trabalho psicoterapêutico que poderia ajudá-los no processo de aceitação do diferente e de convivência com seus filhos com deficiência(s) de uma forma mais saudável, sem perder de vista a oportunidade da estimulação que eles tanto necessitam. Voltamos a recorrer a Amaral (1994) que evidencia ser o deficiente a encarnação da assimetria e desequilíbrio desestabilizadores.

(...) eu tenho total controle sobre ele. Ele me chama de amor, não existe angústia, existe total afinidade, entre nós dois. Hoje, eu tenho uma filha, eu sei que um dia ela vai se casar, ele vai ser a minha companhia, pelo resto da vida. (Mãe E)

A superproteção é registrada entre os pais de alunos. Nessa manifestação percebemos o sufoco do eu de um sujeito. Primeiro, a Mãe E diz ter total controle sobre seu filho com deficiência(s) e em seguida faz uma determinação na vida desse filho para ser seu companheiro. Trata-se de fato de agressão e violência dessa mãe. Seu inconsciente atua por não aceitar esse filho diferente, esse filho não desejado e assim o pune com o controle de sua vida. E essa é a maior punição que um sujeito pode sofrer: a negação à vida, à escolha e ao desejo de não desejar. Uma outra mãe denuncia a exclusão

dentro da inclusão:

Ela já estudou em escola regular, e não teve rendimento nenhum. Porque às vezes dizem que é inclusão, mas é exclusão. Porque eles são muito excluídos, passam tarefas para eles da maneira dos outros e não tem professora, não tem terapeuta, até para ficar trabalhando o que eles necessitam. Minha filha não gostava de mostrar o potencial dela, porque sabia que por trás, vinha uma colega menor e mostrava o dela. Então, sempre a minha filha dizia: ‘eu não sei’. E aqui não, o mundo é deles. Eles se acham todos iguais. (Mãe D)

O preconceito entre os pais também é forte em relação ao desenvolvimento das capacidades intelectuais das pessoas com deficiência(s), fazendo-os profetizar o descrédito nesse filho: “Ele vai permanecer nessa escola, porque, intelectualmente, ele não tem condições de ir para o acompanhamento de uma escola normal. Ele vai permanecer aqui por causa de outras atividades que pode acompanhar”. (Mãe E)

Ampliar os mecanismos de inserção das pessoas com ou sem deficiência(s) nas redes sociais existentes é uma demanda impostergável do século XXI. Que todos possam reconhecer-se como partes de um todo (social e planetário), sendo diferentes e respeitados em suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a trajetória teórico-metodológica aqui desenvolvida, em torno do eixo da política pública de educação inclusiva implementada no Brasil nos últimos anos, com foco nas teias de interações gestor/professor/aluno/pais/conhecimento na educação básica de pessoas com e sem deficiência(s), em instituições de propostas pedagógicas segregativas e/ou inclusivas, públicas, filantrópicas e particulares, no período de 2002 a 2004, passamos a tecer algumas considerações finais em direção ao objetivo de caracterizá-las.

Aqui desenvolvemos reflexões e relatamos a pesquisa empírica que realizamos em Aracaju, Nordeste do país, por três anos consecutivos, que nos permitiram, à luz do marco teórico, elucidar o objeto de estudo e aprofundar o olhar para alcançar os mecanismos psíquicos dos sujeitos da pesquisa, sustentando a tese de que somos todos pessoas muito especiais, o que representa o substrato humano sobre o qual se assenta qualquer política pública de educação.

Os dados coletados junto aos sujeitos foram tratados e analisados qualitativamente, como elementos de memória oral, a partir da premissa de que a imagem motora que o cérebro faz ao lembrar um determinado objeto associa-se a sensações como prazer e desprazer. Trabalhamos assim com representações de sujeitos cravados no momento presente em que se implementa a política de educação inclusiva, que consideramos decisivas para sua viabilização ou inviabilização.

Os sujeitos abordados através de entrevistas revelaram suas percepções e ideias, assim como lembranças, com suas implicações, dando um contributo ímpar ao estudo; daí o nosso integral respeito por cada um, a garantia ética do absoluto anonimato – conforme termos de consentimento livre e esclarecido – e o compromisso da devolutiva através desta pesquisa.

