UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
Faculdade de Ciência e Filosofia – Campus de Marília

Investigação sobre representações de professores na perspectiva do ensino e da aprendizagem inclusivos.

Antônio dos Reis Lopes Mello

Marília – SP
2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
Faculdade de Ciência e Filosofia – Campus de Marília

Investigação sobre representações de professores na perspectiva do ensino e da aprendizagem inclusivos.

Tese de Doutorado apresentada em Seção de Defesa, como instrumento parcial de avaliação, para obtenção do título de Doutor em Educação, elaborada por Antônio dos Reis Lopes Mello, sob orientação do Professor Dr. Adrian Oscar Dongo Montoya.

Marília – SP
2008

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação
UNESP – Campus de Marília

Mello, Antônio dos Reis Lopes.

M527a Investigação sobre representações de professores na perspectiva do ensino e da aprendizagem inclusivos./ Antônio dos Reis Lopes Mello. -- Marília, 2008.
266 f; 30 cm.

Tese de (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008
Orientador: Prof. Dr. Adrian Oscar Dongo Montoya

Bibliografia: 254-264

1 Psicologia da Educação; 2 Psicicologia da Aprendizagem;
3 Educação; 4 Educação Brasileira; 5 Inclusão Escolar
I. Autor. II. Título

CDD 370,159

Folha de Aprovação

Antônio dos Reis Lopes Mello

Investigação sobre representações de professores na perspectiva do ensino e da aprendizagem inclusivos.

Tese apresentada em Seção de **Defesa de Doutorado** no Programa de Pós-graduação em Educação, na Área de Concentração em *Ensino na Educação Brasileira*, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, campus de Marília, como parte dos requisitos de avaliação, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Marília, 12 de fevereiro de 2008.

Banca examinadora

Prof. Dr. Adrian Oscar Dongo Montoya (orientador) _____

Prof. Dr. Lino de Macedo (examinador) _____

Profa. Dra. Maria Suzana de Sstefano Menin (examinadora)_____

Dr. Ricardo Pereira Tassinari (examinador) _____

Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira (examinadora) _____

Dedicatória

Aos meus queridos pais, Antonio e Júlia e de modo especial à mamãe, que não me poupa carinho, compreensão e generosidade;
Aos meus queridos irmãos Celso, Ênio, Gisele e Ivana;
aos queridos cunhados Paulinho Bragança e Bel Brandão;
aos queridos sobrinhos Duram, Inaiá, Yohana, Julinha e João Pedro;
à querida tia Dy

Agradecimentos

Adrian Oscar Dongo Montoya, além de nobre amigo, mostrou-se atencioso, humilde, paciencioso orientador, cuja competência e brilhantismo proporcionaram-me importante crescimento intelectual e como pessoa;

Rosimar Bortolini Poker, querida amiga, que não poupou esforços, dedicação e apoio no percurso do trabalho e de maneira mais expressiva na Qualificação, com pontuações importantíssimas ao trabalho;

Suzana Menin, estimada professora que proporcionou valiosa contribuição na sua forma generosa e brilhante de se posicionar com correções e sugestões valiosas;

Ricardo Tassinari, por pontuar a importância da reflexão moral na concepção do sujeito;

Erandy Lopes, querida tia e estimada amiga que não poupou esforços e competência em revisar o trabalho da Tese e o resumo em Francês;

Paulo Henrique dos Santos Afonso, querido primo, que fez a revisão do Abstract;

Gisele Lopes Mello Ferreira, querida irmã que se prontificou a realizar o valioso trabalho de transcrição das entrevistas;

Ana Maria Nogueira Machado, querida amiga revisou citações e Referências;

Sueli Milazzotto Ricci, querida e preciosa amiga que apoiou o trabalho, dialogou e refletiu comigo questões que puderam transformar-se em objetivo da pesquisa;

Aos colegas integrantes do Grupo de Estudo em Epistemologia Genética GEPEGE, que proporcionaram a exposição prévia da pesquisa e fizeram questões pertinentes;

Aos amigos que não pouparam incentivos ao meu estudo eu lhes agradeço aqui representados por estes: Lísia Gíglio, Maria Inês Gonzales, Zé Geraldo Pokere Tânia Plassa;

Aos professores que generosamente aceitaram participar deste estudo, tanto aqueles das entrevistas pré-teste, quanto aqueles das entrevistas válidas. Sem vocês, este trabalho não teria esta resolução; a solidariedade de vocês foi fundamental para que tantas informações eu tivesse para analisar;

À antiga Dirigente Regional de Ensino Conceição Ap. Maranho Grandis e à atual Rosemeire Açafrão que autorizaram a pesquisa empírica com professores na Diretoria de Ensino de Marília;

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que por 30 meses concedeu-me bolsa de estudo, denominada *Bolsa Mestrado.*

Epígrafe

"A resistência a observar-se a si mesmo e a pouca disposição a ver a fundo os fatos sociais são, em essência, uma mesma coisa."
Theodor W. Adorno

Investigação sobre representações de professores na perspectiva do ensino e da aprendizagem inclusivos.

Resumo

Neste trabalho analisaram-se representações de professores de 1ª a 4ª série, do ensino fundamental, enfocando o ensino e a aprendizagem com relação à inclusão educacional. Buscou-se compreender algumas dificuldades dos professores sobre esta categoria de ensino, porque a escola ainda segrega e discrimina. Observou-se que tal fenômeno mantém vínculo com a concepção empirista, presente na prática educacional. Por isso o **objetivo geral** desta pesquisa foi o de investigar, através das representações de professores aspectos denotativos tanto da inclusão quanto da exclusão escolar. Constituíram-se **objetivos específicos**: *identificar* no discurso dos professores concepções que denotam elementos de exclusão; *constatar* práticas, concepções e valores favoráveis à educação inclusiva; reconhecer indícios da lógica que subsidia as concepções e as práticas educacionais. Este trabalho subdividiu-se em dois estudos: um teórico e o outro empírico. O estudo teórico fundamentou aspectos da exclusão contextualizando o fenômeno na história da educação, indicando fatores que contribuíram ao surgimento da educação especial, como as Declarações Internacionais e, no Brasil, as legislações; buscou-se nas teorias das representações conceitos que proporcionariam recursos metodológicos para análise das investigações propostas. As investigações sobre o ensino e a aprendizagem denotaram a predominância da base teórica empirista na educação. Tal fato limita as possibilidades de uma educação inclusiva, porque a lógica prevalente nesse sistema é a de classe, que impossibilita a compreensão da realidade e das relações, a partir da lógica das relações, flexibilizada por suas características dinâmica e dialética. Contrapondo-se a essa constatação, apresentou-se a epistemologia genética piagetiana como possibilidades de fundamentar mudanças nas práticas do ensino e da aprendizagem, na lógica que as fundamenta, na compreensão moral e na concepção do sujeito epistêmico. A coleta de dados da pesquisa empírica ocorreu através de 25 entrevistas, com professores de 1ª a 4ª série, de 12 escolas da cidade de Marília. Nas declarações constataram-se valores, concepções e práticas escolares que evidenciam perspectivas de educação inclusivas ou não. Pelas entrevistas pode-se constatar que os professores julgam que a educação do aluno deficiente mental exige mais cuidado que a de outros alunos e por isso é mais difícil. Constatou-se que a teoria empirista predomina na representação dos professores. Os professores declararam conhecer pouco a teoria da inclusão, as legislações educacionais e as políticas de inclusão, especificamente a escolar. Constatou-se, portanto, que a efetividade do ensino inclusivo é remota, porque não depende apenas de adaptações relativas dos cenários escolar e social. Um paradigma educacional será realmente novo, quando exigir uma compreensão mais humanizada do aluno e das demais pessoas deficientes, que justifique a necessidade da escola e da sociedade inclusivas. Conclui-se que a prática atual de educação está impossibilitada de coordenar-se pelo paradigma da inclusão, porque está cerceada estruturalmente na adequação de direitos e de espaços. Esta questão ultrapassa a dimensão conjuntural. A consolidação da inclusão não se limita aos problemas institucionais. O funcionamento da sociedade deve compreender a dimensão da categoria universal da inclusão dos sujeitos.

Palavras-chave: inclusão, aprendizagem, representações, ensino público.

Investigation about teachers' representations in the perspective of the teaching and of the inclusive learning.

Abstract

In this work teachers' representations were analyzed from 1st to 4th series, of the elementary school, focusing the teaching and the learning regarding the education inclusion. It was looked for to understand some the teachers' difficulties with this teaching category, because the school still segregates and it discriminates. It is believed that phenomenon has also a link with the empirist conception present in the educational practice. Therefore the general objective of this research was it of investigating, through the teachers' aspects so much denotatives of the inclusion representations as of the school exclusion. Specific objectives were constituted: to identify in the speech of the teachers conceptions that you/they denote exclusion elements; to verify practices, conceptions and favorable values to the inclusive education; to recognize indications of the logic that subsidizes the conceptions and the education practices. This work was subdivided in two studies: the first a theoretical and the second empiric. The theoretical study based in aspects of the exclusion contextualize the phenomenon in the history of the education, indicating factors that contributed to the appearance of the special education, as the International Declarations and, in Brazil, the legislations; it was looked for in the theories of the representations concepts that would provide methodological resources for analysis of the proposed investigations. The investigations on the teaching and the learning denoted the predominance of the empirist theoretical base in the education. Such fact limits the possibilities of an inclusive education, because the logic prevalente in that system is the one of class, that disables the understanding of the reality and of the relationships, starting from the logic of the relationships, mobilized for their dynamic characteristics and dialectics. Opposing that verification, he/she cames the piaget genetic epistemology possibilities to base changes in the practices of the teaching and of the learning, in the logic that bases them, in the moral understanding and in the conception of the epistemic subject. The collection of data of the empiric research happened through 25 interviews, with teachers from 1st to 4th series, of 12 schools of Marília's city. They were verified in the declarations values, conceptions and school practices that evidence perspectives of inclusive education or not. For the interviews it can be verified that the teachers judge that the mental deficient student's education demands more care than the one of other students and for that it is more difficult. It was verified that the empirist theory prevails in the teachers' representation. The teachers declared they knows few about the inclusion theory, the education legislations and the inclusion politics, specifically to school. It was verified that the effectiveness of the inclusive teaching is remote, because it doesn't just depend of the adaptations the sceneries scholar's and social. A educational paradigm will be really new, when it demands a humanized understanding of the student and of the other disability people, that justifies the need of the school and of the inclusive society. It is ended that the current practice of education is unable of coordinating for the paradigm of the inclusion, because the estructural adaptation is reduced in the of rights and of spaces. This subject crosses the conjunctural dimension. The consolidation of the inclusion is not limited to the institutional problems. The operation of the society should understand the dimension of the universal category of the inclusion of the subjects.

Key-words: inclusion, learning, representations, public teaching

Enquête au sujet des représentations de professeurs dans la perspective de l'enseignement et de l'apprentissage inclusive.

Résumé

Dans ce travail sont analysés les représentations des professeurs de 1er à 4e série, de l'enseignement fondamental, en concentrant l'enseignement et l'apprentissage concernants à l'inclusion éducational. On a cherché de comprendre quelques difficultés des professeurs sur cette catégorie de l'enseignement, parce que l'école sépare et encore discrimine. Il a été observé que tel phénomène maintient l'attache avec la conception empirist, présent dans l'éducation de la pratique scolaire. Par conséquent l'objectif général de cette recherche était celui d'investigation, au moyen des professeurs, des aspects tant dénotatives des représentations de l'inclusion ,comme aussi de l'exclusion scolaire. Les objectifs spécifiques ont été constitués: identifier dans le discours des des professeurs ses conceptions qui dénotent des éléments de l'exclusion; vérifier dans la pratique scolaire des conceptions et des valeurs favorables à l'éducation inclusive; reconnaître des indications de la logique qui subventionnent les conceptions et les travaux de l'éducation. Ce travail a été subdivisé en deux études: un théorique et l'autre empirique. L'étude théorique a basé des aspects de l'exclusion, dans le contexte de cette phénomène trouvé dans l'histoire de l'éducation, indiquer des facteurs qui ont contribué à l'apparition de l'éducation spéciale, comme les Déclarations Internationales et, au Brésil, les législations; on a cherché dans théories des représentations concepts qui fourniraient des ressources méthodologiques pour l'analyse des enquêtes proposées. Les enquêtes sur l'enseignement et l'apprentissage ont révélé la prédominance de l'empirisme théorique dans l'éducation. Tel fait limite les possibilités d'une éducation inclusive, parce que la prevalence de la logique dans ce système est celle de classe qui met hors fonction la compréhension de la réalité et des rapports, d'après la logique des rapports, flexible par ses caractéristiques dynamiques et dialectique. Opposer cette vérification et arriver à l'epistemologie piagetienne génétique comme possibilités de baser des changements dans les entraînements de l'enseignement et de l'apprentissage, dans la logique qui les base, dans la compréhension de la morale et dans la conception du sujet epistêmique . La collection de données de la recherche empirique est arrivée au moyen de 25 entrevues avec les professeurs de 1er à 4e série, de 12 écoles de la ville de Marília. Dans les déclarations des professeurs ont été vérifié des valeurs. des conceptions et des pratiques scolaires où l'évidence des perspectives de l'éducation inclusive n'était pas si éloquente. Pour les entrevues il peut être vérifié que les professeurs trouvent que l'éducation de l'étudiant débile mental demande plus de soin que celle des autres étudiants et elle est donc plus difficile. Il a été vérifié que l'empirisme de la théorie prédomine dans la représentation des professeurs. Les professeurs ont déclaré ne savoir pas trop la théorie de l'inclusion,ni les législations de l'éducation et même la politique de l'inclusion, spécifiquement concernante à l'école. Il a été vérifié, par conséquent, que l'efficacité de l'enseignement inclusif est éloignée, parce qu'il ne dépend pas juste des adaptations relatives aux décors et à l'ambiance scolaire. Un paradigme de l'éducation sera vraiment nouveau, quand il exiger une comprehension humanisé de l'étudiant et des autres gens handicapés qui justifient le besoin de l'école et de la société inclusives. En un mot, l'entraînement courant d'éducation est incapable de se coordonner par le paradigme de l'inclusion, parce que son structure est réduite à l'adaptation des droits et des endroits scolaires. Ce sujet surpasse la dimension de la conjuncture. La consolidation de l'inclusion n'est pas limitée aux problèmes institutionnels. Le fonctionnement de la société devrait comprendre la dimension de la catégorie universelle de l'inclusion de tous les sujets.

Mots-clef: inclusion, apprentissage, représentations, enseignement public.

Lista de Tabelas e Gráficos

Gráfico 1 Resultados de provas do SARESP 2005, de 26 alunos de uma classe de 3ª série, do período da manhã, de uma escola pública da cidade de Marília, Estado de São Paulo. Quatro resultados mais baixos de rendimento referem-se às provas de alunos deficientes mentais. 100

Tabela 1 Quadro das Escolas, totais de professores nas U.E. e entrevistados..... 155

Tabela 2 Quadro relacionando o número dos professores por ordem de entrevista e escola de origem..... 156

Tabela 3 A ordem da realização das entrevistas, a idade do professor, a formação acadêmica e o tipo específico de deficiência com que trabalhou..... 176

Gráfico 2 Professores que demonstraram realizar um diagnóstico diferenciado da aprendizagem de alunos, que contempla a evolução do processo..... 184

Gráfico 3 Suposição dos professores sobre o início da discussão da inclusão escolar... 186

Tabela 4 O que os professores acham da inclusão..... 187

Gráfico 4 Professores que se declararam favoráveis à inclusão..... 201

Gráfico 5 Professores que apresentam restrições à inclusão escolar..... 202

Gráfico 6 Restrições à inclusão decorrentes da estrutura escolar..... 203

Gráfico 7 Variáveis que interferem na inclusão escolar, segundo os professores..... 204

Gráfico 8 Problemas para o desenvolvimento da aula quando há inclusão escolar (ênfase ao deficiente mental) 205

Gráfico 9 Comportamentos comuns aos alunos com dificuldades de aprendizagem, segundo a declaração de professores. 218

Sumário

Dedicatória 3

Agradecimentos 4

Epígrafe..... 5

Resumo..... 6

Abstract..... 7

Résumé..... 8

Lista de Tabelas e Gráficos..... 9

Sumário..... 10

Introdução 12

CAPÍTULO I Uma compreensão histórica da inclusão..... 18

1.1 Compreendendo a educação e a educação especial no contexto pró-inclusão 19
1.2 A inclusão escolar na legislação brasileira 27
1,3 Limites teóricos e prática para implementar a inclusão escolar..... 32

CAPÍTULO II Sobre a Inclusão..... 44

2.1 Uma problematização epistemológica da inclusão escolar 46
2.2 A lógica de classe e a lógica das relações da exclusão 53
2.3 Problemas com a realidade da inclusão escolar 60
2.4 Inclusão escolar e problemas relacionados à formação profissional 65
2.5 Delimitando aspectos do espaço e da compreensão de inclusão 81
2.6 A demanda de alunos e o contexto social e escolar 88

CAPÍTULO III Sobre o ensino e a aprendizagem..... 91

3.1 Enfrentamento dos problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem no cenário escolar brasileira..... 91
3.2 Problemas inter-relacionados com o processo de aprendizagem 108
3.3 A concepção de aprendizagem analisada em contexto de crise educacional 113
3.4 Análise das teorias da aprendizagem no contexto da Rede Pública Estadual 119
3.5 Algumas distinções entre desenvolvimento e aprendizagem 125
3.6 Considerações acerca da aprendizagem segundo a epistemologia genética..... 131
3.7 O sujeito do conhecimento e a aprendizagem..... 134

CAPÍTULO IV A pesquisa empírica 137

4.1 Fundamento teórico da pesquisa empírica 139

4.1.1 A representação como recurso metodológico de generalização de conhecimento social 144
4.2 Metodologia da pesquisa empírica e sistemática de coleta de dados 150
4.2.1 Abrangências da pesquisa e o perfil dos professores entrevistados 156
4.3 Análise das questões com ênfase na representação do ensino e da aprendizagem com a perspectiva inclusiva..... 162
4.3.1 Sobre o roteiro e as realizações das entrevistas 170
4.4 Tratamento e estudo dos dados empíricos: construindo uma compreensão das representações dos professores da 1ª a 4ª série do ciclo I sobre o ensino e a aprendizagem com perspectiva inclusiva..... 173

CAPÍTULO V Análise da pesquisa empírica e resultados..... 176

5.1 Configurando o perfil e a experiência docente 178
5.2 Análise das questões sobre representação da inclusão..... 186
5.3 Análise das questões de ensino correlacionadas com a proposta da inclusão 195
5.4 Análise das questões sobre o ensino e a aprendizagem correlacionadas com a inclusão..... 211
5.5 Análise de questões sócio-educacionais correlacionadas com a inclusão 222
5.6 Análise das representações dos professores correlacionando com questões sociais e morais na perspectiva da inclusão..... 227

Conclusão 238

Referências 250

Bibliografia da Metodologia da Pesquisa Científica 263

Apêndice A 264

Apêndice B 265

Introdução

A inclusão educacional tornou-se atualmente, em decorrência das legislações educacionais e de documentos internacionais, uma meta a ser cumprida pelas instituições de ensino, porque não se pode mais aceitar que discriminações e tratamentos enviesados por preconceitos sejam aceitos no âmbito escolar.