Trabalhamos com sua subjetividade, pois sabemos que a cada vez que trazemos à memória determinadas representações, novas sensações emergem no momento presente, com a invasão do passado atuando sobre as percepções atuais. Por outro lado, do ponto de vista social, entendemos que as lembranças associam-se à memória coletiva que se acumula em toda a trajetória de evolução paradigmática da sociedade. Tudo isso é considerado por nós como pano de fundo da política pública de educação inclusiva.





Como pesquisadoras, sofremos rebuliço em nossas convicções a respeito da inclusão enquanto tentávamos proporcionar aos sujeitos uma releitura de suas práticas via atuais representações; como professoras que somos, reconhecíamos-nos continuamente no objeto de estudo. A relação dialética sujeito-objeto nesta pesquisa foi intensa: muito ouvimos dos sujeitos; vimos bastante nas relações intraescolares; aprendemos na prática sobre a política de inclusão em curso. Nossas inferências são tentativas de respostas provisórias às questões da educação inclusiva, construídas na intersubjetividade de pesquisadores e sujeitos da investigação, com suas respectivas circunstâncias, considerado o contexto social determinado pelo excludente modo capitalista de produção da existência.

No âmbito das instituições, percebemos que, além das barreiras arquitetônicas, curriculares e atitudinais à efetiva inclusão dos alunos com deficiência(s), caracteriza as relações que aí se desenvolvem um ambiente aparentemente enigmático e pesado, que logo se desvela como marcado por angústia, insegurança e medo, sentimentos que encobrem a resistência à inclusão e os preconceitos, impregnados em todos os segmentos, em alguns casos de modo explícito, tanto no seio de propostas segregativas quanto nas propostas inclusivas, o que, em princípio, parece paradoxal.

Essa situação está evidenciada no Quadro 2, com as cinco categorias de análise que se apresentam como restritivas à efetividade da política de educação inclusiva e incidiram todas elas tanto em uma instituição segregativa quanto em uma instituição inclusiva, a primeira filantrópica e a segunda privada (Instituições 1 e 4). Constatamos a incidência de quatro dessas categorias na instituição pública estadual em que conviviam as propostas segregativa e inclusiva (Instituição 6), assim como em uma escola inclusiva da rede particular (Institui-

ção 3). As que tiveram menos registros dessas restrições (três) foram: uma instituição inclusiva da rede particular de ensino (Instituição 5), uma escola pública estadual segregativa (Instituição 2) e uma instituição filantrópica segregativa (Instituição 6).

Quando considerados esses dados apenas na perspectiva quantitativa a perplexidade poderá emergir no leitor incauto, o que só se esclarece com a retomada da análise qualitativa, considerada cada instituição de *per si*, cada segmento da comunidade escolar em particular e a natureza dos preconceitos expostos. Com esse olhar apurado percebemos nesse emaranhado de interações um saldo positivo favorável à Instituição 5, da rede particular de ensino, com proposta inclusiva.

Sendo a inclusão declarada política pública do governo federal e estadual, em tese, representa a vontade do Estado (incluindo a sociedade civil, segundo visão ampliada de Estado), traduz-se em programas de ação governamental, é informada por valores e ideias neoliberais ou liberais modernas da cidadania que se dirigem aos públicos escolares junto aos quais é implementada pelos profissionais da educação, que atuam em meio à densa gama de preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa. A rede pública não se destacou positivamente, nem mesmo na Instituição 6 em que convivem duas propostas antagônicas: segregativa e inclusiva.

Entendemos que uma política pública não se instala eficaz e efetivamente à custa do sacrifício de seres humanos, sob a égide da cultura do lucro que os detentores do poder buscam nas relações sociais. Para nós, a ética e a integridade humana representam o “diapasão” de qualquer política pública, daí por que tentamos apresentar um modesto, mas significativo, contributo tanto às discussões acadêmicas quanto àquelas que se travam nos sistemas de educação nos estados



e municípios. Quiçá possamos subsidiar, de algum modo, transformações no cotidiano das instituições educacionais, aliviando tensões entre gestores, professores, alunos e pais em benefício da socialização ampla do saber acumulado historicamente.