O texto apresentado neste trabalho tomou como objetivo de estudo as representações dos professores de 1ª a 4ª series, do ensino fundamental, enfocando a inclusão e a aprendizagem, reconhecendo suas implicações em relação ao processo de inclusão. Buscou-se investigar através das declarações de vinte e cinco professores, de doze escolas públicas estaduais da cidade de Marília, abrangendo três distritos, reconhecer como essas questões estão postas no cotidiano desses educadores.

A pesquisa empírica é precedida pelo estudo teórico do trabalho. Registraram-se em quatro capítulos aspectos importantes de investigações e estudos de alguns pesquisadores, sobre os seguintes temas: o paradigma da inclusão frente ao modelo de educação oferecido, ainda hoje, para os deficientes; o papel da legislação educacional no processo da inclusão; a lógica que fundamenta a prática escolar; uma análise sobre a teoria piagetiana da aprendizagem demonstrando sua flexibilidade e dialética, capaz de compreender uma lógica relacional, capaz de compreender a inclusão; noções de representações fundamentando a importância dessa metodologia de investigação da realidade, para apropriarmo-nos de dados significativos sobre o fenômeno educacional.

Em relação à inclusão escolar Mantoan (2003) foi categórica em afirmar a incompetência dos professores para lidar com as diferenças em sala de aula. A justificativa

mais comum apresentada nos estudos para esse fato é a incapacidade teórica do docente para atuar profissionalmente.

Essa verdade tem que ser observada em seus diversos aspectos, porque o despreparo teórico prejudica tanto a metodologia de ensino, quanto a concepção de aprendizagem. O que veremos é que a falta de fundamentos teóricos limita a compreensão da realidade, a concepção de homem, de universo, de valores e de outros aspectos como o político, o econômico etc.

A escola precisa ser capaz de cumprir com sua função institucional, a de educar. Isso inclui o aprendizado do aluno. Essa situação tem se tornado cada vez mais desafiadora e imperiosa aos governantes, aos gestores e aos professores. Os caminhos para se atingir as metas propostas, diante do reconhecimento das necessidades de mudanças são conflitantes, porque tais mudanças implicam em trabalhar-se com novos valores, contudo a concepção dos professores denota a reprodução de condutas tradicionalistas e autoritárias, herdadas da história da escola, algumas existentes desde sua criação.

As medidas legais também referendam aspectos opressores da cultura escolar, como a avaliação hierarquizada e classificatória do rendimento escolar, que com o objetivo de qualificar a aprendizagem do aluno, classificam as escolas.

A escola poderia alcançar seu objetivo primordial, de educar, se a lógica e a compreensão de aprendizagem, que subsidiam as relações no âmbito escolar, fossem questionadas e transformadas.

O que se verifica é que princípios da inclusão tornaram-se normas práticas para as escolas públicas estaduais, mas não estão sendo devidamente compreendidas. As realizações de práticas previstas nas leis ficam aquém do real trabalho escolar. O Estado adota medidas de capacitações continuadas do professor, porém, essa medida ainda parece insólita diante dos

desafios enfrentados. Se os ideais declarados em Jointien (1990), em Salamanca (1994)[1], em Guatemala (1998) não estiverem claros aos docentes, não temos a garantia de que a inclusão escolar seja representada de fato, segundo os paradigmas dos quais ela depende (da educação comum, da educação especial, de uma sociedade para todos). Se uma metodologia flexível e uma teoria dialética não forem implementadas a lógica da educação não poderá promover o ensino e a aprendizagem desejados.

As legislações do Estado de São Paulo estão implantando novos trâmites para acolher o aluno, sistemáticas diferencias para atribuir notas às avaliações do rendimento (valores numéricos no lugar de conceitos e boletins On-line), oportunidades iguais para acesso ao conteúdo (através dos livros didáticos), atendimento diferenciado ao aluno deficiente nas Salas de Recursos. Mas, a comunidade e os próprios professores parecem representar a escola pública como fracassada, porque prevalece uma visão pejorativa da Progressão Continuada[2], como uma medida que promove a perda da qualidade do ensino.

A cultura inclusiva está sendo construída há algum tempo, com uma finalidade de promover uma categoria universal de sujeito. Nesta pesquisa buscou-se descobrir com os professores, o que da inclusão já existe consolidado no processo de educação escolar. Indagou-se ao professor desde o momento da acolhida do aluno, das condições favoráveis para sua adaptação, as medidas para consolidar a permanência e promover a aprendizagem, bem como o encaminhamento posterior.

---

[1] Delcaração de Salamanca: aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, na Espanha, no dia 10 de Junho de 1994. Esta resolução das Nações Unidas foi adotada em Assembléia Geral com a finalidade de apresentar os procedimentos-padrões das Nações Unidas para promover a equidade de oportunidades às pessoas com deficiências. Esta Declaração é considerada mundialmente um documento importante na política de inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jointien (1990).

[2] A Progressão Continuada é um regime de ensino instituído no Estado de São Paulo pela Deliberação CEE 09/97, para o Ensino fundamental, com duração de 8 anos.

As várias Declarações[3] implementam sempre o aspecto do sujeito universal, mas a síntese disso, supõe que seja necessário entendermos e articularmo-nos sob uma nova lógica, capaz de incluir os diferentes, sem que o estranhamento subsista.

A reflexão sobre a inclusão escolar implica na compreensão de meandros profundos da natureza humana e isso nos torna perspicazes para percebemos a complexidade da reflexão da vida. Todos os professores já conhecem de alguma maneira aspectos da inclusão do aluno na escola. Supõe-se, contudo, que a qualidade dessa reflexão não tenha sido alterada. A intensa alienação ao modelo capitalista limita as possibilidades de reflexão, provocando uma acomodação ao poder capitalista quase hegemônico e desse modo reduzindo a compreensão de homem, inclusive fazendo crer que a realização se dê nas instâncias do consumo e do bem-estar social.

---

[3] DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM; adotada e proclamada pela Assembléia Geral, Resolução 217 A (III), de 10 de Dezembro de 1948.
Convênio sobre a Readaptação Profissional e o Emprego de Pessoas Inválidas da Organização Internacional do Trabalho (Convênio 159/1983)
Declaração dos Direitos do Retardado Mental (AG.26/2856, de 20 de dezembro de 1971);
Declaração das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (Resolução N° 3447, de 9 de dezembro de 1975);
Programa de Ação Mundial para as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovado pela Assembléia Geral das Nações Unidas (Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982);
Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de San Salvador" (1988);
Princípios para a Proteção dos Doentes Mentais e para a Melhoria do Atendimento de Saúde Mental (AG.46/119, de 17 de dezembro de 1991);
Declaração de Caracas da Organização Pan-Americana da Saúde; a resolução sobre a situação das pessoas portadoras de deficiência no Continente Americano [AG/RÉS. 1249 (XXIII-0/93)];
Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas Portadoras de Deficiência (AG.48/96, de 20 de dezembro de 1993);
Declaração de Manágua, de 20 de dezembro de 1993;
Declaração de Viena e Programa de Ação aprovados pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, das Nações Unidas (157/93);
Resolução sobre a situação das pessoas portadoras de deficiência no Hemisfério Americano [AG/RÉS. 1356 (XXV-0/95)];
Compromisso do Panamá com as Pessoas Portadoras de Deficiência no Continente Americano [AG/RÉS. 1369 (XXVI-0/96)];
DECLARAÇÃO DE MADRID: não a discriminação e mais ação positiva e igual condições para a inclusão social. 2003 (Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, acontecimento que deve contribuir para aumentar a consciência da opinião pública sobre os direitos dos mais de 50 milhões de europeus com deficiência).
CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA: adotada na Cidade de Guatemala, Guatemala, em 7 de junho de 1999, no vigésimo nono período ordinário de sessões da Assembléia Geral) (Disponível em: <http://www.cejil.org/instrumentos.cfm?id=40>)
CONFERÊNCIA DE JOIMTIEN - 5 a 9 de março de 1990. Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

As *práticas docentes* vigentes reforçam as concepções pedagógicas eternizadas pelo próprio fluxo de trabalho escolar. O professor convive com dilemas graves na escola, dentre eles o de promover a aprendizagem do aluno que apresenta dificuldades ou deficiências e não pode ser reprovado. Entra ainda outra inferência importante do professor: que os alunos não tenham mais apreço ao estudo. Algumas pesquisas ratificam a falta de vontade de estudar em grande parte dos alunos. É possível que os professores sejam influenciados pela mídia e que desse fato reafirme ainda mais suas representações sobre as expectativas de seus alunos com relação à escola. Isso faria com que percebesse seu trabalho menos produtivo, além daquilo que é capaz de avaliar pelos seus resultados.

Buscou-se na epistemologia piagetiana aspectos favoráveis às questões que nos propomos investigar e encontramos duas importantes matrizes de reflexão para os problemas atuais: a lógica das relações e a teoria da aprendizagem.

Ainda que a aprendizagem tenha sido muito comentada e estudada na educação, pouco ainda se reconhece da teoria piagetiana na prática docente. Ficou constatada nessa pesquisa a predominância de uma concepção empirista do processo de aprendizagem. Da mesma forma constatou-se sobre a *lógica das relações*, que mesmo sendo uma condição importante para se estabelecer as interações entre os sujeitos, a mesma só é utilizada para explicar as noções matemáticas.

A escola parece que sempre educa a criança mantendo o próprio fim dessa prática fora do indivíduo – atender ao mercado, ao capital econômico, por exemplo. Assim vemos incontáveis transgressões contra o sujeito. Progredindo nesta reflexão podemos entender a amplitude da educação, enquanto benefício ao próprio sujeito e não como um fim de integrar o sujeito a uma determinada sociedade.

O estudo empírico desta pesquisa proporcionou coletar dados junto ao professores, cujo objetivo foi o de construir uma compreensão de suas representações sobre a inclusão e a

aprendizagem. A sistematização destes dados possibilitou uma análise dos aspectos favoráveis para a transformação do paradigma da educação, porque mostrou pontos críticos relacionados ao ensino, sobretudo aqueles que dependem da fundamentação teórica. A educação oferecida ainda hoje ao aluno deficiente permanece estigmatizada, no sentido de que os cuidados que lhes são oferecidos não constam do preparo do professor, nem das condições das escolas, mas antes ele exige um *jeitinho* diferente, porque ele é diferente. Acredita-se por outro lado que os demais sejam iguais.

Também se observou a maneira pela qual o método de aprendizagem utilizado na prática se constitui em dificuldades para a inclusão. O professor trabalha com uma compreensão de conhecimento cumulativo, que mais atende à compreensão de um rendimento do que realmente de um processo.

CAPÍTULO I Uma compreensão histórica da inclusão

Neste capítulo encontra-se um relato de fatores históricos que nos conduzem à reflexão da necessidade e urgência da sociedade inclusiva. Foram duas as buscas realizadas para refletir essa questão.

A primeira demonstra razões históricas da discriminação, no ocidente; a segunda enfoca algumas legislações brasileiras como passos importantes para se criar a escola inclusiva, apontando a importância de documentos internacionais como possíveis geradores dos questionamentos que suscitaram novos paradigmas e, conseqüentemente políticas escolares de inclusão de alunos deficientes, em classes regulares de ensino. Essas medidas visam, no âmbito educacional, consolidar passos importantes para a geração de valores, que poderão contemplar aspectos de equidade social.

Pontuaram-se raízes do problema em práticas históricas de exclusão, que remontam há séculos. Os estudos de Foucault, que trataram da questão da loucura, nortearam a compreensão da representação da doença mental.

Apresenta-se um fato histórico em que se vê pela primeira vez uma proposta educacional que sugere a inclusão escolar, datada no século XX, na década de 60. Essa proposta foi suscitada no ocidente por solicitação da Unesco, que pôs o problema da educação especial no âmbito da discussão internacional. A Suécia e os Estados Unidos da América (EUA) participaram do relatório solicitado por aquele órgão. Percebeu-se que ambos os países historicamente não puderam evitar a discriminação da criança com deficiência mental.

A segunda busca circunscrita na legislação brasileira, para traçar uma história, ainda que recente da educação, apontando para a natureza da evolução do ensino das classes especiais para a inclusão. Entendemos que o papel da legislação no ensino é bastante relativo, porque a normatização estabelecida pelas leis educacionais interfere com mais eficiência em aspectos práticos administrativos da educação, porque os resultados da aprendizagem não denotam as mudanças metodológicas e epistemológicas do docente.

1.1 Compreendendo a educação e a educação especial no contexto pró-inclusão

A Inclusão, enquanto categoria universal de ensino, conforme proposta na Declaração de Salamanca (1994), advém de uma concepção de cidadão que não existe independentemente de uma cultura. E por cultura entendem-se importantes consolidações de valores, comportamentos, sentimentos, saberes, doutrinas que caracterizam a civilização. Assim sendo, entendemos que:

> o homem não está numa relação imediata consigo próprio. O que ele sabe de si, o seu conhecimento e a sua reflexão, respectivamente, de e sobre si, só obtém uma verdadeira significação na relação com o caráter transcendente do destino comum a toda a humanidade, um destino que, de uma vez para sempre, determina a sua vida e a de todos os outros homens (GROETHUYSEN, 1982, p. 127).

Por isso pode-se entender também, que a pretensão de uma sociedade inclusiva, em termos de história da civilização, é recente e demorada, quando se toma por referência o período de vida de um cidadão. Assim, fica mais simples entender que se deseje urgência diante de importantes descobertas.

Verifica-se, por outro lado, que a organização social não se conquista apenas por desejos expressos, ainda que consolidados em Leis, Pronunciamentos, Declarações e outras formas de encaminhamentos sejam políticos, sejam científicos. A importância desses atos, embora reais, porque consignados pela vivência, requer, para sua efetivação, um roteiro penoso, trabalhoso, disputado e sofrido.

Nossa sociedade emergiu dos ideais aflorados nos séculos XVII e XVIII. Tratava-se do recrudescimento da burguesia na nova organização da sociedade, que acreditava que o objetivo da história estivesse constituído em “leis gerais” e estas são “leis naturais eternas, cuja realização representa não apenas o mais elevado mandamento moral, mas também a garantia de felicidade terrena.” (HORKHEIMER, 1984, p. 75.).

Várias descobertas modernas solidificaram-se, tornaram-se mais arrojadas e definem atualmente um modo de vida peculiarmente afeito às condições tecnológicas, científicas e econômicas. O próprio globo terrestre parecia proporcionar as condições de dominação de um hemisfério ao outro, ou ainda de um continente ao outro. A política entre os países e as organizações internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas), a UNESCO (Nações Unidas para a Organização da Educação, da Ciência e da Cultura) e outras, com outros fins (também o econômico) têm intermediado algumas das lutas contra a miséria, o desrespeito à vida humana, em favor da cidadania, de uma sociedade justa. Os mecanismos de estabelecer mediações internacionais têm influenciado no surgimento de novos valores, que estão contribuindo para o surgimento de novas representações sociais.

Mas não estamos afirmando que esse caminho seja objetivo, direto, tampouco simples, pois como afirma Poker (2006, p. 169):

> Embora pareça fórmula simples, a de que o desenvolvimento da cidadania está vinculado ao desenvolvimento do Direto, e isto se consegue mediante a aplicação da lógica racional, às normas e às relações sociais, tal processo somente pode ser desencadeado mediante a adoção de um princípio valorativo, que tenha a potencialidade de obrigar a construção de vinculações não contraditórias entre os termos de um raciocínio jurídico.

Colocar as conquistas da cidadania na esfera do direito é menosprezar as possibilidades disponíveis atualmente de "meios e de recursos para a manipulação da opinião individual ou de grupos, seja pelas *novas técnicas de comunicação somadas à incorporação das massas nos sistemas políticos*, seja pelo registro da história com deliberada exclusão dos fatos". (MAZZOTTA, 2001, p.3)

Consolidando o desenvolvimento tecnológico científico expandiram-se também as possibilidades dos sistemas educacionais formais e de meios informais de educação. Mas uma incógnita ainda é contumaz no século XXI, que é resolver o acesso das pessoas deficientes nas escolas.

A reflexão a ser feita sobre os sistemas de ensino e a escola é se estes estão compromissados com papéis sociais, portanto com os indivíduos, a contextualização social e a

cultural são ainda fatores secundários, mesmo que o discurso pareça outro. Não fica, desse modo, qualquer dúvida de que a escola não está preparada para o aluno, mas o aluno ainda se prepara para entrar na escola. Essa situação torna-se mais complexa com o aluno deficiente e principalmente o deficiente mental, como se demonstrará. Por isso é tão comum os "alunos e escolas serem adjetivados de comuns ou especiais e em referência a uns e a outras são definidas necessidades comuns ou especiais a partir de critérios arbitrariamente construídos por abstração (...)" (MAZZOTTA, 2001, p. 4)

A pesquisadora Mrech (2001, p. 5) diz que "as articulações mais amplas em relação aos novos rumos da Educação Especial, em sua vertente mais socializada, podem ser encontradas originariamente em 1968, em um relatório da Unesco a respeito dos contextos educacionais da época." Conta ainda que foi nesse mesmo ano que a Unesco, demonstrou preocupação com a educação especial e sendo assim, agiu desse modo:

> A UNESCO solicitou um relatório a um grupo de especialistas em Educação Especial, em que fossem discutidas a situação de quatro países que eram aqueles que apresentavam modelos educacionais mais avançados em relação à Educação Especial: a Suécia e os países nórdicos, a antiga União das Repúblicas Socialistas - atual Rússia, os Estados Unidos da América e o Uruguai. O resultado do relatório foi o seguinte:
> A opinião geral do grupo é que as políticas nacionais adotadas em matéria de educação especial devem orientar-se a assegurar a igualdade de acesso à educação e a integrar a todos os cidadãos na vida econômica e social da comunidade. Os objetivos da educação especial destinada às crianças com deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação geral, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das aptidões intelectuais, escolares e sociais. Os membros do grupo apontaram que o ideal seria poder estabelecer um plano de educação para cada criança desde a mais tenra idade, dotando aos programas da flexibilidade conveniente para cada caso. (UNESCO, 1968, apud MRECH, 2001, p. 5.)

Esse estudo foi importante porque sinalizou que nos anos 60, alguns países nórdicos (Suécia, Finlândia e Noruega) passaram a demonstrar sua preocupação mais humanizada com a educação dos deficientes, dentre esses, a própria Suécia, que participou do relatório da Unesco.

Merch (2001) observou através do relatório da Unesco que a Suécia adotou uma política já em 1968. Passou a encaminhar suas crianças deficientes para as classes regulares. Paralelamente a esse procedimento surgiam classes especiais no sistema municipal de ensino.

Nos EUA a história da Educação Especial está relacionada com a discussão a respeito da saúde mental, pelo vínculo que se estabelecia com os centros de saúde mental e o atendimento médico. A extinção de manicômios tem relação direta com a educação, pois as primeiras instituições desativadas foram aquelas que atendiam alunos deficientes mentais. Tais instituições tinham ao mesmo tempo a função de escolas e albergues. Na história dos deficientes norte-americanos há relatos de crianças abandonadas pelas famílias (MERCH, 2001).

A primeira informação que se tem a respeito do desejo político de criação de escolas para deficientes nos EUA é de 1700. Mas apenas em 1817 surgiu um programa com o nome de Asilo Norte-Americano para a Educação e Instrução dos Surdos Mudos. Consta que esse formato de atendimento expandiu até 1950. Essas instituições tinham a característica de atendimento exclusivo aos deficientes. Paralelamente a essa política, em 1842, houve um movimento de legisladores que passaram a investir também na educação dos deficientes, mas não especificamente criando instituições exclusivistas. Contudo não foram apenas as crianças deficientes que foram excluídas das escolas regulares nos EUA, os afro-americanos e os nativo-americanos também foram segregados em instituições separadas. (KARAGIANNIS; STAINBACK; SATAINBACK; 1999)

Mrech (2001) lembra que, somente em 1975, os EUA tiveram a primeira lei pública de defesa dos direitos dos deficientes, Lei n. 94.142 de 1975, chamada de *Ato de Educação a todas as crianças portadoras de deficiência*. Constam na Lei quatro objetivos principais:

> 1. Garantir que os serviços de Educação Especial sejam colocados à disposição das crianças que dele necessitem.
> 2. Assegurar que as decisões sobre o fornecimento de serviços a crianças deficientes sejam tomadas de maneira justa e adequada.

> 3. Estabelecer uma administração transparente e procedimentos e requisitos de auditoria para a educação especial em todos os níveis do governo.
> 4. Providenciar fundos federais para auxiliar os Estados a educarem os alunos deficientes. (SALVIA E YSSELDYKE, 1991 apud MRECH, 2001, p.11)

Percebemos que em ambos os países (Suécia e EUA) houve uma mobilização política e hierárquica interferindo nos processos de mudanças, até que tivessem surtido efeito. Contudo parece haver historicamente uma lógica subsidiando o comportamento humano de exclusão, que limita o acesso e a participação mais ampla daqueles, que de alguma maneira estão em situação inferiorizada aos demais da sociedade, supostamente organizada.

Ainda que o relato mostre que instituições surgiram para acolher os diferentes, tais atitudes funcionaram como uma prática para ocultar os elementos supostamente estranhos à cultura legitimada, seja pela sociedade, seja pelos governantes no poder. Poderíamos tentar compreender essa prática, analisando-a em função da ideologia ou então pela estrutura social.

Para que a exclusão seja compreendida como uma questão da Ética, os valores, as regras de conduta, os princípio devem estar consolidados na cultura. Só assim, quando contidos na civilização, tais elementos passam a funcionar como um imperativo categórico entre os sujeitos, coibindo ou provocando a vergonha, por exemplo. Contudo não é isso que ocorre com a inclusão e principalmente a do deficiente mental. Há por trás dessa representação uma história ainda velada culturalmente.

Os filósofos criticam o pensamento que se constitui como ideologia. Chauí (1995) diz que a ideologia faz com que as pessoas conheçam o mundo sem o senso crítico, que se faz presente no modelo filosófico. Uma conseqüência dessa atitude é acreditar que as coisas são perenes e, por conseguinte, a necessidade de declarar que “as coisas são assim desde que o mundo é mundo”. Poderíamos então perguntar o que justificaria essa declaração, apesar das evidências das mudanças, já que as coisas podem ser perceptíveis? O que parece consenso é que o discurso fundamentado pela aparência, por visões do mundo, é permeado pela doxa (que poderia ser entendido como opinião sem um juízo criterioso, senso comum).

Contrapondo a isso está a teoria, que de modo diferente, apontaria para como o mundo deve ser. Esse tem sido o emprego mais importante das teorias e das técnicas, afirma Chauí (1995, p. 26).

Essa compreensão pode subsidiar uma reflexão histórica, peculiar no ocidente, que explica ainda de certa maneira a exclusão do aluno com deficiência mental. Essa busca está permeada pela história da loucura.

A loucura tornou-se um dos temas artísticos no século XV, quando o homem se viu assombrado com a possibilidade de uma outra face de si mesmo. Os artistas plásticos e os literatos, com imaginação, desenharam e configuraram personagens para o homem ocidental. Investidos pelo Mal, aqueles considerados loucos deveriam ser apartados do convívio social. Mas o contexto social era de mudança. Os loucos, que na Idade Média eram presos em embarcações exclusivas, que os levava de lá para cá, porque não tinham nenhuma participação na vida social, passam a ser observados com olhar diferente. Tirá-los do campo visual foi uma forma de negar suas existências. Mas com a prefiguração da razão moderna, essa medida já não era mais suficiente. Mesmo nas artes, a loucura passa a ser redefinida, culminando com a mudança do sentido estético. A nova compreensão de ciência conduz para a reorganização do mundo e novos estatutos são constituídos, inclusive o da razão.

Quando o estilo gótico vai deixando de ser apreciado como Belo e Sagrado, a arte vai abandonando a expressão do real. As possibilidades de representações humanas são outras também e denotam a perda daquela forma de internalização. Há uma inversão da expressão: o artista passa a representar imagens oníricas, para o espanto das autoridades que se consolidavam no poder. A animalidade escapa da sua domesticação, revolta em formas brutalizadas que não são mais reconhecidas em suas categorias próprias e passam a perturbar os valores e os símbolos humanos. O homem está revelando um fascínio pela desordem,

exteriorizando sua ira através de figuras monstruosas, que revelam uma raiva obscura, a loucura estéril, que reside no coração. (FOUCAULT, 1995)

A literatura passa a relatar situações exacerbadas do convívio sócio-cultural. Com ironia, os filósofos das luzes (Voltaire, Diderot e outros) relatam mimeticamente o comportamento da nobreza decadente. Foucault (1995, p.344) julgou que essa problemática estivesse bem contextualizada no romance de Diderot, conforme citou: "O que é sábio não teria um louco; portanto, aquele que tem um louco não é sábio; se não é sábio, é louco, e talvez, se fosse rei, o louco de seu louco." O que está sendo posto é que a loucura assume um papel da irrisão e como tal é totalmente dispensável. O personagem do bufão é de certo modo um elogio ao obscurantismo que pairava nas cortes. A ironia, que perfazia o estilo dos iluministas, no romance de Diderot mostra de outra forma a banalidade da nobreza e quão dispensável se tornaram os nobres nessa nova ordem da sociedade.

Nas doutrinas religiosas vêem-se acusações à insignificância do espírito humano diante de Deus, como Calvino que reforçou a autoridade da Igreja, quando definiu a essencial fraqueza humana, diante da dominação das coisas do mundo, que estão sempre em contradição com os valores divinos. Erasmo de Rotterdam (2003), instigando o prelado da Igreja e os nobres, demonstrou que os vícios provêm dos desvarios e da insensatez. A Igreja Católica insistiu em seus documentos canônicos, justificando com a inquisição a necessidade de exterminar os insanos, de quem o mal se apossara e que desse modo não prevalecesse sobre o mundo (FOUCAULT, 1995).

A Sabedoria Escolástica em crise, porque advém mais do discurso da autoridade do que da efetiva austeridade de vida, fará com que a verdade vá deixando os altares das majestades episcopais, para ser determinada pelos métodos científicos dos estudiosos, que, com novos princípios, tornam-se investigadores da realidade. Por isso os séculos XV e XVI prosseguem assombrados pelo horror da violência do poder, que se vale cada vez mais da

força institucionalizada para conter a Revolução Cultural, que se instaura anunciando os limites para uma nova ordem. A loucura foi observada sob outro aspecto, como se a condição mental do louco pudesse ser comparada ao paraíso revisitado, porque nesse estado, entendia-se que o louco não tem mais necessidades, nem sofrimento. Essa compreensão, porém não supunha a inocência recobrada. A Igreja afirmava que a loucura era o estado do homem em que triunfante, o anticristo dominava (FOUCAULT, 1995).

A compreensão da loucura, da Idade Média para a Modernidade, compreendeu a seguinte mudança: primeiro a loucura era apenas ocultada ao olhar e mantinha vínculo estreito com o Mal. Parecia suficiente o afastamento do Mal, porque o louco representava muito mais a possibilidade da libertinagem, do pecado.

Depois passou a ser vista como a perda da razão, sem abandonar totalmente a conotação religiosa, em que o Mal se manifestava por vias secretas, como uma escolha individual de más intenções. A loucura como a perda da razão colocava em risco a ordem pré-estabelecida. Os leprosários, que estavam vazios com o controle da lepra, ganham função social de presídios para os loucos, que se consumaram em seguida como manicômio.

A loucura a partir do século XIX passa a ter uma conotação moral. Isso quer dizer que ela não ficará circunscrita exclusivamente à quebra do estatuto de uma Razão. Demonstrou que recai sobre o louco uma culpa pelo comportamento desordenado. A ausência de juízos razoáveis justificava a impossibilidade de se aceitar o louco na sociedade civilizada. A impossibilidade de manter os valores e a cultura passa a justificar a contenção nos manicômios.

A história parece revelar que a exclusão do louco e do deficiente está de algum modo conjugada, na mesma época. O sistema de contenção experimentado primeiramente com os loucos foi o mesmo modelo utilizado para os deficientes mentais no final do século XVIII. Pessotti (19844, p. 2) cita que: “o deficiente não tem outro destino senão o asilo, onde se

protege do raio e da chuva, ganha alguma alimentação e deixa em santa paz a família e a sociedade."

Não se tem um projeto de educação nem de socialização para as pessoas, cujas características intelectuais não se conformam aos princípios racionais. As instituições educacionais oferecidas nos Estados Unidos, no século XIX, aos deficientes, revelavam representações de um modelo de sociedade e uma estrutura de organização arcaicas, frente às expectativas e as novas possibilidades de representação da sociedade industrial.

1.2 A inclusão escolar na legislação brasileira

A prática docente deve ser suscetível de reflexão, porque a metodologia adotada deve promover a aprendizagem com fins específicos, visando o que determina a legislação vigente e o currículo específico do nível de educação. As Diretrizes Curriculares propõem que o currículo deve manter relação estreita com a cultura, observando também as orientações de conteúdos mencionados nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

As legislações devem contribuir para que funções primordiais da escola sejam cumpridas, tais como o que prevê o Art. 2º, da LDBEN: "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". A essas responsabilidades, soma-se a garantia do princípio mencionado no Art. 3º, o de "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (LDBEN 9394/96). Temos aqui uma indicação da necessidade da garantia de direitos subjetivos. Aparentemente ditos de uma forma simples, contudo bastante controvertidos em relação à realidade, é o que verificamos.

Anteriormente a esse texto, Silva e Davis (1994) apresentavam uma proposta radical de ensino, quando declararam já no título do livro que *É proibido repetir*. As autoras mostraram um estudo crítico da realidade educacional brasileira e, por conseguinte, a necessidade de garantir a permanência de "oito anos na escola, num processo contínuo de aprendizagem." (SILVA; DAVIS, 1994, p. 51). Inegavelmente essa visão significava um posicionamento crítico à concepção de educação seriada, mas sem dúvida, um paradigma novo de escolarização, coibindo as possibilidades incontáveis de retenção. E apontaram ainda para um diferencial no tratamento dos alunos, que as classes mantivessem a organização para o "trabalho com grupos heterogêneos." (IDEM, p. 55)

Vimos que essa reflexão começava a se consolidar dois anos mais tarde com o advento da LDBEN 9394/96, principalmente quanto ao acesso e permanência do aluno. Os primeiros princípios da inclusão foram lançados no Art. 58. Mas a regulamentação legal da educação, que visa compreender seu aspecto universal, só fica mais explicita no texto da Resolução CNE/CEB n. 2 (11 set. 2001), que através dessas Diretrizes Nacionais da Educação Especial institui a Educação Especial como uma modalidade de ensino da Educação Básica. Estipula também prerrogativas que devem consolidar uma modalidade de educando universal.

> Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:
> I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
> II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
> III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

A questão da garantia de permanência do aluno no sistema de ensino é extrapolada, porque agora inclui a dimensão sócio-econômica-cultural do indivíduo. Ela incide sobre adequações pedagógicas complexas que a escola deve proporcionar. A escola deve então

garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, “preferencialmente nas classes comuns” (Constituição Federal. 1988. Art 208, inciso III), mas não só. Esse problema passa a ser pedagógico, quando precisa ser resolvido, a partir da prática educacional. E são os professores das escolas públicas os que vivenciam, em larga escala esse problema, porque o direito de matrícula é garantido primeiramente na Rede Pública de Ensino.

Há indícios de que a legislação da inclusão transforma a sala de aula num espaço ainda mais complexo, do que simplesmente possibilitar novas condições de aprendizagem. A variável gerada pela nova composição da sala de aula soma-se às diferenças sócio-culturais-econômicas. A sala de aula, que já é um espaço complexo pelos sujeitos que a compõem, cria uma nova necessidade metodológica, que é a adaptação de currículo, conforme explicitado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1999). O atendimento especializado para alunos diferentes ocorre também em função das suas diferentes possibilidades cognitivas, físicas, emocionais, mentais, biológicas. E para ser verdadeira a inclusão, as diferenças não podem ser suprimidas por uma metodologia que não as reconheça, nem as respeite. Os diferentes sujeitos deverão ser atendidos como iguais porque:

> Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
> Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (LEI 9394/1996)

Os postulados legais das novas políticas educacionais, implantadas primeiramente pela vigência das legislações, chegam ao cotidiano escolar como um imperativo desagradável, porque o professor se sente despreparado para tantos desafios.

O conhecimento pedagógico sobre inclusão não tem sido discutido de modo sistemático. As adaptações são feitas durante o Planejamento Escolar, através dos projetos

estipulados para se desenvolverem ao longo do ano letivo e das leituras e reflexões possíveis, que não encontram consonância, nem mesmo na infra-estrutura existente, portanto são poucas as mudanças havidas para suprir a nova condição de um ensino inclusivo.

As práticas escolares ainda reforçam concepções pedagógicas, cujos resultados mostram-se pouco eficientes. São contundentes as críticas que recaem sobre os resultados do rendimento escolar, proporcionando conclusões desfavoráveis a respeito da educação oferecida, principalmente na escola pública.

Constata-se também que os alunos ainda são inseridos num contexto educacional de seriação escolar, embora os anos escolares devam ser chamados de ciclo de escolarização. Os professores adotam os livros didáticos, o que reforça a idéia da seriação, de que um ano seja mais difícil que o outro, mas tendo em vista a dificuldade do conhecimento e não a complexidade da aprendizagem.

A escola que assim atua normalmente se denomina *tradicional*, porque os alunos são abordados no processo do ensino da mesma forma. O advento das teorias construtivistas e interacionistas - especialmente a partir das contribuições de Piaget – proporcionaram relativas alterações na compreensão da aprendizagem e do processo de ensino. Passou-se a entender que não se pode considerar a questão da aprendizagem desvinculada do que se entende por conhecimento, ou mais precisamente por *processo de conhecimento* (processo cognitivo).

Acredita-se que a partir da década de 60 as concepções de ensino e de aprendizagem deveriam sofrer alterações significativas. Por isso estudar as representações dos professores de 1ª a 4ª série torna-se nesse texto objeto de estudo, para compreender um dos possíveis aspectos da inclusão de alunos. Como os alunos aprendem? Para que essa representação possa ser elucidada, buscamos entender quais fatores seriam levados em consideração pelos professores, quando é posta essa questão. O professor compreende que o aluno carente no aspecto sócio-econômico-cultural é aquele desprovido de meios para se integrar ao processo

de escolarização, mas isso não deveria ser um fator dificultador do seu trabalho, que é o de educar. A compreensão da realidade implica na possibilidade de trabalhar com o real, sem que os preconceitos prevaleçam no processo. Assim, deve-se conhecer o processo de ensino de alunos com deficiências mentais, para identificar o fundamento teórico dessa compreensão. Põem-se em evidência os princípios de representação utilizados pelos docentes, como uma estratégia importante para subsidiar o trabalho do educador no processo de inclusão.

Os caminhos a serem percorridos para desvendar a crise educacional parecem já definidos e consolidados. Enfocam aspectos culturais, quando observam as mudanças sociais[4], que cada vez se tornam mais intensas e complexas, como aquelas constatadas nos anos 1970 (ESTEVE, 1995). Esse autor apurou o rompimento cada vez mais acentuado da prática escolar com a sociedade. Os educadores pareciam encenar no âmbito educacional um papel diferente daquele do social, como "grupo de profissional desajustado devido à mudança social"; não concebendo as transformações e acabando por "fazer um papel ridículo" (ESTEVE, 1995, p.95). Desde então, segundo o mesmo autor, eclodiram diversas tentativas de reformas do ensino nos países europeus.

A crise educacional, originada devido às mudanças sociais, contém elementos da revolução tecnológica e agrava-se com a perda da qualidade de vida do cidadão pobre (ABRAMOVAY, M. et all., 2002). Os aspectos multifacetados da exclusão são denotados através da violência física, moral e social. A intensidade do enfrentamento desse problema parece tímida, quando se constatam índices altos de criminalidade no país (por exemplo, a mortalidade de jovens em conflitos urbanos). Inserem-se nesse contexto a má distribuição de renda, o desemprego, o uso de droga por crianças e jovens, a prostituição infantil, a falta de assistência à saúde e às famílias pobres, a falta de moradia, a grande incidência de favelas etc.

---

[4] Esteve (apud NÓVOA, 1995, p.95) cita que: "Nos últimos vinte anos, as transformações sociais, políticas e económicas foram tão acentuadas que, quando falamos aos nossos filhos e aos nossos alunos sobre a sociedade no princípio dos anos 70, verificamos que os pontos de contacto com a realidade actual são muito tênues. A situação é idêntica em relação ao sistema educativo."

As conclusões de estudos sócio-educacionais têm apontado para a necessidade de investimento na formação dos professores – principalmente nos países em desenvolvimento - cobrando "a competência, o profissionalismo e o devotamento", conclui Delors (2001, p. 155). O autor observa que as medidas tomadas nas reformas voltam-se contra os professores em forma de "uma pesada responsabilidade" (DELORS, 2001, p 155).

Para pensar a inclusão é necessário pressupor paradigmas de uma sociedade nova, de uma nova civilização. Não se transpõem forças sociais tão poderosas quanto o poder econômico e o político, através de reformas metodológicas educacionais. Apesar das reformas havidas, a educação continua à deriva das mudanças sociais, como observamos. A escola é uma instituição social e como tal precisa ser pensada na relação com o processo social mais amplo. Os seus sujeitos são cidadãos e como tais precisam ser considerados. Remediar a situação é o que se tem feito nos vários projetos dos segmentos sociais. Precisa-se descobrir quais dimensões reais da inclusão devem ser descobertas pelos educadores, políticos, empresários, trabalhadores, de forma que seja possível promover a revolução da sociedade, que se estagnou na relação da lógica das *classes*, conforme será discutida no Capítulo II.