Enveredamos no campo da educação inclusiva que, historicamente, tem sido negada à população, talvez pelo ângulo mais sensível: a convivência de alunos com e sem deficiência(s). Trouxemos à tona o silenciado dessa política, a economia de afetos que na prática a sustenta, a abundância de preconceitos, estigmas e estereótipos, visando sua humanização e uma nova dinâmica pedagógica. Que possamos todos repensar e readministrar nossas atitudes em relação ao outro, em nome da genericidade que nos une, independentemente das particularidades que nos diferenciam!

Nesse sentido, a atual política de inclusão defronta-se com dois desafios nas instituições: a carga ideológica (uma vez que sua proposta é desenvolver-se com a manutenção das relações instituídas sob a égide da exclusão) e os mecanismos psíquicos do inconsciente presentes nos pais e em cada agente educacional (não devidamente trabalhados na formação docente). A formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, não tem contemplado o estudo do inconsciente, dos mecanismos de defesa e da identidade. Gestores, professores e pais têm dificuldades de lidar com seu próprio inconsciente e de trabalhar com uma pedagogia inclusiva, no que a constituição de equipes multidisciplinares nas unidades escolares poderá ajudar a assumir esse desafio.

A referência objetiva imediata da pesquisa foi representada pelas interações intraescolares e representações de gestores/professores/alunos/pais, espaço considerado privilegiado como um dos indicadores da efetividade dessa política. Nesse ambiente

vimos enfrentarem-se continuamente as forças progressistas e as forças conservadoras, em detrimento da formação integral dos alunos com e sem deficiência(s), cuja autoestima tende a baixar nesse clima de não alteridade, do não saber viver com o diferente, ferindo-os em seus direitos humanos de viver dignamente e de ter educação básica de qualidade. Nesse quadro, muitos alunos são rotulados como agitados e agressivos; outros como apáticos e de olhares inexpressivos; todos sob laudos médicos ou diagnósticos restritivos.

A verdade é que todos buscam no convívio social sua realização humana, felicidade e emancipação. Queremos ser protagonistas da nossa própria história, da história da comunidade e do país. Todos nós, independentemente de nossas diferenças impostas pela condição humana e das desigualdades determinadas pelo modo capitalista de produção da existência!

Esta pesquisa, desenvolvida com essas sete instituições que propõem vivências segregativas e/ou inclusivas, aponta para a premente necessidade de ampliação da conscientização de diretores, professores, pais de alunos, enfim, de toda a sociedade, a partir desse saber recém-construído sobre estigmas, preconceitos e mecanismos de defesa (negação, superproteção e projeção) que emergem como resistências nas relações interpessoais das ditas pessoas “normais” para com aquelas que são diferentes, especialmente quando apresentam deficiência(s).

Sabemos que trazemos aqui à tona reflexões sobre uma crise real, que se acirra no campo pedagógico e psicológico, alcançando o universo subterrâneo do inconsciente, que precede e vem acompanhando a implantação da política pública de educação inclusiva. Enquanto persistirem na sociedade paradigmas preconceituosos, o lugar das pessoas com deficiência(s) é e será sempre de aprisionamento e



isolamento como ser humano, logo, um lugar à margem. De fato, para a educação e vida digna de pessoas com deficiência(s), impõe-se que a sociedade as respeite e supere o estado de alienação a que as tem reduzido.

A pesquisa permite inferir que os estigmas, preconceitos e mecanismos de defesa (negação, superproteção e projeção), são categorias manipuladas pelos envolvidos no processo educacional segregativo e/ou inclusivo, de modo que as instituições escolares impedem o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência(s), negligenciando a formação humana e o aperfeiçoamento da função social da escola no sentido de garantir a ampla socialização da cultura acumulada, com educação de qualidade para todos, seja qual for sua condição física, mental, socioeconômica, racial e de credo religioso.

Evidenciou o Quadro 2 que os pontos mais relevantes nesse obstáculo ao desenvolvimento das pessoas com deficiência(s) são os estigmas que estiveram presentes em 71,4% das instituições abordadas. Os 28,6% da exceção a **essa** regra referem-se às instituições 5 e 7. A Instituição 5 propõe vivência inclusiva, desenvolve um trabalho coerente com sua proposta de inserção do aluno com e sem deficiência(s) no mesmo processo educacional, como demonstramos. Seus representantes afirmam dar apoio aos professores e a todos os envolvidos no movimento inclusivo. As resistências que emergem no dia a dia escolar, nesse contexto, são trabalhadas e enfrentadas como componentes da quebra de preconceitos. A não camuflagem é importante no confronto das resistências a essas questões, sobre as quais os profissionais sentiram-se à vontade para falar, apontando as dificuldades.