1.3 Limites teóricos e práticos para implementar a inclusão escolar

O Artigo 208 da Constituição Federal contém um inciso que inspirou os preceitos daquilo que paulatinamente foi se consolidando nas legislações para a inclusão escolar. O Inciso III diz: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino." Esse texto de 1988, quatro anos após a Declaração de Salamanca, foi o gatilho legal deflagrador de leis subseqüentes, voltadas para criar condições para implementar políticas mais específicas.

Na mesma instância legislativa e, especificamente na área da educação, a Lei 9496/1996 delineia novos passos para o procedimento da educação inclusiva. No artigo 58 ficou explicitada uma definição de educação especial: "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (LDBEN, 1996). O termo *preferencialmente* confirma que a educação inclusiva é a meta a ser seguida na educação básica. Essa determinação legal cerceou o aumento das classes especiais e também implicou numa restrição para criação de instituições escolares de educação especial, que segregariam alunos deficientes.

Os avanços legais têm configurado fatores precursores para a educação de qualidade, entendida como uma das características da educação inclusiva, em que os diferentes podem compartilhar do mesmo espaço e em condições de igualdade para aprender, do ponto de vista material e topológico.

Os parágrafos subseqüentes do artigo 58 determinam as condições de atendimento, quando observadas as características dos alunos:

> § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
> § 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Outra definição de educação especial surge na Resolução CNE/CEB n. 2 (11 set. 2001), aparentemente com o intuito de dirimir problemas que pudessem ocorrer em decorrência das diferentes interpretações e, nesse sentido apresenta um conceito que consolida os preceitos elucidados nos parágrafos da Lei supracitada:

> Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das

> potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

O que a legislação vai sistematizando é que, a despeito de qualquer deficiência, fica estabelecido que a escola deve ensinar a todos os alunos, sejam eles deficientes ou não e realizar esse atendimento preferencialmente nas classes comuns (RESOLUÇÃO SE/61).

No contexto escolar cabe aos gestores viabilizar e administrar a escola, para que a realidade preconizada nas diretrizes educacionais seja consolidada. Aos professores, especificamente das escolas públicas, cabe vivenciar de maneira direta as normatizações e as determinações políticas homologadas nas legislações (Constituição, Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres etc).

É deste modo que as regulamentações interceptam diretamente o ensino público, pois antes mesmo que um conhecimento científico necessário à inclusão seja refletido, para transformar-se na práxis, a estrutura educacional sofre alterações legais. Nesse sentido, podem-se mencionar alguns exemplos, como: criação do ensino técnico profissionalizante (LEI 5692/71), retorno ao ensino propedêutico (Lei 7044/82), criação do ciclo básico (DECRETO ESTADUAL n. 21.833, 28 dez. 1983), reorganização da Rede Pública Estadual (Deliberação CEE n. 09, 5 ago. 1997) e também a questão da inclusão de alunos (LDBEN 9394/96, Deliberação CEE n. 05/00; Indicação CEE n. 12/99).

A inclusão escolar tornou-se exigência legal para as escolas públicas primeiramente pelo Decreto 3298, 20 dez. 1999. Assim diz no Artigo 1º: "A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência."

Antes as discussões, as reflexões e as produções sobre o tema eram realizados, fora do contexto escolar e, só recentemente, modificou essa conduta. E mudou desse modo: abriu-

se a matricula para o aluno com deficiência nas classes comuns, sem o devido ajuste teórico e prático.

Verifica-se o atendimento de alunos com deficiência nas escolas, por força da Lei, como no Estado de São Paulo, homologado em 21 de novembro de 2000, pela Resolução SE n. 95, observando os princípios traçados na Indicação CEE n. 09 (11 nov. 2000). A lei pondera no item "a" sobre o exercício da sensibilidade para que se reconheçam as "diferenças de toda ordem entre os alunos e a comunidade" (ACTA 309, 2000, p. 8) e através da Deliberação CEE n. 5, de 15 dez. 2000.

A questão da inclusão, de certo modo, fazia parte das legislações da Rede Pública Estadual de São Paulo, em 1997, com a Progressão Continuada, quando se pensou que os alunos, ainda que não tivessem aproveitamento satisfatório, não seriam retidos durante o ciclo de estudo no ensino fundamental. Segundo a Indicação CEE n. 8 de 30 jul. 1997, "é preciso varrer da nossa realidade a 'pedagogia da repetência' e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão". (SÃO PAULO, 1997, p. 153). Foram assim concebidos dois ciclos para o ensino fundamental e que nesse período o aluno não seria retido, a não ser no final do ciclo, para uma *recuperação de ciclo*.

Podemos confirmar esse procedimento como um indício de inclusão, conforme a definição de Mantoan (2002b. p. 7), ao dizer que a avaliação e a aprendizagem são necessárias, quando se trabalha com educação inclusiva:

> Na concepção inclusiva, avaliamos a aprendizagem pelo percurso do aluno no decorrer do tempo de um ciclo de formação e de desenvolvimento. Levamos em conta o que ele é capaz de fazer para ultrapassar suas dificuldades, construir conhecimentos, tratar informações, organizar seu trabalho e participar ativamente da vida escolar. Consideramos o sucesso do aluno a partir dos seus avanços em todos os aspectos do seu desenvolvimento. Esse progresso é registrado em um *dossier*, que constitui a vida escolar desse aluno.
> Nesse contexto, o tempo de aprender é o tempo de cada aluno; dispensam-se notas e conceitos, pois o que importa é o registro fiel do aproveitamento dos alunos, que vai sendo conhecido dos professores do ciclo que o aluno está cursando e de outros dos ciclos mais avançados. Professores e alunos se auto-avaliam rotineiramente, acompanham e compartilham o desenrolar dos processos de ensino e de aprendizagem, regulando-os e monitorando-os, passo a passo.

Pode-se imaginar que uma cultura de inclusão já estivesse sendo posta como uma cepa decorrente das Declarações Internacionais e de maneira especial, a de Salamanca. É possível que alguns estudiosos estivessem preocupados com isso. Mas o que se constata na educação formal é uma realidade adversa. A progressão continuada, enquanto decisão de Governo é a tentativa mais próxima da inclusão, mas que ainda hoje é motivo de grandes polêmicas, pela série de variáveis que a perpassam desde sua implantação em 1998.

Pode-se entender decisivamente como legislação de inclusão na Rede Pública de Ensino de São Paulo a Resolução SE/95, que passa a vigorar a partir de novembro de 2000 e que se apresenta como protocolo de cuidados para atendimento de alunos com deficiência, que passam a ser assim reconhecidos na Lei:

> Artigo 1º - São considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem. [SÃO PAULO (Estado), 2000]

Embora a educação dos alunos deficientes tenha se tornado papel das escolas públicas em 1970 (BUENO, 1993, p. 96), sua prática consolidada era ainda crítica. Mas o Estado de São Paulo foi criando atendimento diversificado, conforme se verificou com a Resolução 247/86, que determinou tipos de atendimento, conforme artigo 4º: "Ao aluno excepcional serão proporcionadas as seguintes modalidades de atendimento: Classe Especial, Sala de Recursos, Unidade de Ensino Itinerante e Classe comum, ou formas combinadas dessas modalidades."

Mudanças mais significativas começaram a ocorrer no sentido da inclusão, quando a Secretaria da Educação de São Paulo passou a não autorizar mais, a partir de 1996, a criação de novas classes especiais. Os critérios para matrículas de novos alunos na Classe Especial passaram a ser mais rigorosos como, por exemplo, o limite de idade, no sentido de cercear

tanto a permanência indeterminada de alunos, quanto admitir alunos que estivessem fora da idade para cursar o ensino fundamental.

Os alunos com deficiências contaram cada vez mais com atendimento em Sala de Recursos e, desde a criação do CAP (Centro de Apoio Pedagógico), as matrículas passaram a ser preferencialmente na classe comum (Resolução Se n. 135, 18 jul. 1994). Mas não é isso que se verifica no contexto da educação brasileira, conforme relatou Prieto[5] (2002), ao constatar que as matrículas em escolas especializadas e particulares têm se ampliado no país, a despeito do que diz a Constituição Federal/1988 e as Leis de Diretrizes e Bases de 1996.

Essa constatação é observada de outra maneira por Mantoan (2002b), quando aponta para uma dicotomia que ainda persiste nas políticas educacionais públicas, ratificada nas legislações que ainda tratam a questão da educação, como se houvesse a necessidade de criar leis para uma educação regular e uma outra para a educação especial. Essa constatação mostra que o problema do ensino está longe de ser solucionado, também nas instâncias do poder público, que não está evidente qual seja a política de inclusão do país.

Embora pareça redundante afirmar, mas é necessário enfocar que a prática da política educacional da inclusão transforma-se em um problema escolar atroz, sob o enfoque das características biopsíquicas dos sujeitos. Pelas políticas públicas educacionais pode-se garantir o acesso das crianças às escolas. Os índices de matrícula de alunos com idade escolar adequada no Estado de São Paulo são satisfatórios, porque as vaga vêm sendo ampliadas para

---

[5] Os resultados da "Evolução da Matrícula Inicial na Educação Especial", obtidos pelo Censo Escolar/20025[8], revelam 338.081 matrículas em escolas exclusivamente especializadas ou classes especiais. Desse total, 203.367 referem-se a matrículas em estabelecimentos privados, possivelmente escolas e instituições especializadas; 76.762 estão em redes estaduais, nas classes tradicionalmente conhecidas como "classes especiais"; 57.164 estão nas redes municipais; 788 desses alunos estão vinculados à rede federal, ou seja, são alunos do Instituto Benjamin Constant (IBC) ou Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ressalte-se que, em 1998, o atendimento era prestado a 293.403 alunos. Desse total, 155.879 estavam matriculados na rede privada; nas redes estaduais eram 91.959; nas redes municipais 44.693; na federal 872 matrículas. Além de constatarmos ampliação do atendimento, é importante ressaltar que isso se deveu a ações das redes municipais e do setor privado, posto que os índices de atendimento estadual e federal retraíram, possivelmente em função da política de municipalização do ensino fundamental.

atender plenamente a demanda do ensino fundamental. Também no ensino médio os índices são satisfatórios.

A reflexão sobre a inclusão recorta meandros profundos da natureza humana cada vez que a reflexão da vida se faz mais perspicaz, conforme o conhecimento do mundo civilizado e da própria humanização, enquanto vai descobrindo valores mais dignos da condição inclusiva.

Os professores conhecem de alguma maneira a proposta de inclusão escolar, mas desse conhecimento individual podemos descobrir algumas característica que se interpõem de maneira significativa no processo, dando a ele uma tônica muito diversa, tanto mais quando a observamos na relação de aprendizagem professor/aluno.

A criança na escola pode ser vista em um primeiro momento como resultado de um cumprimento legal, principalmente no ensino fundamental, em que a matrícula é obrigatória. Os pais a cumprem, mas os motivos podem ser diversos. A escola acolhe o aluno. O professor recebe o aluno na classe. Por trás desse protocolo existem instruções legais, como a classificação do aluno para uma série, para uma turma, aferindo-lhe um número de registro de matrícula e um período, que às vezes pode ser decidido juntamente com os pais.

Mas como a prática do professor pode se consolidar inclusiva, se ela requer mudança radical, conforme novo paradigma, enquanto o mesmo trabalha segundo legislação antiga, ainda em desacordo com o princípio da inclusão? Assim, a prática de ensinar, em decorrência das novas legislações, torna-se um problema para o professor. As diferenças tão evidentes tornam-se desafios decorrentes dos novos comportamentos em sala de aula.

Para o professor a ação de dar aulas parece não mais atender à demanda. Ele nota que precisa ser mais que mero professor. O que seria então? Ao professor parece que as novas coisas a fazer parecem não ser estritas do seu ofício.

As providências que a escola tem viabilizado em direção à inclusão são aquelas realizadas através do planejamento escolar, dos projetos programados e das leituras e reflexões possíveis, porém não são suficientes para superar as dificuldades recorrentes que, além da sala de aula, não estão em consonância com a estrutura e funcionamento do sistema educacional existente. Assim, o problema da educação tem pelo menos duas dimensões conflituosas, que são as práticas docentes e a gestão da estrutura educacional.

Considerando esses conflitos, vemos que as *práticas docentes,* ainda vigentes, reforçam as concepções pedagógicas já eternizadas pelo próprio fluxo de trabalho empenhado pelas escolas. Em relação à *gestão da estrutura educacional*, as agências superiores dos Governos estabeleceram novos mecanismos de avaliação e de controle dos resultados do rendimento escolar e das programações das atividades educacionais.

O professor convive com dilemas graves na escola. Dentre eles, o de promover a aprendizagem do aluno que tem dificuldades ou deficiências e, mesmo que não aprenda, não pode ser reprovado, devido ao sistema de ensino. Por outro lado, essa conduta atende às exigências dos órgãos governamentais: apresentar resultados satisfatórios em relação ao processo de aprendizagem; mostrar evolução dos alunos nas séries escolares e outras.

As decisões e as ações do professor que nesse contexto não pode ser irresoluto, são tomadas em função de seus conhecimentos, cujos fundamentos dependem menos dos postulados teóricos, do que das representações, que se consolidam em função das suas experiências, sejam as profissionais, sejam as adquiridas pela sua cultura consolidada.

Entendendo-se que os preceitos morais, para se tornarem passíveis de uma prática, devem estar de acordo com as legislações, verifica-se também que muitas vezes há preceitos decorrentes dos avanços de reflexões, mas que a prática não os contempla. Os preceitos concluídos em Salamanca (1994) significam concepções de novos valores, que ainda não são verificados, em sua extensão, nas práticas educativas. Não são apenas metodologias que

implicam numa mudança, mas antes dessas, as concepções e os valores são fundamentais para subsidiarem as ações, que precisam ser consolidadas com a moral correlata.

Não é possível programar uma mudança na prática educacional, se uma nova representação conceitual das concepções e dos valores antigos não puderem ser reelaborados. Deve-se investigar essa possibilidade, tanto na teoria, quanto na prática.

Segundo Moscovici (2003, p.30) percebemos o mundo "através de vieses, distorções e tendências em relação a um modelo e regras, tidas como normas". Essa condição humana perpetra a condição de todos os indivíduos normais, que reagem aos fenômenos. A realidade não se constitui ao sujeito na sua totalidade, não pelo menos imediatamente, mas do somatório de suas percepções. (CHAUÍ, 1995). A percepção é uma condição subjetiva, que torna fragmentada a realidade, mas quando reconhecida nas suas partes, dá a dimensão da totalidade. Assim, vão se condicionando as determinadas classificações e compreensões possíveis.

Por isso Moscovici (2003) observa que nem sempre estamos conscientes o bastante de algumas coisas óbvias; que determinados fatos bastante aceitáveis se tornam meras ilusões; que estímulos e respostas comuns são determinados por comportamentos comuns e são adquiridos pela adaptação a uma determinada comunidade.

A Declaração de Madri, em 22 de março de 2002, teve enfoque mais filosófico sobre a questão do deficiente, ao mesmo tempo em que condenou a situação de mais de 50 milhões de europeus deficientes. A estatística comprova a situação social em que os deficientes se encontram; os "níveis de escolaridade e empregabilidade baixos e inaceitáveis", consecutivamente os deficientes vivem em "situações de pobreza real se comparadas com cidadãos não-deficientes."

Essas constatações levam-nos a pensar que, pela própria conjuntura, a situação do deficiente no Brasil se faz de maneira ainda mais crítica do que na Europa.

Passo importante e bastante controvertido a respeito da inclusão foi marcado pela Deliberação 9/97, no Estado de São Paulo. As críticas ao sistema da Rede Pública de Ensino ecoam até hoje, porque o parâmetro de educação formal ainda é balizado pela avaliação da aprendizagem, que se faz tendo em vista a média do rendimento do aluno em provas.

O espírito da Deliberação 9/97 é o de garantir a permanência do aluno na escola, coibindo um mecanismo formal de retenção, que se instalara no sistema enquanto norma, enquanto valor educacional e enquanto prescrição disciplinar. A retenção foi uma longa prática, que sempre consolidou a exclusão escolar. Newbauer, através dessa Deliberação, consumou em São Paulo, o que preconizara em seu livro *É Proibido Repetir*. Parece-nos que hoje, na academia, ninguém mais pensa em retornar ao processo de seriação com a retenção mediando o processo de evolução escolar.

A Lei Federal 7853 dispõe de apoio ao deficiente, para sua integração social, definindo que preconceito é crime. A Constituição Federal no Cap. II, da Sessão I, no Artigo 205 diz que: "a educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...)". Por si, esse artigo já valeria para os deficientes.

Até recentemente se recomendavam ações educacionais, que privilegiavam a organização de salas especiais nas instituições escolares, separando a população de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dos demais alunos. Essa tendência reforçava a segregação de indivíduos, que podiam e deviam conviver integralmente com os demais alunos.

A inclusão vem conquistando um papel decisivo na história, no sentido de organizar politicamente as mais nobres aspirações humanas, para que sejam implementadas com força de decisão. Inclui-se nesse preceito a Declaração de Sapporo, sobre a Educação Inclusiva:

> A participação plena começa desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em programas e serviços. Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas pela consciência e

> aceitação de todas as crianças. Devemos instar os governos em todo o mundo a erradicarem a educação segregada e estabelecer uma política de educação inclusiva. (DECLARAÇÃO DE SAPPORO: Disabled Peoples' International – DPI, aprovada no dia 18 de outubro de 2002)

Desse ideal de Sapporo aprendemos uma sugestão importante para a prática escolar: criar ambientes e oportunidades na escola em que "as crianças se encontrem", que elas percebam a possibilidade da troca que se estabelece num diálogo, como rica para ambas. Sentar lado a lado não apenas com a finalidade de assimilação dos conhecimentos formais, mas que as crianças se descubram no espaço escolar. Isso elas até fazem, mas a diferença está na escola saber que isso deve ser feito e, além disso, promovendo essas oportunidades seja através de atividades, seja através de desenvolvimento de ações e projetos, ou ainda, adaptando espaços para que esse comportamento seja consolidado na construção dos valores inclusivos.

O Parecer CNE n. 17 (2001) expressa com clareza a capacitação, a formação para que a inclusão seja garantida. A legislação atual prevê a preparação do professor, de forma legal a garantir que os conhecimentos necessários sejam gerados, a fim de que o processo de inclusão tenha caminhos e sistemáticas favoráveis.

Pergunta-se, uma vez estabelecidas as condições para a inclusão, o sistema não continuará reproduzindo novamente as mesmas condições, que pela razão foram aparentemente debeladas? Será que o problema da exclusão depende das garantias objetivas previstas em normas? Qual o real papel da legislação aos fatores psicológicos que subjazem às relações humanas? Como o esgotamento emocional e físico do professor pode ser objetivado no processo de inclusão/exclusão? Uma proposta legal pode evitar e banir que os problemas da exclusão se consolidem? A razão pode prevalecer sobre o cansaço e a prática escolar impedindo que um novo aluno, que é um novo desafio a cada ano, não sofra com mecanismos educacionais viciados? O que fazer para que o professor objetive-se novamente no sistema escolar, sem se perder nas metas e objetivos, quando a pressão de uma avaliação

externa se dá em resultados de aprendizagem seriada e o aluno com deficiência não corresponde a essa cobrança?

CAPÍTULO II Sobre a inclusão escolar

A investigação sobre a inclusão escolar realizada neste capítulo atém-se primeiramente à compreensão de atividades educacionais realizadas na prática escolar. Acredita-se que tais atividades possam ser fundamentadas segundo uma teoria epistemológica. Supõe-se de outro modo, que à revelia de seu propósito, essa mesma epistemologia subsidia a lógica da exclusão.

Embora o processo de inclusão escolar pareça complexo, as reflexões mais profundas sobre o mesmo não estão solapando as fundações. As bases que sustentam atualmente a educação brasileira estão consolidadas na cultura e no poder. Vê-se de um lado a prevalência da base epistemológica empirista, principalmente na prática do ensino, na escola; de outro, seja o poder do Estado, seja o poder Econômico, não permitindo que a educação tenha uma gestão isenta de seus interesses precípuos. Desse modo, os recursos e as leis não fazem com que o ensino público alcance o status de prioridade real. Os investimentos funcionam como paliativos, desde as instalações físicas dos prédios, até os salários dos profissionais.

A investigação sobre a inclusão perpassa também um problema que classificamos como o da crise educacional. Isso porque entendemos que a inclusão não pode ser compreendida fora desse contexto mais amplo. Os dados proporcionados pelas avaliações educacionais mostram que a educação brasileira mantém os índices dos rendimentos escolares muito aquém, inclusive da maioria dos países da América Latina. A relação que buscamos fazer é que o Brasil tem realizado avanços econômicos. A pretensão de liderança nesse setor não atinge apenas a América do Sul. Nessa região a política tem se consolidado cada vez mais eficiente, conforme mostram os resultados econômicos. Mas a educação não goza do mesmo privilégio.

Os dados estatísticos do IBGE (2004) mostram que o índice de analfabetismo reduziu, significativamente, atuais 11,8% e está próximo de chegar a um dígito. Os políticos parecem comemorar esses resultados, mas quando associado aos outros aspectos de humanização e inclusão social, eles quase nada significam. Os números da miséria no país ainda denotam irresponsabilidade social nas três instâncias de Governo. A educação proporcionada não se tem mostrado capaz de transformar, construir valores mais significativos de humanização e assim possibilitar a redução da violência contra a criança, reduzir as estatísticas de mortalidade dos jovens decorrentes das violências urbanas, melhorar as condições de emprego, criar acessos reais à cultura e ao lazer.

Buscamos mostrar que a estrutura lógica consolidada na organização escolar mantém características restritivas, no sentido de que uma de suas metas é a de classificar os profissionais, segundo um modelo. Por isso, embora se encontrem arranjos propiciadores da inclusão, a representação ainda não é suficiente para entender a lógica das relações. A organização do sistema mantém uma matriz lógica que distingue os sujeitos, com o objetivo de adequá-los ao espaço que lhes é de direito, de acordo com seus limites pessoais. Pode-se entender assim, porque não há uma discussão sobre uma possível culpa moral nas organizações, principalmente quando os atos parecem desumanos, pois os valores concebidos são previamente classificados como os melhores para tratar o diferente, pela sua própria diferença.

A formação do professor foi estudada como fator importante no processo de inclusão escolar. Apontaram-se algumas razões que indicam dificuldades reais do problema. Por exemplo, a formação do professor não está consolidada em apenas um paradigma. Verifica-se que na própria formação dos professores questões de exclusões ainda não foram solucionadas, sequer teoricamente; pior que isso é verificar que existe uma cultura diferente, consolidando os diferentes níveis da educação.

2.1 Uma problematização epistemológica da inclusão escolar

A inclusão tem sido um tema bastante debatido e estudado na educação, sobretudo desde que se passou a compreender que as limitações acometidas às pessoas deficientes não eram problemas do próprio sujeito, mas decorriam das possibilidades de suas interações com o meio. Essa compreensão faz-nos pensar que as pessoas deficientes não são vítimas de seus infortúnios, mas suas incapacidades originam-se da troca que estabelecem com o meio, que se apresenta pouco acessível às suas reais capacidades.

Contrariamente a esse enfoque, conforme mostrou Bueno (1993, p. 27), as teorias de educação especial justificaram as impossibilidades de participação integral das pessoas deficientes na sociedade, em função dos supostos limites apresentados pelo indivíduo, além de emprego de termos estigmatizadores. Essa concepção de educação poderia ser justificada por dois aspectos: primeiro, pela epistemologia da aprendizagem que historicamente tem embasado a educação; segundo, pela concepção de sociedade, que toma como referência de organização o indivíduo padronizado como *normal*. A análise desses dois aspectos podem nos remeter a fatores importantes, que fazem com que ainda perdurem as dificuldades de inclusão.

A primeira variável considerada, a epistemológica, remete-nos à prevalência da teoria empirista. Os vários sistemas educacionais ainda se mostram fundamentados aparentemente em princípios pragmáticos, mas em última instância apontam ao empirismo. Ilustramos tal concepção com a teoria de Hume (1972, p. 16), que demonstrou que todo conhecimento procede das experiências. O filósofo explicou que as idéias mais vivas originam-se das “impressões” dos sentidos. Mas é interessante observar que o sujeito que tiver a falta de um dos sentidos, faltar-lhe-ão também as idéias correspondentes. A imaginação, organizada às expensas da associação de idéias (por contigüidade, semelhança,

causa e efeito), obtém seus primeiros conteúdos nas idéias primárias, originadas dos órgãos preservados. Constata-se desse modo, supostamente, um limite humano intransponível para a aquisição de conceitos e de idéias originais, devido às impossibilidades reais do próprio organismo de realizar tais experiências e, por conseguinte, de obter conhecimentos correspondentes.

Concordando com uma tradição filosófica, Hume (1972, p. 8) apóia-se na concepção de que "o homem é um ser racional e, como tal, recebe da ciência sua adequada nutrição e alimento". O filósofo explica, ao longo de seu texto, o motivo pelo qual a razão se modifica. Assim ele ironiza que, se a razão fosse "tão perfeita desde o início" seria capaz de "a partir de um único caso" inferir sobre o princípio oculto da natureza das coisas e não somente "após uma longa série de experimentos" (HUME, 1972, p. 40).

A concepção empirista torna-se limitadora do desenvolvimento e da compreensão das competências e das habilidades, tais como as vemos hoje. Não é de maneira alguma despropositado negar oportunidades ao surdo, ao cego e àquele com limitações físicas, se teoricamente eles são considerados incapazes, já que é dos sentidos que nos vêm as idéias. Se o funcionamento dos sentidos dá as condições para a realização das experiências, conclui-se que as possibilidades de aprendizagens só são efetivas, quando os mesmos se preservam como fontes primárias. Ademais, deve-se observar que na teoria empirista "o espírito" tem um "poder criador, contudo esse não ultrapassa a faculdade de combinar, de transpor, de aumentar, ou de diminuir os materiais que nos foram fornecidos pelos sentidos e pela experiência." (HUME, 1972, p.17). Assim, por mais fantástica que pareça uma idéia, quando bem estudada, pode-se chegar à idéia original, que sempre está vinculada a uma impressão, afirma Hume. Consideraremos, então, messe trabalho como essa tese tradicionalmente fundamenta o associacionismo na aprendizagem; como tal concepção subsidia as práticas de ensino ainda hoje, em nossas escolas, os educadores acreditam que a aprendizagem consolida-

se por associação de idéias. As práticas escolares estimulam experiências e transmissão de conhecimentos favoráveis a um modelo específico de ensino, que há muito é denominado de *tradicionalista*.

De imediato uma pergunta deveria ser feita: que explicação se dá às dificuldades ou às limitações de aprendizagem daqueles que possuem todos os sentidos funcionando bem? A compreensão de aprendizagem de fundamento empirista valoriza as experiências, as percepções, a capacidade intelectual de associar idéias (contigüidade, semelhança, causa e efeito, que são propriedades da natureza humana), a memória como fatores que consolidam o processo de aprendizagem. Mesmo assim, parece haver lacunas nessa explicação, que perduram por longo tempo no campo educacional, quando se constatam tantas diferenças no contexto escolar.

Para Hume, a razão é um dado da natureza humana, mesmo que se diga que o homem nasça sem qualquer conhecimento. O pensador concorda com a tradição filosófica de atribuir ao espírito humano a origem da razão. O funcionamento mental, que não opera segundo a razão (já que na infância esse uso é desconhecido), depende das idéias provenientes das experiências e da conjunção entre as faculdades (HUME, 1972, p. 88). A razão implica em atividades de deduções, que o filósofo julga lentas (Idem, p. 56). As atividades intelectuais dependem do meio, que fornece as idéias e das propriedades da natureza humana, que as articula. A razão mantém com o conhecimento uma relação divorciada, já que não são interdependentes e funcionam de modo independente. Quem articula com o conhecimento é o costume.

Tentando compreender a dimensão da deficiência, a mesma seria sempre um problema do próprio sujeito. A deficiência mental poderia ser explicada também pela exorbitância da própria natureza humana. Numa explicação tênue, a incapacidade intelectual seria um acidente, justificado como uma dificuldade ou ausência da memória, já que é em

decorrência dessa, que o homem se torna capaz de consolidar o hábito. Para Hume (1972, p.33), sem o hábito, aprendizado que decorre da realização ou da apreciação de repetidas experiências, o "espírito nunca pode encontrar pela investigação e pelo mais minucioso exame o efeito na suposta causa." Essa ausência implicaria em outras variáveis mais complexas, como a de entender a inteligência. Contudo o objetivo aqui proposto é o de entender que o empirismo é suficiente para fundamentar a teoria tradicional do ensino. Assim, muitas questões dispensam explicações complexas, porque o sujeito epistêmico configurado é um sujeito passivo. O meio imprime nele sua ação e ele responde ao meio, segundo suas condições. Da mesma maneira, compreenderíamos as demais deficiências como um problema do próprio indivíduo que não possui os sentidos capazes de realizar as experiências necessárias, para consolidar com o meio as impressões necessárias. E, além disso, fica subentendida na teoria a impossibilidade de suprir as idéias correspondentes aos sentidos prejudicados. A limitação é, portanto, do sujeito e não do meio.

Em outra situação, supondo-se que estejam preservadas no sujeito as possibilidades para se obter as idéias originais, através das impressões dos sentidos, como entender os problemas de aprendizagem que denotam complicações cognitivas? Ainda mais, por que a associação de idéias fica comprometida nesses casos, já que elas são produtos da natureza humana? Por que o hábito, o grande guia da humanidade e o responsável pela lógica, segundo Hume, não produz o mesmo efeito no sujeito com deficiência mental, no seu processo de associação?

Uma segunda variável que interfere na busca da compreensão da inclusão diz respeito ao meio. A civilização ocupa um meio social adaptado e prefigurado às condições específicas dos sujeitos, porém tal meio não é para todos os sujeitos, mas àqueles cujas compleições físicas, intelectuais, sensíveis, psicológicas e antropológicas não se fazem recessivas no contexto.

A limitação da percepção do deficiente ficaria condicionada às suas restrições sensíveis. Assim sendo, disporia de lugar pouco favorável para sua instalação, manifestação e bem-estar. Mas a situação é mais grave. As condições do meio cultural/social estão pré-formadas à adaptação física e intelectual daqueles que detêm padrões de normalidade. O deficiente não fica limitado especificamente à sua suposta falta de sentido. Uma deficiência, na atual conjuntura, ainda coloca o indivíduo como incapaz.

Percebe-se que na nossa sociedade ser deficiente implica na classificação do sujeito em uma condição estrutural; seu pertencimento está subordinado à sua característica. As estruturas sociais organizadas não indicam, à primeira vista, uma exclusão, mas justificam que, pelas suas capacidades supostamente limitadoras, tenham apenas acesso a determinadas coisas. Essa situação não é fácil de ser suplantada, aliás, todas as forças convergem para respaldá-la. Desse modo, organizam-se as estruturas e determinam-se as possibilidades de cada sujeito no espaço social. A percepção dessa realidade excludente fica ocultada pelos estandartes, emblemas e símbolos, que na cultura significam características de cada coisa, de cada sujeito e de cada instituição. É, desse modo, que se compõem as estruturas, aparentemente claras e objetivas. Mas o que elas não explicam é que essas possibilidades são mitificadas – julgam a incapacidade pelo que compreendem por anormalidade. Não vemos o sujeito, mas suas necessidades - deficiências. Acredita-se na boa intenção desse modelo de organização, como se o deficiente fosse poupado de seu infortúnio. Porém o olhar crítico mostra-nos que por detrás das classificações há relações de poder, de hierarquia e de direito, subjugando os diferentes. No imaginário coletivo, a composição social das forças não está explícita. Representam sempre o bom, o belo, o perfeito, a justeza como instâncias a serem alcançadas individualmente. Assim, os indivíduos entendem na própria subjetividade o modo de estimular e para onde direcionar e canalizar o próprio desejo e o da coletividade.

Mas os elementos culturais (tais como valores, saberes, crenças), compartilhados no universo social, não mantêm a mesma representação nos diversos indivíduos. A hegemonia do poder não se consolida plenamente nas instâncias dos juízos críticos. O poder hegemônico mantém-se, enquanto consolidação de uma ideologia, que por definição é lacunar, mas subsidia as idéias políticas, econômicas e sociais. A ideologia consolida-se, embora não sendo de modo absoluto, segundo as possibilidades individuais de aprendizagem dos sujeitos. Cada segmento, cada classe social consolida seus conceitos e mantém seus valores, suas significações distintas, de acordo com sua gênese, sua operacionalização de uso, em função das relações possíveis.

É nesse sentido que entendemos as considerações de Piaget (1973, p. 168), quando explicitou como as relações interindividuais acontecem. Para ele, as relações de força manifestam-se em dois tipos extremos: "a coação, que implica uma autoridade e uma submissão, conduzindo à heteronomia, e a cooperação, que implica a igualdade de direito ou autonomia, assim como a reciprocidade entre personalidades diferenciadas."

A concepção de educação inclusiva, que se vislumbra através das discussões teóricas, espreita novas formas e condições de participações reais dos diversos sujeitos. A adaptação de espaços, de transformação de conceitos culturais, de revogação de leis contrárias pela criação daquelas supostamente favoráveis, da diminuição e mesmo supressão de fatores supostamente limitadores (não do próprio sujeito), que persistem na sociedade, estão sendo questionados. Nessa perspectiva é que provavelmente vem se trabalhando a idéia de inclusão escolar no Brasil e, na legislação, inaugurada na LDBEN 9394/96, conforme já mencionamos no Artigo 4º Inciso III, que o atendimento educacional especializado deve ser preferencialmente na rede regular de ensino e de maneira mais completa, inspirada pela Declaração de Salamanca (1994).

Pode-se dizer que a exclusão é um fenômeno conhecido historicamente e suficientemente evidente, pois uma condição para que esse fenômeno se consolidasse, seria a existência de uma ideologia hegemônica. Enquanto tal, viu-se que sua eficiência consiste em "dissimular e ocultar a existência das divisões sociais como divisões de classes escondendo, assim, sua própria origem" (CHAUÍ, 1991, p. 103).

Socialmente as diferenças assumem formatos cruéis e eficientemente justificados, se não pudessem ser analisados como cínicos. Foucault (1995) mostrou que a Igreja Medieval tratou a loucura como uma condição mental, que impediria o sujeito de retornar ao paraíso. Nesse estado o homem não teria mais necessidades, nem sofrimentos, tampouco sua inocência poderia ser recobrada. Assim, a loucura foi entendida como um estado no qual o homem fora tomado pelo anticristo, que o "dominava triunfante". Mais além na história, os europeus, quando colonizaram as Américas, justificaram suficientemente seus crimes contras os nativos, os indígenas, porque os tomavam como "raça atrasada" (FREYRE, 1998, p.89); e posteriormente contra os negros, porque foram levados pelo clima quente do Brasil e a "natureza extrovertida do africano". A causa sempre parece estar na própria vítima.

A inclusão escolar quer determinar vigorosamente o fim de um processo de exclusão, cujo comportamento foi ratificado historicamente, consignado em valores culturais. A própria cultura tem funcionado como um fator impeditivo à participação de todos. Na escola, o aluno é vítima dessa cultura, adaptada aos tempos. Mas ele é ensinado a reproduzir os valores dela, que se exteriorizam em bases lógicas perceptíveis nos aspectos físicos, morais, intelectuais e outros.

2.2 A lógica de classe e a lógica das relações da exclusão

A educação escolar denota problemas que extrapolam os limites do processo do ensino e da aprendizagem, cujas conseqüências parecem consolidar e manter as desigualdades havidas entre as pessoas. Entender a urgência da inclusão escolar, observando variáveis vinculadas aos processos do ensino e da aprendizagem, é também uma maneira de investigar a gênese desse problema social, o da exclusão (das desigualdades) e aprofundar o congraçamento da falta de escolarização.

A falta ou a baixa escolarização numa sociedade remete a atrasos, hoje sinalizados principalmente pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Entendemos que esse problema esteja associado à crise da educação, no sentido de que a falta de estudo e a baixa escolarização são suas seqüelas. Porque a escola nem sempre foi oferecida como direito de todos, o acesso não era universal.

Esse direito é contemplado com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que declara no artigo 7 que: "Todos são iguais perante a lei" e complementa: "têm direitos, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação."

Se há a discriminação dos homens entre si pela raça, pelas condições sócio-econômicas, pelo sexo, de igual modo constatamos a discriminação às pessoas deficientes. A discussão da escolarização, nesse contexto, ainda hoje é pouco compreendida na educação.

O marco da ampliação do reconhecimento da educação escolar e sua importância é a Conferência Mundial, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, em que se aprovou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as*

necessidades básicas de aprendizagem. O valor da educação não era questionado, mas o direito agora é também daqueles que ainda não são reconhecidos.

Além de reconhecer a educação como "direito fundamental de todos", as recomendações internacionais, contidas neste documento, tiveram o mérito de explicitar o sentido das *necessidades básicas de aprendizagem*. Nesta Declaração as necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem, quanto os conteúdos básicos necessários à sobrevivência e desenvolvimento para participação ativa na vida social. Observa também, que o dinamismo e a diversidade de tais necessidades para crianças, jovens e adultos exigem redefinição e ampliação contínuas da educação básica.