Reconhecemos a falta em todas as instituições pesquisadas de um trabalho de aproximação da escola com os pais, de sensibilização e superação das

resistências que neles emergem para com seus filhos com deficiência(s), em forma dos mecanismos de defesa da superproteção, da projeção e da negação.

Na Instituição 5 é nítida a revolução que progressivamente faz, avançando na quebra de paradigmas: os alunos com e sem deficiência(s) encontram-se nos intervalos das aulas conversando normalmente, brincando, sem a menor intervenção de qualquer adulto; nas salas de aula há um entrosamento entre todos. Ficou patente que a inclusão não é um processo acabado e pronto, mas que se (re)estrutura no cotidiano escolar. Para tanto, a instituição precisa estar verdadeiramente aberta, disposta e atenta para enfrentar esse cotidiano, efetivando as quebras de paradigmas estigmatizantes.

Nas instituições 1, 2, 6 e 7, que vivenciam a segregação, em 57,1% da população alcançada foram percebidas as questões dos estigmas, mecanismos de defesa e preconceitos de forma mais acentuada, embora o critério de estigma não tenha sido registrado na Instituição 7. Não constatamos práticas homogêneas nem pedagogias delineadas; há diferenças no lidar com a segregação; a Instituição 1 apresenta certo descaso, desde o espaço físico em que se encontra, quase que abandonado, até as questões pedagógicas, sem um planejamento e uma preparação do trabalho que se desenvolve com os alunos, além do fato de o professor não ter uma formação adequada para essa modalidade de educação.

Nessa mesma linha da segregação, vimos que a Instituição 7 tem proposta mais clara nos seus procedimentos, embora sem um planejamento e sem clareza de uma linha teórica. Preocupa-se com o desenvolvimento de habilidades dos alunos com deficiência(s) nas oficinas de arte. Os pais se envolvem e participam do processo de aquisição de materiais, não só



para essas oficinas como também para a reforma da escola, reforçando os pleitos institucionais de colaboração junto às empresas locais, promovendo festas para arrecadar fundos para a instituição e, até mesmo, quando necessário, fazem suas próprias doações. Essa parceria mostrou-se positiva para os alunos que se apresentam visivelmente confortados com o envolvimento dos pais nos problemas da escola.

Já a Instituição 2 tem uma forma planejada, própria, de vivenciar a segregação; a direção pontua que não segue qualquer teórico da aprendizagem e sua resistência à inclusão é notória. Os alunos são vistos como detentores de déficits enfatizados pelo diagnóstico o que, por sua vez, impede o desenvolvimento da inteligência dos alunos com deficiência(s), em detrimento mesmo da zona de desenvolvimento proximal.

A Instituição 6, que propõe vivências segregativas e inclusivas, funciona como palco de conflitos, angústias e resistências por parte de todos, desde a direção até os professores, alcançando também os alunos, segmento no seio do qual se instala um mal-estar entre os colegas com e sem deficiência(s). Nela, vimos os estigmas, mecanismos de defesa e preconceitos emergirem de todos os “cantos” e não percebemos a intenção de trabalhá-los em qualquer dos segmentos envolvidos. Os professores não demonstraram clareza da sua função social e pedagógica, mostraram-se resistentes a todo tipo de trabalho com os alunos com deficiência(s). Alguns deles revelaram certa agressividade no falar, relatando não desejar desenvolver a relação de ensino e de aprendizagem ou o contato com esses alunos, por considerá-los limitados e deficientes. Verificamos que esses alunos agrupam-se entre si e isolam-se do restante do grupo. A instituição enfatiza suas limitações, negando-lhes o espaço para o desenvolvimento.

A Instituição 3, que propõe vivên-

cias inclusivas, apresentou-se confusa, insegura e desprovida do conhecimento teórico-prático necessário à inclusão. Encontramos aí professores angustiados e sem qualquer acompanhamento, supervisão ou apoio no desenvolvimento do seu trabalho. Nessa Instituição, os estigmas, os preconceitos e os mecanismos de defesa emergem de forma camuflada, por trás da proposta inclusiva.