Essas disposições legais e normativas refletem uma concepção democrática da educação escolar que não comporta qualquer tipo de exclusão, de crianças, jovens ou adultos, sob nenhum pretexto. Acreditamos que ainda por muitos anos nosso sistema escolar dependerá de auxílios e serviços educacionais escolares especiais ou especializados para, de fato, atender com competência alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. Assim, necessidades fisiológicas, de segurança, de participação social, de estima ou reconhecimento e as de auto-realização estão intricadas nas necessidades educacionais comuns e especiais cuja satisfação inclui a atuação competente das escolas.

Evidentemente, tais formulações não são tão recentes entre nós e vêm sendo enfatizadas e mais bem interpretadas pelos educadores brasileiros, a partir da década de setenta. Sobre esse tema gostaríamos de enfocar dois aspectos aqui importantes: os estudos que apontam para a falta de metodologia inclusiva do ensino e a questão da formação do professor.

Iniciaremos a reflexão do aspecto metodológico do ensino, a partir de uma discussão suscitada por Lino de Macedo (2002). Esse professor constatou que o funcionamento institucional privilegia a *lógica de classe*. Ele entende tal fator predominantemente como

desencadeador da exclusão. A exclusão torna-se aí uma resultante, em conseqüência de como as práticas são coordenadas pela lógica de classe.

Reconhecendo-se o emprego dessa lógica, constatamos pela amplitude de sua abrangência, que ela insere um eixo predominante na crise educacional, porque oferece as condições para a percepção e a representação do outro, segundo suas categorias, que não se coordenam com o princípio da inclusão, pois como se sabe:

> a organização familiar e escolar foi determinada pela classe, o desafio de uma educação inclusiva consiste em romper com o preconceito, ao conviver com pessoas que, em nossa fantasia, não são como nós, não têm nossas propriedades ou características. (MACEDO, 2002, p. 3)

Uma proposta de inclusão precisa reconhecer os diferentes com os mesmos direitos de participação e de respeito; necessita de uma lógica diferente da *lógica de classe*, que possibilite a coordenação e a organização dos diferentes participando de uma mesma estrutura, sem que isso implique em rejeição.

As estruturas cognitivas, quando se articulam pela *lógica das relações*, compreendem na mesma articulação os sistemas reversíveis.[6] A *lógica do gênero* ou *lógica*

---

[6] No texto *Epistemologia Genética*, no capítulo I, denominado *A psicogênese dos conhecimentos*, Piaget (2002) estudou os níveis dos conhecimentos e definiu a lógica precípua a cada um desses. Destacamos alguns aspectos importantes com relação às lógicas estudadas. O primeiro nível do estágio das operações concretas tem papel fundamental para consolidar a lógica das classes e a lógica das relações. Piaget (2002, p. 35) identificou três momentos integrados nessa construção do conhecimento: no **primeiro momento** surgem as *classificações operatórias*, cuja gênese está relacionado à abstração reflexiva, importando daí a característica de coordenação seriada; no **segundo momento** surge a *coordenação capaz de abranger a totalidade do sistema*, cuja característica é ligar diversas ordenações e reuniões parciais; no **terceiro momento** surge a *auto-regulação do processo coordenador,* cuja característica é a "equilibração das conexões segundo os dois sentidos, direto e inverso, da construção." A finalidade desse último aparece quando o equilíbrio da estrutura é alcançado na sua totalidade, que é produzir sobretudo a *reversibilidade operatória.* Piaget é categórico quando analisa e discute esses três momentos do pensamento operatório-concreto. Afirma que as conservações constituem o melhor indicador das estruturas operatórias e essas acompanham a transitividade desta estrutura até o seu fechamento. As possibilidades de desenvolvimento das estruturas pré-operatórias (classificação e seriação) são ainda insuficientes para compreender o número inteiro, a conservação de um conjunto ou subconjunto, ele exemplifica. Embora se encontre a noção de número na estrutura pré-operatória, em tal noção o número mantém as características figurais, portanto não tem a conservação do todo. Esse pensamento matemático que vemos sendo descrito é a base da socialização do indivíduo. As noções de classes e as noções de relações vão constituir os elementos lógicos do pensamento que consolidam uma forma específica de representação.
Em outra obra, *A representação do mundo na criança,* Piaget (2005, p. 310) nos dá indícios da constituição e valia do pensamento pré-operatório para a criança relacionar-se no mundo, ele diz: "A busca da identidade é muito nítida nos estágios superiores a 7-8 anos."A *lógica de classe* impõe uma organização basal para a ordem das representações, determinando as coerências sociais, critérios para agrupamentos, determinando princípios de identidades.

das relações supera os limites da *lógica de classe,* porque estabelece os "relacionamentos em um contexto de integração, de presença de uma coisa em relação à outra" (MACEDO, 2002, p. 2). Essa é a disposição fundamental de representação, para um modelo capaz de subsidiar a concepção de uma nova epistemologia, que compreende a inclusão. (A concepção de *Lógica das Relações*[7] na Filosofia pode também favorecer a concepção apresentada aqui)

O entendimento das condições reais da proposta de educação inclusiva não esconde a complexidade, a diversidade e as forças antagônicas presentes nas relações. A idéia de inclusão tem que ser arrojada suficientemente para compreender que a diferença não significa contradição, não é o erro, não é o impossível, mas a possibilidade do múltiplo, do diverso, do outro devido às próprias distinções.

Observa-se com Macedo (2002) que determinados enfoques utilizados para entender a inclusão redundam na perspectiva da *lógica de classe*, porque não contemplam a perspectiva *das relações*. A predominância da primeira suprime a possibilidade da segunda, porque a percepção primeira da realidade é fruto de uma compreensão consensual. O senso comum sempre prevalece nas representações, identificando as coisas possivelmente por suas

---

[7] Chauí (1995, p. 193) mostrou que durante a Idade Média prevaleciam duas grandes correntes filosóficas: "os **aristotélicos**, como santo Tomás de Aquino, e os chamados **terministas**, que adotaram a lógica estóica, como foi o caso de Guilherme de Ockham." Os aristotélicos eram considerados racionalistas, porque, assim como Aristóteles acreditavam existe um único mundo no qual existem essências e aparências. Assim, "há seres cuja essência é mudar e há seres cuja essência é imutável." (IDEM, 1995, p.182).
Os filósofos que seguiam os princípios de Ockhan eram considerados empiristas. Admitiam apenas "a existência e a experiência de coisas singulares de que temos sensação ou percepção e, porque só aceitam a conexão de proposições, cuja conclusão exprima fatos ou acontecimentos presentes." (CHAUÍ, 1995, p.193). O predomínio da lógica aristotélica fez com que essa fosse um instrumento demonstrativo do pensamento verdadeiro e não de fatos. A lógica contemporânea buscou nos estóicos, afirma Chauí (1995, 193) "a idéia de relação, contrapondo-a à atribuição aristotélica, que estabelece a inclusão do predicado no sujeito."
Entendemos que a "forma lógica" aristotélica atribuía o valor de verdade ou falsidade a partir da verdade ou falsidade dos atos de conhecimento do sujeito e da realidade ou irrealidade dos objetos conhecidos. A lógica contemporânea, procurando tornar-se um puro simbolismo do tipo matemático e um cálculo simbólico, preocupa-se cada vez menos com o conteúdo material das proposições (a realidade dos objetos referidos pela proposição) e com as operações intelectuais do sujeito do conhecimento (a estrutura do pensamento). Conclui Chauí (1995) que desse modo tornou-se plenamente formal. A lógica dos predicados foi enriquecida e modificada com a **lógica das relações**, iniciada no século XIX pelos filósofos ingleses Morgan (que também era matemático) e Peirce. A lógica das relações ocupa-se, como o nome indica, com relações entre conjuntos de objetos: maior do que, menor do que, perto de, longe de, mais velho que, mais novo que, pai de, mãe de, irmão de, causa de, finalidade de, semelhança com, diferente de, etc. As relações podem abranger dois ou mais objetos, sendo binárias, ternárias, quaternárias, etc., dependendo do número de objetos abrangidos por ela. A relação mais conhecida é a binária, expressa na fórmula xRy, que significa: há uma relação entre *x* e *y*.

semelhanças impregnadas de percepções empíricas: “O espírito humano é naturalmente levado a supor que há nas coisas mais ordem e semelhança do que possuem; e, enquanto a natureza é plena de exceções e de diferenças, por toda a parte o espírito vê harmonia, acordo e similitude”. (BACON apud FOUCAULT, 2002, p.71)

Esse pensamento, identificado no Renascimento, ainda prevalece porque a proposta de ciência cartesiana é demasiadamente sofisticada, para ser compreendida por quem assimila o empirismo. Para superar o pensamento empirista, transformações importantes devem ser inseridas na compreensão, contudo sem se deter necessariamente no pensamento cartesiano. É preciso atingir a lógica dialética, coerente com a lógica das relações, conforme apresentou Piaget.

Como seria compreender o outro de maneira inclusiva? Quem seria o outro? A concepção Moderna de *sujeito* não comporta o ideal de inclusão, seja pela compreensão de inteligência, seja pela concepção de aquisição do conhecimento, seja pela estruturação das instituições e relações sociais.

Nesse sentido, as metodologias educacionais encontram-se defasadas historicamente, porque as teorias do conhecimento, que embasam a subjetividade do sujeito da aprendizagem, criam limites intransponíveis para as relações humanas, que se querem relacionais/operatórias.

Ao priorizar a experiência como fonte do conhecimento, a teoria empirista alicerçou as condições da natureza humana ao costume. Não é problema no empirismo a possibilidade da experimentação, mas como se configura a passagem da percepção para os conhecimentos. Vê-se sua gênese imediata entre natureza e sujeito. O conhecimento restrito às percepções faz com que prevaleça o meio sobre o indivíduo. Não fazem sentido ao empirismo as noções de funcionamento dos esquemas de ações, porque as percepções dos sentidos prevalecem na organização da representação mental e da razão. Essas limitações impostas teoricamente

definem a qualidade das experiências, pois como afirmou Hume (1972, p.46): "todas as inferências tiradas da experiência são efeitos do costume e não do raciocínio."

Na epistemologia genética torna-se passível a compreensão da ação como fonte do conhecimento. Toda ação que se repete em função de uma adaptação hereditária ou se generaliza por aplicação a novos objetos, incorporando-os; gera, desse modo, um esquema em função dessa adaptação, como um *conceito de ação*, que é próprio de um processo de aprendizagem (PIAGET, 1987, p. 56). A ligação fundamental constitutiva do conhecimento primeiramente se dá na ação entre sujeito e meio, por isso não é uma simples *associação* de idéias, como preconiza o empirismo. A noção de associação negligencia uma parte dessa atividade, que é exclusiva do sujeito: a *assimilação* dos objetos a esquemas próprios do indivíduo. Piaget (1987, p.151) afirma que este processo (incorporação de objetos a esquemas de ação) está presente nas diversas formas de assimilações biológicas, em que a assimilação cognitiva é um caso particular, enquanto processo funcional de integração.

Quando os objetos são assimilados aos esquemas de ação, há a necessidade de uma acomodação às particularidades dos mesmos, cuja acomodação resulta dessa interação com os dados exteriores, logo, da experiência. A acomodação converge com o que há de primordial na tese empirista, contudo ela não existe no estado puro ou isolado; é sempre acomodação de um esquema de assimilação, que permanece como primordial do ato cognitivo.

Nos *Estudos sociológicos* Piaget reflete sobre o progresso lógico da criança. Afirmou que a intervenção de fatores interindividuais e a organização de operações (resultantes de ações interiorizadas) consolidam a lógica. A lógica consolida-se no processo da própria vida da criança e guarda aspectos característicos decorrentes das qualidades das inter-relações mantidas, realizadas. Então, se o envolvimento social atua no desenvolvimento lógico, dele podem ser guardadas nuances, que perduraram no comportamento lógico do indivíduo. Tendo em vista que o pensamento intuitivo da criança (o pré-operatório), por sua natureza, ignora a

mobilidade das transformações operatórias, somente proporcionarão valores cooperativos as ações capazes de engendrar tal mobilidade. Quer dizer, que embora havendo geneticamente uma disposição para o desenvolvimento da lógica, sem estabelecer relações dessa natureza, a criança não atingiria a descentração, cuja manutenção implicaria na permanência do egocentrismo. As relações descentradas provocam o desenvolvimento para atingir uma lógica de relações objetivas, de ordem operatória.

A fase do desenvolvimento pré-operatório proporciona à criança a prevalência do pensamento por imagem ou por intuição. A lógica característica desta etapa impossibilita a descentração. Porém a lógica possível na fase operatória dá amplas condições à socialização, quando encontra o meio também favorável a esse comportamento, tornando a criança capaz de cooperar. Piaget (1973, p.180) constatou que a criança torna-se "capaz de discussão – e desta discussão interiorizada, e conduzida consigo mesma, que é a reflexão – de colaboração, de exposições ordenadas e compreensíveis para o interlocutor."

O pensamento operatório significa um estágio de desenvolvimento psicológico, no qual o sujeito é capaz de operações lógicas, cujas relações se constituem como ações agrupadas, dentro de um sistema móvel, com todas as condições reversíveis. Nesse sistema a cooperação social é possível no aspecto lógico e prático do sujeito. Isso é possível porque as trocas são regidas por "leis de equilíbrio" e conclui-se que: "a lógica se constrói no centro das atividades e, permite uma vez finda, o estabelecimento da cooperação. Somente cooperando com os outros e não de outra forma é que o indivíduo elabora sua lógica." (PIAGET, 1973, p. 182).

2.3 Problemas com a realidade da inclusão escolar

Para se compreender as principais bases em se questionam a educação especial, uma reflexão histórica da sua evolução pode apresentar que a mesma também se pautou por transformações. Em documento elaborado para apoiar a reflexão de professores sobre essa modalidade de ensino, Aranha (2000) apontou três paradigmas que mostram as distinções históricas. Chamou de paradigma da institucionalização o modelo europeu, que durou 500 anos, quando os deficientes mentais foram mantidos em asilos e conventos. Esse paradigma que só foi quebrado no século XX, teve como um possível substituto o Paradigma de Serviços, porque ofertava os serviços em três etapas: avaliação, intervenção e encaminhamento do aluno deficiente. Nesse modelo de ensino o aluno deficiente seria atendido numa classe especial ou em uma sala de recursos. O terceiro e tido como o atual é o Paradigma de Suporte. A educação especial nesse modelo oferece serviços de avaliação e de capacitação, não especificamente ao aluno, mas principalmente ao professor que atende o aluno na classe regular de ensino.

Esse é o modelo de educação especial que deve subsidiar o processo de inclusão escolar. Mas para que isso ocorra é necessário que se enfrentem ainda verdades pedagógicas consolidadas, que influenciam a formação dos professores da educação especial (MRECH, 1999; MANTOAN, 2003), os princípios da inclusão (SASSAKI, 2005), os fundamentos da inclusão (STAINBACK e STAINBACK, 1999; MACEDO, 2002), que ainda estão por ser destituídos de suas autoridades inflexíveis. Esses autores oferecem parâmetros críticos sobre as práticas escolares, naquilo que elas divergem dos princípios expressos na Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994), na

Convenção da Guatemala (1999). Seus questionamentos refletem sobre atividades educacionais e vivências escolares capazes de manter o "*status quo*" da exclusão.

A inclusão é um tema complexo. Mas uma das complexidades da inclusão escolar observou Mrech (2001), decorre das próprias instituições formadoras de professores para atuar com Educação Especial, que atualmente trabalham com seis paradigmas fundamentais:

> o Paradigma da Segregação, o Paradigma da Desadaptação Social, o Paradigma da Prevenção ou Paradigma Psicopedagógico, o Paradigma da Integração, o Paradigma da Inclusão e o Paradigma da Psicanálise. Cada um destes paradigmas apresenta processos de formação e capacitação de docentes inteiramente distintos dos demais. (MRECH, 2001, p. 2)

As diferenças paradigmáticas proporcionam conflitos. As concepções distintas sugerem hipóteses também distintas e às vezes divergentes. O conhecimento metodológico transforma-se em base para o trabalho docente. As distinções entre saberes passam por um processo de conciliação, principalmente dentro de uma mesma instituição, quando a finalidade é aprovar o projeto pedagógico. Essa mesma dificuldade é verificada na rede de ensino.

Outro problema decorrente dos paradigmas está vinculado diretamente ao atendimento oferecido pela escola, que se organizou em modalidades de ensino para atender os indivíduos como diferentes. Mantoan (2003, p.13) apontou a racionalidade que erigiu a escola como causa original desse problema e a repercussão disso se dá como endurecimento das relações entre os sujeitos, que passam a ser tratados de maneira diferente:

> A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

Observando a realidade educacional pelo aspecto paradigmático, vemos que a inclusão implica em mudanças fundamentais. Mas os paradigmas não se pautam apenas pelos fundamentos, implicam também em princípios.

Sassaki (2006, p. 40) observou que:

> A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência.

Esse pesquisador observa, a partir de seu estudo, consolidando suas descobertas com informações de pesquisadores de outros países, como Kolucki, que os atributos pessoais têm sido utilizados como a maneira mais objetiva de promover a opressão entre as pessoas.

O contexto escolar parece rígido, quando percebemos que o comportamento organizacional escolar regula-se pela lógica de classes. Podemos identificar que a lógica das relações é cerceada, quando os professores se propõem a avaliar o resultado de seu trabalho de ensino. Uma atividade de avaliação dirigida para observar os resultados através de categorias antagônicas, como respostas certa e errada é uma avaliação restritiva. Uma exclui a outra por princípio. Esse problema ocorre por dois motivos: primeiro, porque o professor não avalia a aprendizagem, mas o rendimento; segundo, porque a escola centra-se em apresentar os resultados do desenvolvimento e não os da aprendizagem do aluno.

Os educadores, quando querem que seus alunos apresentem resultados referentes aos trabalhos de ensino, buscam sempre confirmar as metas previamente pretendidas e ora atingidas. A conseqüência imediata dessa atitude é a promoção da limitação da compreensão da totalidade do processo educacional.

A realidade escolar é constituída de recortes de experiências docentes e discentes que compõem sua possível identidade e não o universo das possibilidades das interações. Assim, quando reconhecemos as características da escola não estamos observando aquilo que está previsto no currículo selecionado para ser desenvolvido, para compor valores válidos em relação à cultura e à ciência. A escola é real nas representações segundo aquilo que ela apresenta em seus resultados e rendimentos dos alunos, os sinais dos trabalhos executados e, definitivamente, não os das agendas de novas realizações.

A busca constante de como proporcionar uma identidade positiva, que aponte bons resultados, faz com que as categorias principais dos resultados atingidos consolidem os valores, os sinais, as normas que se pretendem perseverantes, mas sempre guiadas pelo binômio antagônico do certo e do errado.

Essa organização de trabalho não permite que os movimentos circulares, dialéticos do pensamento, próprios da constituição do conhecimento tenham significado. O estágio do desenvolvimento do conhecimento que ainda não pode ser exteriorizado, porque ainda é pura assimilação primária do conhecimento, é execrado do projeto. O professor ainda não sabe avaliar as aprendizagens que se escondem nos platôs do rendimento. As avaliações escolares visam reconhecer a aprendizagem que possa ser externada em forma de rendimento, que é aquela bem consolidada em uma estrutura cognitiva.

Nesse sentido a lógica das classes predomina na organização escolar, na metodologia de ensino do professor e também na administração da instituição. Provavelmente a divulgação bimestral de notas tenha uma relação direta com a questão dos platôs. Os alunos recebem informação de conteúdos e terão o bimestre para aprendê-los. As notas expressam o rendimento atingido. Contudo o aluno, que não foi capaz de demonstrar o rendimento desejável e o professor expressa isso através de uma nota, é classificado como se não tivesse aprendido. A escola só entende aprendizado, quando há rendimento.

Mas possivelmente haja mais motivos para que a organização do ensino seja bimestral em relação às avaliações, do que aqueles declarados pelo professor e pela escola. Esse aspecto diz respeito à organização escolar. A intermitência das notas oculta a incapacidade de se avaliar a aprendizagem, que não precisaria ser avaliada apenas de tempo em tempo. As notas bimestrais expressam apenas o saldo do rendimento do desenvolvimento do conhecimento.

O aprendizado do aluno é uma atividade contínua. Mas devido à organização escolar, o professor só se refere formalmente ao aprendizado bimestralmente, na avaliação. Aparentemente o objetivo da avaliação é o de verificar a aprendizagem do período. Esse sistema denota uma prática de avaliação cumulativa, que pretende expressar como conhecimento o rendimento adquirido. Nesse interstício várias aprendizagens possivelmente ocorreram, mas para o sistema escolar o que vale é aquela que o professor sabe apontar. Muitos conteúdos não exteriorizados pelo aluno indicam para o sistema que ele tem defasagem na aprendizagem. Mas necessariamente a impossibilidade de expressar conhecimento não quer dizer que não tenha havido aprendizagem. Para Magill (1987) trata-se antes de um platô de rendimento.

As relações que permeiam a prática escolar ocultam e negligenciam a necessidade de se repensar a própria escola e de realizar sua transformação em outra coisa, principalmente quando se fazem mostras dos sucessos de projetos escolares. Durante a realização de tais projetos o aluno fica à mercê do tempo da realização das atividades propostas, que as autoridades julgarem necessário. Cobra-se que o aluno compreenda o conjunto dos fenômenos criados, supostamente como indício de sua aprendizagem.

O aluno que coordena parcialmente as atividades assimiladas permanecerá sem entender esse conjunto e o professor que apenas avalia o rendimento, não vai se dar conta de que o aluno realizou aprendizagens durante esse processo. Sabemos que o aluno coordenou vários esquemas nesse conjunto, dentro da estrutura, mas não organizou suficientemente sua estrutura cognitiva e por isso pode não apresentar um rendimento satisfatório.

A estrutura cognitiva sempre será dinâmica porque não se limita a uma única estrutura, mas sempre está na possibilidade de criar novas relações com outras estruturas. Essa concepção é ampla, porque não limita nem as estruturas nem as possibilidades de aprendizagem do sujeito.

2.4 Inclusão escolar e problemas relacionados à formação profissional

As pesquisas de Mantoan (2002a), Schneider (2003), Tartuci (2002) e de Almeida (2002) expõem experiências que avançaram em direção à educação inclusiva. Os aspectos críticos apontam para a ordem material, para os preceitos humanos, para os comportamentos distintos e para as novas práticas educacionais. Schneider (2003; p. 1) apresenta as condições para a consolidação da prática educacional, observando "os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades."

No entanto as raízes da exclusão emergem também de variados problemas sociais. De maneira imediata, na escola, constatam-se alguns dos indícios da exclusão, através do baixo desempenho e do baixo rendimento do aluno. Esses aspectos encetam diretamente a questão da aprendizagem.

Alguns estudos, que abordam as crises educacionais, enfocam essa questão, mas geralmente as análises privilegiam o papel do professor, destacando sua formação, como afirma Gómez (1995, p. 95): "A formação desses profissionais é o eixo da actual controvérsia".

Mantoan (2002c, p. 4) encontra também problemas na formação do professor e aponta outras necessidades humanas, que poderíamos inferir serem de ordem psicológica. A autora se refere à necessidade de se estimular o professor, formando-o continuamente e valorizando-o, pois ela entende que o professor seja "o responsável pela tarefa fundamental da escola - a aprendizagem dos alunos".

Em outro texto Mantoan (2003, p. 21) relata que "os professores se sentem incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula". Por trás desse sentimento está a

comparação que fazem entre seu trabalho e o dos especialistas, que por tratarem sempre da educação especial o supervalorizaram-no. Desse modo, a sensação de incompetência advém do desconhecimento da realidade da sala de aula de um especialista. A autora constatou também que "as escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas regulares se justificam, na maioria das vezes pelo despreparo dos seus professores para esse fim." (MANTOAN, 2005, p.3). De alguma forma esse problema cruza com o anterior, que é a valorização do trabalho especializado. A pesquisadora conclui que os principais entraves do ensino procedem da falta de compreensão teórica do problema. A formação do profissional é a principal causa, mas outras vezes, o problema pode ser agravado, devido à falta de capacitação e de atualização continuada.

O que se vê ainda calcado e reforçado na formação do educador é a segmentação do conhecimento. O que se deveria promover hoje é uma educação voltada para a compreensão das diferenças, contudo os profissionais são formados pela lógica da classe e, desse modo, ficam contidos a uma instrução descritiva, cuja característica principal é apregoar como válidos determinados métodos de ensino e ressaltar a importância da obediência das Leis educacionais. Outra característica do ensino é a massificação, que prima por uma formação generalista, insuficiente para constituir aprofundamento de estudo, no sentido de reconhecer problemas de ensino pautados na realidade educacional.

Mantoan (2003) critica tal tendência, que ela reconhece presente na formação dos professores das habilitações especiais. Essa orientação não enfoca um problema de aprendizagem, antes um problema do indivíduo. São as formações promovidas em clínicas especializadas, em curso de especialização, que reforçam a dificuldade de se ver o problema do ensino e dirige o olhar para o aluno problema. Trata-se de uma compreensão limitada do papel do professor e que reflete negativamente na concepção de uma escola aberta.

A formação do profissional reforça que existem alunos normais e alunos deficientes que precisam de tratamento especializado, por isso Mantoan (2005, p. 3) afirma que é premente:

> [...] a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos, o que, implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio.

Amagi (2001, p. 219) questiona também a competência real do profissional, levando em consideração sua "formação inicial". Diferentemente de Mantoan, não pretende extinguir a especialização, embora acredite na defasagem da formação. Julga que o problema decorre do desconhecimento dos "avanços da pesquisa em ciências exatas, naturais e em ciências humanas".

A discussão trazida por Mantoan é mais radical. O acesso e o domínio de novas tecnologias estão inseridos na crise educacional e promovem a exclusão na escola. Mas à formação continuada tem um papel direto sobre esse problema, quando disponibiliza o acesso à tecnologia. Pode-se assim suprir um dos problemas específico da exclusão tecnológica, o acesso; no entanto o outro – domínio - que ela julga mais atroz não será reconhecido, se a mudança de paradigma não for considerada. A concepção do professor deveria ser diametralmente outra.

Gómez (1995) sugere também uma reflexão radical, indicando uma variável, que seria um aspecto universal do problema da competência profissional do educador. O estudioso enfatiza que se tem feito uso sistemático da razão técnica[8] para compreender os fenômenos

---

[8]a) Razão técnica segundo a qual o homem só conhece verdadeiramente aquilo que ele próprio constrói: a máquina; é a mesma razão que justifica a crença que temos ou julgamos ter do domínio sobre a natureza. b) Para Ghiraldelli (1996), a razão técnica ou instrumental é aquela que faz a melhor adequação entre os meios e os fins escolhidos. A didática é uma expressão pedagógica da razão instrumental. c) Marcuse (1964) analisa que: "Na base dessa racionalidade reina a abstração, que, ao mesmo tempo teórica e praticamente, obra da organização científica e social, determina o período do capitalismo: pela redução de qualidade em quantidade. Como funcionalização universal (tal como se expressa economicamente no valor de troca) ela se torna pressuposto de eficiência calculável — eficiência universal, na medida em que a funcionalização possibilita domínio sobre todas as particularidades (reduzidas a quantidades e valores de troca). A razão abstrata se torna concreta no domínio calculável e calculado sobre a natureza e sobre os homens. Assim a razão focalizada por Max Weber se revela

práticos, contudo essa prática limita nossa percepção mais ampla e os problemas cada vez mais se mostram refeitos com maior "complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores" (GOMÉZ, 1995, p. 99). As questões sociais constituem-se como situações-problema e não como o problema específico, em que o uso da razão instrumental seja suficiente na resolução.

As mudanças sociais são variáveis recorrentes nos estudos, como determinantes significativas para se entender o distanciamento entre a escola e a sociedade, permeada pela atuação do professor. Já pontuamos que ela decorre de avanços tecnológicos, mas os autores apontam aspectos adversos, decorrentes de questões políticas. Bueno (1993, p. 107) observa que houve uma demanda imediata de profissionais habilitados, devido à implantação de uma nova lei, que criou novas vagas. Nesse mesmo sentido Mazzotta (1993, p. 57), menciona a falta de profissionais capacitados para ocupar funções de especialistas.

A educação escolar não se constitui em um trabalho objetivo, no sentido positivista de ciência. A objetividade desse fenômeno social não se consolida na concretude do real, em que os sujeitos sejam determinados como absolutos, mas pela representação subjetiva que os sujeitos possam configurar. Para Ribeiro apud Pereira e Foracchi (1977, p. 74) a "origem intencional" das instituições coloca a prerrogativa de que "a instrução deverá servir, precipuamente, para facilitar a integração do indivíduo no complexo social que o envolve e a que se destina".

A relação ensino/aprendizagem, embora seja uma ação na qual subsistem pelo menos dois sujeitos, professor/aluno, não é uma ação imediata. As representações individuais interpõem-se na relação. Dois sujeitos epistêmicos distintos podem ser reconhecidos nessa ação. Se aceitarmos que nessa relação o professor desempenhe um papel de liderança para a

---

como razão técnica: produção e transformação de material (humano e de coisas) por meio do aparato construído metódica e cientificamente com vistas à eficiência calculável, cuja racionalidade organiza e controla coisas e homens, fábricas e burocracia de funcionários, trabalho e tempo livre." d) Adorno (1985, p. 114) "A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma."

prática do ensino, é passível de se compreender que seja ele quem determine algumas variáveis reais para que a aprendizagem se efetive.

Esse contexto parece ratificar as hipóteses de Mantoan (2003) que aponta a recusa da escola em promover a inclusão, porque os professores estão despreparados, quer dizer, a inclusão torna-se impraticável, porque os professores desconhecem mais as teorias educacionais, do que os preceitos que elucidam as práticas docentes.

Ferreira (2006, p. 220) reforça essa hipótese acrescentando nesse contexto a instituição, ele diz: "as escolas e o (s) professores (as) não estão e não se sentem preparados para receber crianças com deficiências em suas classes regulares". O pesquisador aponta para outro aspecto crítico do aluno na escola regular: o ensino. Ele afirma que: " a educação oferecida a esses (as) alunos (as) é, em geral, pobre de qualidade educacional e mantém-se no âmbito das atividades oferecidas na fase de educação infantil, isto é, atividades lúdicas e artísticas;" (FERREIRA, 2006, p. 221). Essa pesquisa recente do professor tinha como propósito buscar saber o que mudou na formação docente dez anos após salamanca. Quando ele afirma tais constatações está concluindo que pouco foi mudado nesse período. Seu estudo foi suscitado pelo encontro de Dacar[9], em 2000, quando se fez a avaliação de dez anos passados da Conferência de Joimtien, 1990. A principal constatação de Dacar também foi que pouco se fez nos diversos países com relação à propostas da *Declaração mundial sobre educação para todos*.

O conjunto das afirmações problemáticas que trouxemos neste texto, confirma nossa hipótese da necessidade de conhecer as representações de ensino e de aprendizagem dos professores na perspectiva da inclusão. As evidências demonstradas chocam-se com as preconizações legais e as exigências para a educação neste novo milênio.

---

[9] Declaração das ONGs "Educação para Todos"; Consulta Internacional de ONGS (CCNGO), Dakar - 25 de Abril de 2000. Fonte: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_ongs_pgues.pdf>

O conceito de inclusão é forjado em valores, princípios e implica em postulados teóricos. Não se pode deixar de observar como essa concepção está relacionada com as representações de aprendizagem, de escola, de ciência e de poder político. Esses fatores estão implícitos na realização da prática educacional. Buscar tal compreensão, nas declarações dos educadores, pode-nos apontar o que está sendo mudado na escola pela política do Governo, já que os investimentos na formação estão ocorrendo. Também nos interessa entender como o professor conceitua a aprendizagem e amplia esse conceito. A contextualização do perfil do professor é fundamental para tal objetivo.

Para Mantoan (2005. p. 01) as dificuldades verificadas no processo de inclusão "resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado" e de como "a aprendizagem é concebida e avaliada". Ela não duvida da questão pedagógica, no entanto não estabelece critérios para essa relação prática, levando em consideração as questões sociais. Poderíamos pensar que desse modo, ela concebe uma condição universal para proporcionar a aprendizagem, independentemente das questões históricas do indivíduo.

A legislação educacional tem deliberado rumos para a inclusão. Mas a escola dá indícios de resistência à inclusão. Quando o professor se depara com alunos deficientes em sala de aula, seu comportamento é deliberativo, quer dizer, recebe o aluno, porque lhe é facultado o direito de freqüentar uma escola.

As conseqüências dessa prática ficam explícitas nas avaliações das instituições, nas avaliações dos rendimentos e aproveitamento dos alunos. A relação professor/aluno é a mais afetada na escola no encontro dos diferentes, por isso deve ser mais bem compreendida.

A representação do professor denota a imagem que ele tem do aluno, da sua capacidade de aprendizagem e pode esclarecer os preconceitos que se consolidam, a evidente negação do outro, do aluno diferente.

Podem-se investigar diversas motivações: por que a concepção teórica do professor em favor da inclusão é frágil, impossibilitando decisões pedagógicas que consolidem a educação inclusiva? Por que a razão instrumental é predominante e determina uma acomodação imediata da mesma prática, sem promover transformações? Por que a *lógica de classe* perpetua uma compreensão imediata do real, que não desestabiliza a compreensão atual? Por que as medidas governamentais não prevêem uma nova ordem? Será que o poder governamental quer promover uma revolução cultural, cujo início deva ocorrer na instituição escolar? Será que o Governo pretende realmente proporcionar a infra-estrutura das condições necessárias para uma educação de qualidade? Há muito sabemos que o Governo, que pretende ser um Governo Social, demonstra isso através da destinação de recursos para investir no contexto social: saúde, segurança pública, educação e bens comunitários de infra-estrutura como - saneamento básico, espaço de lazer, espaço cultural, além de políticas de moradia adequadas à realidade de cada segmento social.

As situações que agravam o ensino no sentido da inclusão demandam variadas reflexões. O contra-senso em relação à expectativa do cumprimento do papel das instituições educacionais é um deles e ,demasiado grave, pois se sabe que:

> A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). (SÁNCHEZ, 2005, p. 11)

Está subentendido que o papel originário da escola seja o de promover o ensino/aprendizado eficaz, mas os estudos apontam que ela não estaria fazendo isso. Depois diz respeito especificamente à formação do professor, tanto a promovida pelas instituições educacionais, quanto aquela mais ampla da sua própria história de vida. Os estudos apontam que a formação seja insuficiente, para atender com qualidade às exigências do ensino de hoje. De onde advém tanta certeza?

Buscando a compreensão mais significativa desse problema da inclusão, entende-se que não apenas os alunos deficientes são excluídos, mas também os que são pobres, os que não vão às aulas, porque trabalham, os que pertencem a grupos discriminados e aqueles, que de tanto repetir, desistem de estudar, observa Mantoan (2003).

Kliksberg (2000, p. 19) observa que: "A desigualdade constitui um entrave fundamental para a possibilidade de fazer chegar educação de qualidade apropriada ao conjunto da população". Ele se refere especificamente à pobreza que assola a América Latina, embora muitos países sejam considerados economicamente em "desenvolvimento". O autor compreende que o problema da exclusão social resulta também da ação conjunta das desigualdades e do modo como essas chegam ao final do século XX. Ele conclui que: "em diversas sociedades, amplos setores da população não têm acesso a ativos produtivos, créditos, educação de boa qualidade e, por conseguinte, rendas adequadas." (KLIKSBERG, 2000, p. 31).

Existem professores que consideram como incorrigíveis seus alunos mal sucedidos na aprendizagem. Acreditam que não adianta tentar mudá-los, "não há mais o que fazer". O não comparecimento dos pais às reuniões e a falta de atenção às anotações no caderno do filho, realizadas pelos professores, deixa transparecer que ninguém se responsabiliza pela educação dessas crianças. Os alunos, por conseguinte, não mantêm interesse pelo estudo. Essa compreensão é ratificada, inclusive por pesquisas que afirmam a "falta de vontade de estudar" em cerca de 40% dos alunos, ainda no ensino fundamental. (GOIS; CONSTANTINO, 2007).

Constata-se que representações como essas passam a nortear a prática de ensino de professores, que reproduzem condutas e que promovem as classificações de alunos, em função de uma compreensão da realidade ideologizada, segundo um senso empírico (BECKER, 2002). Estas somam-se, ao final, como dados favoráveis à exclusão.

Há julgamentos na prática escolar, que escapam à compreensão de um rigor teórico. São aqueles balizados por comportamentos adquiridos ao longo de uma experiência profissional e ratificados pela concordância de outros professores, que também não sabem lidar com a situação, nem foram questionados à luz de uma teoria. Resta, desse contexto, uma compreensão de aprendizagem construída à revelia de postulados científicos, acadêmicos, cujos cânones apresentam-se autoritários, subsidiados por uma tendência comum à prática, acomodação a uma realidade justaposta. Nesse contexto, tanto o sucesso quanto a exclusão do aluno têm a mesma explicação, que é a competência do próprio sujeito.

A pretensão de sociedade inclusiva embora recente, em termos de história, demanda urgência diante de importantes descobertas humanas. Tem-se verificado, porém, que uma nova organização social não se conquista apenas pela voluntariedade de um desejo, ainda que esteja contemplado pelas leis, em pronunciamentos de grandes homens, em declarações universais e mesmo nas políticas. A viabilização dessas conquistas reais depende também da consignação cultural, que requer para sua efetivação um roteiro penoso, trabalhoso, disputado e sofrido.