Apresentou-se-nos também alheia ao processo inclusivo a Instituição 4, embora dita inclusiva. Os professores se contradiziam, revelando suas angústias; nem a direção da escola demonstrou acreditar no processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência(s).

Dessa forma, constatamos que a vivência segregativa, no período pesquisado (2002 a 2004), não surtia efeito salutar para as pessoas com deficiência, como observamos nas instituições 1, 2, 6 e 7. Por outro lado, vimos que não é suficiente dizer que a proposta é inclusiva para que os efeitos se mostrem superiores qualitativamente: é preciso conhecer e dominar procedimentos, acreditar na inclusão, investir no apoio e supervisão de todos os que fazem parte da instituição escolar. Não se faz política pública sem acompanhamento e controle não só do Estado como da sociedade civil. Política pública não é um rótulo nem se faz mecanicamente, mesmo quando cercada de legislação e pactos internacionais. Caso a escola não se proponha à mudança de princípios e valores estigmatizantes, como vimos em embrião nas instituições 3 e 4, entramos no faz-de-conta: faz-de-conta que educamos, faz-de-conta que ensinamos, faz-de-conta que incluímos; faz-de-conta que vivemos! Assim, desvendamos a manipulação, o domínio das instituições que detêm o poder com padrões de normalidade, privilégios e exclusões, o controle exercido via preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa sobre seres humanos, todos eles muito espe-



ciais, únicos.

A falta de clareza das instituições educacionais em relação à proposta pedagógica em curso, os estigmas, preconceitos e mecanismos de defesa que emergiram o tempo todo nas relações interpessoais, seja no dia a dia da escola seja no cotidiano da vida familiar, impõem que os responsáveis pela política pública da inclusão trabalhem novos paradigmas, de modo a desencadear efetiva reforma do pensamento. Urge uma revolução na forma de pensar, para que a prática excludente seja superada, inclusive aquela que penetra as instituições ditas inclusivas. Chega de sofrimento psíquico de pais, educandos e educadores!

Para superar a excludência no seio da política de educação inclusiva, que se desenvolve sob a hegemonia da ideologia calcada na competição, produção material e exploração de muitos por poucos, urge a ação organizada da sociedade civil para retomar o controle dessas práticas, cobrando a aplicação das políticas inclusivas, que radicalizam seus próprios discursos. Assim, os diferentes espaços educativos (incluin-

do-se não só as escolas, mas a família, o trabalho, a igreja, a mídia e outros) sofrerão efetivas demandas para repensarem e reconstruírem relações interpessoais salutares, a partir do princípio básico de aceitação do outro, como um ser especial, independentemente de sua compleição física.

Trata-se de um problema que não afeta apenas o universo pesquisado (uma cidade do Nordeste brasileiro), mas as diferentes nações signatárias ou não da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que propõe a inclusão de todos. Não apenas as nações, mas todos os seres humanos. Finalizamos afirmando nossa esperança no educador do futuro, protagonista de um novo estilo de pensamento e atitudes nas relações intrapessoais, superando rótulos e indiferenças em favor da educação inclusiva. Essa é a reforma de pensamento e ação de que necessitamos neste século! É o desafio da política de inclusão no século XXI: reconhecimento da condição humana, da luta concreta pela superação da cultura do sofrimento em favor da felicidade de cada pessoa.

REFERÊNCIAS

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação.
6(1): 17-43, jan/jun,
2013.

AMARAL, L. A. *Pensar a diferença/deficiência*: Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE, 1994.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In:___ FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.

FREUD, S. Lapso da fala: sobre a psicopatologia da vida cotidiana. In:___ *Obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v.6, 1995.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*: Rio de Janeiro: Guanabara Kooogan, 1988.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*: Rio de Janeiro: Record, 1999.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In:___ GREEMPA, A. J. *Diferenças e preconceito na escola*. São Paulo: Summus, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*: São Paulo: Epu, 1996.

MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo: educação de (qualidade) para todos. *Revista Integração*, v. 8, n. 20, p. 29-32, 1998.

SOUZA, V. D. R. M. *Vivência de inclusão*. 2000. (Dissertação). UFS, São Cristóvão/SE.

UNESCO. Declaração de Salamanca: conferência mundial sobre as necessidades educativas especiais. Espanha: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*: São Paulo: Martins Fontes, 1993.