Há uma tendência natural no senso comum de perenizar o modo como as coisas são. Quando a escassez de críticas e de reflexões se faz constante, poucos são aqueles que vão olhar para o mundo, para aquilo que vê todos os dias e novamente espantar-se ou distinguir-se daquilo em que está tão bem adaptado. O estado de alienação coloca o sujeito numa relação com o mundo e as coisas do mundo como se a situação apresentada fosse própria da sua natureza, como uma simbiose. O olhar crítico quando não é empregado não promove a releitura dos fatos.

Em conseqüência disso a escola não oferece canais adequados para a manifestação das diversidades de competências, utiliza-se de um mesmo paradigma, constituindo um padrão único para educar. Pensa, refaz, propõe, aprimora e exclui tudo sob o ponto de vista

desses paradigmas, ou seja, dessas regras, normas, crenças, valores, princípios, que são compartilhados no meio escolar e que determinam o comportamento e o aprendizado nesse local. Não reconhece que as “necessidades educacionais especiais” além de se referirem à deficiência, também dizem respeito às dificuldades de aprendizagem.

A aprendizagem ocorre pelas relações inter e intrapessoais estabelecidas com o meio. A interação de cada indivíduo é única e por isso compreende-se que o processo de ensino necessita de uma pedagogia centrada na criança, a prática pedagógica adequada à diversidade de aprendizes. O ensino deve voltar-se para cada sujeito observando as carências decorrentes das características próprias da deficiência, levando em consideração também a situação social, só assim cada pessoa seria atendida de acordo com sua condição. Essa concepção leva-nos a compreender porque é necessário que cada escola esteja capacitada para atender a todos os alunos, inclusive os deficientes.

A conclusão da política educacional da inclusão é a necessidade de uma nova maneira de educar. Não se pensa em métodos uniformizados para se passarem conteúdos ou se promover o desenvolvimento e o aprendizado, mas condições de ensino que envolvam reflexões desde a acolhida, passando pelo tratamento dos conteúdos entre os profissionais, a discussão dos projetos e o real envolvimento dos estudantes nesse processo. Como isso seria possível? O que há de real na estrutura da escola capaz de nos apontar para isso? O que há nas políticas de governo que assegurem as condições reais de uma escola inclusiva? Qual o financiamento necessário para essa educação? Qual é a distância entre a necessidade da inclusão e as condições reais dessa prática educacional?

Reconhecer que cada ser humano é único e, portanto se articula em uma condição de aprendizagem única significa não negligenciar essa descoberta, mas traçar metas reais para tal projeto. Não é apenas uma descoberta intelectual que torna isso capaz, mas uma transformação moral da sociedade e investimento financeiro em tal projeto.

Vemos que os paradigmas educacionais que constituem as escolas atuais configuram-se mecanicistas, deterministas, formalistas, com a pretensão de impor um modelo científico. Eles precisam de transformações para acolher os novos grupos sociais, que não participavam da escola, até se declarar o direito de inclusão escolar de todas as crianças, de todos os indivíduos. De acordo com Mantoan (2003, p.15),

> A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando. É inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação, está passando por uma reinterpretação. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

Uma vez reconhecida a diversidade humana, percebemos que a educação deve ser construída conforme a individualidade de cada um. Ensinar através de paradigmas é transmitir conhecimento de forma mecânica e considerar "robôs", ao invés de alunos. Em contrapartida, mudar esse atual paradigma é despertar o interesse e a vontade, potencializando capacidades, é reconhecer o que precisa ser desenvolvido e estimulado em cada aluno.

Wernneck (1997, p.42) assim entende:

> Como filosofia, incluir é a crença de que todos têm direito de participar ativamente da sociedade, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento. Como ideologia, a inclusão vem para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados. Indivíduos marginalizados terão a oportunidade de mostrar seus talentos.

Nesse sentido, mais uma vez o paradigma é visto como barreiras cristalizadas que devem ser quebradas, a fim de dar oportunidades para que todos mostrem seus talentos.

Em contrapartida, a pesquisa de Mrech (1999) trata o paradigma como uma forma de ver o mundo, um modelo mental, um modelo de referência que filtra outras percepções e conteúdos determinados. É um modelo de pensamento ou crenças, através do qual o mundo pode ser interpretado. Assim, os paradigmas não têm apenas aspectos referenciais cognitivos, mas também componentes emocionais, fazendo com que as idéias de algum paradigma sejam aceitas ou rejeitadas. Mrech trata a inclusão como um paradigma de educação especial, como

um modelo relacional e não como um modelo clássico, que propõe soluções e soluções modelares aos praticantes.

Observando os paradigmas dessa forma, parece que os autores passam a conceber a inclusão com outro olhar, que necessariamente não implica na quebra de paradigmas, é o que notamos em Sassaki (1997, p.41):

> Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Sob esse ponto de vista o paradigma não deve ser quebrado, mas deve ser adaptado, ou seja, os excluídos juntamente com a sociedade vão reformular maneiras, para que ocorra a inclusão.

Havendo um paradigma que propõe soluções modelares aos praticantes ou não, o ponto comum entre todos os autores é o meio, identificando que o problema não está no sujeito, mas na maneira como o sujeito e sua deficiência são concebidos no ambiente social. O problema que alguma pessoa com necessidade especial enfrenta (ainda que sua necessidade seja transitória) não está tanto nela, quanto na sociedade. As estruturas da sociedade criam problemas para tal pessoa, causando-lhe incapacidade ou desvantagem no desempenho de papéis, porque seus ambientes são quase sempre restritivos. De maneira velada, estão embutidos na organização da sociedade os resultados de concepções discriminatórias e preconceituosas, que rejeitam minorias e inviabilizam o acesso de pessoas deficientes.

Encontra-se no cenário social desde arquiteturas até modelos anatômicos planejados para o uso e consumo de coisas, baseados em *padrões de normalidades.* Muitas coisas desse cenário são inacessíveis do ponto de vista físico, porque barram pessoas deficientes, ou ainda, porque não são adequadas aos diferentes (deficientes ou pessoas que não estão fisicamente segundo aquele padrão). O cenário social é construído buscando atender a uma maioria,

aparentemente homogênea física e sensorialmente. Nesse contexto há uma grande desinformação sobre as implicações das necessidades especiais que os deficientes e demais diferentes requerem. Nisso os direitos das pessoas não são respeitados e a organização do cenário social ratifica concepções e práticas discriminatórias, afetando prejudicialmente as relações humanas.

Cabe, contudo, à própria sociedade eliminar todas as barreiras físicas de programas e de atitudes, para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso aos serviços, aos lugares, às informações, aos bens de consumo e desenvolver ativamente participante no cenário social.

Incluir é tornar o indivíduo em um cidadão, utilizando-se satisfatoriamente da Instituição escolar para tal fim. A inclusão enquanto categoria universal de sujeito transcende a idéia de *ter direitos*. Cidadão é o indivíduo que possui instrumentos suficientes para participar na realização de interesses pessoais, sociais e sobretudo morais. Para satisfazer os interesses do sujeito deve subentender-se os interesses pessoais, inclusive a realização do bem-estar e felicidade.

Incluir implica em envolver a criança deficiente em um ritmo na sala de aula regular, dar condições para adequar-se a um processo educativo. Nisso, ultrapassa-se os limites da integração, que oferecia oportunidade de transitar no sistema escolar em classes especiais situadas em escolas comuns, ensino itinerante, sala de recursos. Isso seria uma inserção parcial, visto que esse ensino ainda prevê serviços educacionais segregados, porque aparentemente flexibiliza o atendimento. A inclusão prevê o envolvimento do aluno em relacionamentos participativos e com dignidade política, social e econômica. A inserção ocorre de forma radical, sistemática e completa. Não basta fazer com que o aluno ou um grupo de alunos chegue à escola, mas não deixá-los de fora. Esta inclusão mexe com o funcionamento das associações de pais, porque os pais estão mais afeitos a adotarem

paradigmas de assistência aos filhos. Seus posicionamentos por vezes afetam professores de educação especial, que temem perder o espaço conquistado na escola. De outro lado há pais de alunos sem deficiência não admitem a inclusão, por acharem que a escola vai baixar ou piorar a qualidade de ensino.

Os relacionamentos nos quais todos os alunos devem ser envolvidos não se dão de forma passível. Vivemos em uma sociedade que, pelos seus valores sociais, coloca alguns cidadãos como superiores aos outros, valorizando determinadas "categorias" e marginalizando ou anulando outras. Nossos comportamentos, reações, emoções, palavras e até mesmo a competitividade comprovam que essa cultura segrega e discrimina e tal fenômeno não é menos intenso na escola.

Abramovay e Rua (2004, p. 2004) identificam de modo importante "três padrões de exclusão/discriminação social na escola", que são estes: primeiro, a "visão sobre a escola pública e os seus alunos"; segundo, "relações entre os alunos de uma mesma rede de ensino, cujas condições econômicas são desiguais"; o terceiro diz respeito a alunos de menor poder aquisitivo, que recebem bolsas de estudo para estudar em uma escola particular e são discriminados por aqueles alunos de classe econômica mais abastada. Observaram as autoras que os comportamentos de exclusão vão se consolidando em modos de vida entre as pessoas. Trata-se, contudo, de preconceitos, de rótulos que são atribuídos e generalizados a uma pessoa ou a um grupo de pessoas, cujas potencialidades não interessam ser reconhecidas, porque o elemento de exclusão não permite a proximidade nesta modalidade. Uma vez que se segrega, aparta-se decididamente o outro de uma visão humanizada. Adota-se uma representação reificada sobre ele.

São obstáculos difíceis de serem eliminados, porque são de natureza subjetiva, ou seja, dizem respeito a questões que estão arraigadas na formação e nas experiências pessoais. É algo que está impregnado na cultura, embora não seja percebido nem admitido. Faz com

sejamos indiferentes ao diferente e por isso tem lugar a tendência de elitizar pessoas, em relação à sua condição na sociedade. O processo depende supostamente de uma racionalização da sociedade, como se observa:

> O processo de racionalização social descrito por Weber impregna todos os setores sociais. A mesma lógica administrativa pertinente à organização da produção dos bens materiais serve de modelo para a constituição do indivíduo, para a funcionalização da família e para o aperfeiçoamento da escola na transmissão de conhecimentos que são reduzidos, por aquele processo, em informações. (CROCHIC, 1997, p. 108).

O juízo crítico leva-nos a pensar que seja um erro atribuir mais valor a certas competências individuais do que a outras. Acreditando na singularidade dos seres, supõe-se que cada um possui uma habilidade e nenhuma deve ser caracterizada como melhor ou pior que a outra. Assim, reconhecer as diferenças não implica julgar que seja mais inteligente o bom matemático que o craque de futebol. Se há diversas competências, o problema estaria em entender como nossa cultura as hierarquiza.

As escolas distanciam-se também, nesse sentido, da inclusão. Segregam o aluno, tomando, como referência de poder, o arcaísmo do saber formal, limitando-se ao ensino de apenas habilidades, que consideram vitais. Vê-se nisso a dificuldade aparentemente metodológica, para tratar do currículo global da escola. Mas há, de outro modo, dificultando a interação no processo de aprendizagem, a dificuldade de o professor delinear o processo de aprendizagem. O professor não reconhece sua gênese e tampouco o processo real de sua aquisição. A escola reforça sistematicamente a exclusão, por considerar suficiente o ensino das habilidades necessárias para estabelecer um relacionamento minimamente satisfatório entre os vários sujeitos da escola.

A inclusão significa também viver a plenitude das possibilidades escolares, sem preconceitos, superando barreiras, resgatando uma vida marginalizada. A evasão de um aluno estigmatizado, por exemplo, revela a existência de mecanismos ainda embutidos no sistema.

De acordo com Mantoan (2003, p.57),

> A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

A inclusão requer mudanças capazes de desequilibrar estruturas cauterizadas numa lógica de classe, transformando-as, inovando-as. A inclusão exige novas relações, criando atitudes, celebrando a diversidade. Sabe-se que mexer com aquilo que está arraigado no ser humano exige cuidado e zelo, para promover também a compreensão e a aceitação, diminuindo as resistências. Temos que pensar quais possibilidades existem ou de quais poderíamos dispor para que as mudanças ocorressem. A participação de novos profissionais no quadro da escola é sempre um indício de transformação, de novos olhares e novas possibilidades.

Nesse sentido, pensar a função do profissional psicólogo, atuando como um educador, compondo as condições escolares para melhorar a qualidade do ensino, através de seus conhecimentos. Uma de suas possibilidades específicas seria a de trabalhar com o costume de rotulações e de discriminações, facilitando as relações interpessoais. Ajudar para que os profissionais da escola, ao mesmo tempo em que trabalham de modo interdisciplinar, aprendam a discutir os problemas de aprendizagem, como estudo de caso. Proporcionar reflexões que levem à conscientização dos familiares e profissionais envolvidos, de modo que a própria comunidade possa se beneficiar de um novo paradigma. Cooperar na relação professor/aluno e dar apoio na adaptação deste ao ambiente, além de diagnosticar e encaminhar para outros, quando o caso assim indicar.

É necessário, ainda, identificar situações e comportamentos que manifestem a violência do sistema, investigando o contexto que circunda a instituição escolar, ou seja, o contexto bio-psico-social, onde se articulam os aparelhos ideológicos do Estado (escola,

igreja, política, meios de comunicação etc), que junto à escola reproduzem o poder e a alienação.

A concepção de educação especial pode ser incluída no bojo das boas idéias, que se somam na História da Educação.

> o desenvolvimento da educação especial está estreitamente ligado à preocupação dos educadores com o atendimento das necessidades educacionais daqueles alunos que não são beneficiados com os recursos educacionais comuns e que precisam de recursos especiais para suplementarem os existentes. Desta forma, a educação especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos (MAZZOTTA, 1981, p. 11).

A inclusão escolar remete a uma concepção de escola que implica em questões de estrutura e de funcionamento, forjando um redimensionamento extrínseco ao modelo pré-concebido, necessitando de novos parâmetros, segundo um novo paradigma.

2.5 Delimitando aspectos do espaço e da compreensão de inclusão

A discussão sobre a inclusão também está presente no Brasil, através da mídia (em programas de auditórios, telenovelas, filmes); nas instâncias políticas (com projetos de políticos, órgãos ministeriais); através das legislações (algumas que regulamentam acessibilidades aos deficientes, que criam mecanismos para aquisição de próteses, que regulamentam o ingresso e permanência nas escolas, que criam cotas para participação de minorias); nas publicações editorias; nas pesquisas acadêmicas; em congressos e simpósios educacionais; e, sobretudo nos sistemas educacionais.

As conseqüências dessas manifestações já começam a ser percebidas, através do desenvolvimento de novos valores culturais, seja com o matiz de solidariedade, seja com o intuito de cooperação; ou ainda, com o surgimento de novas normas de responsabilidades

individuais, coletivas e institucionais, ou com a ampliação de espaços de participação aos sujeitos-alvo dessas ações; através da criação de novos mecanismos de atendimento às pessoas deficientes ou garantias permanentes de subsistência, apoiadas pelos Governos.

A experiência de inclusão no Brasil começa a lograr sucessos importantes, mas ainda bastante aquém de uma cultura capaz de mantê-la, se as ações que a produzem atualmente, deixarem de ser imperativas e intensas. Muitos vieses decorrentes da cultura segregacionista ainda sequer se demoveram do discurso das pessoas. Exemplo disso é a referência que ainda se faz em relação a um miserável, que é tratado enquanto vagabundo, a despeito de qualquer histórico de sua vida.

Não estão consolidadas nem cultural, nem socialmente as possibilidades de inter-relações entre as classes sociais. A hierarquia econômica ainda é intensa. Quando mais mobilidade e disponibilidade financeira se possuem para usufruírem das conquistas tecnológicas, que a nossa era nos permite, mais egocêntricas são as justificativas dos comportamentos das pessoas, seja em nome da liberdade pessoal, seja em defesa contra a violência.

Ainda entendemos que o principal direito de participação decorre do poder econômico e não dos direitos humanos. Por isso são várias as críticas ao Código do Direito Civil Brasileiro, que contém mais artigos sobre a propriedade, do que sobre o cidadão e que penaliza com mais vigor o crime contra a propriedade, do que sobre o cidadão. (FRANCO JÚNIOR, [2004])

As diferenças entre aos cidadãos subsistem com força, porque a prática disso está consolidada nas estruturas sociais hierarquizadas e desse modo, constituindo um modelo próprio de representação, tal como exemplificou Bourdieu (2007, p. 108): “se o geógrafo considera a localização das atividades numa região como um fenômeno espontâneo e comandado pelo meio natural, o economista introduz nos seus estudos um instrumento de

análise particular - o custo". Com isso fica explícito o fundamento dos valores em cada sujeito distinto, que nesse caso se mostrou pelo seu objeto de estudo. Mas essa é apenas mais uma das formas de reconhecer a realidade.

A hierarquia dos valores e das organizações sociais, tanto é percebida no comportamento dos sujeitos, através de suas atuações e relações, quanto na natureza das instituições. Contudo não se diz que sejam temas - conforme conceito cunhado por Moscovici (2003) - de reflexão crítica, pois implicaria numa outra percepção.

Toda instituição mantém uma organização, que geralmente implica na sua especificidade, por exemplo, nas formas distintas de prestação de serviços e atendimento ao público. As instituições financeiras parecem não entender como discriminação o atendimento preferencial e assim, implantam modalidades como aquelas previstas nas leis de inclusão – o idoso, a pessoa com deficiência e a gestante - e criam essas modalidades, aparentemente pela fidelidade do cliente Vip – sabemos que, na maioria das vezes, trata-se de proprietários de contas com grandes quantias.

No primeiro caso (geógrafo e economista) o olhar crítico de Bourdieu lança uma discussão sobre as relações de método estabelecidas entre as ciências sociais. Deveria ser suficiente para percebermos suas diferenças, se elas se restringissem à questão do método. Mas há nessa relação a pretensão do monopólio das divisões. De onde vem essa pretensão? Tal pretensão não está restrita à ciência, mas antes, diz o cientista, "pertence ao domínio da ciência, isto é, está também no campo científico e em cada um dos que nele se acham envolvidos." (BOURDIEU, 2007, p. 111).

Embora nem sempre seja explícita e verbalizada a intenção do poder de uma classe sobre a outra, os mecanismos que denotam a hierarquia fazem-se bastante claros, devido à sua estruturação social. Para aqueles subjugados socialmente, os elementos, que indicam seu pertencimento ou sua exclusão de um determinado segmento, existem como sinais distintos,

que se explicitam pelo ter ou não ter, pela participação ou exclusão, pelo conhecimento ou ignorância. Isso quer dizer que o sujeito mantém uma identidade social, enquanto consigo coaduna um predicado, quer dizer, ele: tem casa, tem carro, tem um emprego, tem um plano de saúde, tem previdência privada, tem filho, tem esposa etc.

Uma outra modalidade de participação possível do sujeito são as agremiações consolidadas com uma igreja, um clube, um grupo, uma escola, uma sociedade restrita de artistas, entidades profissionais, sindicatos etc. A localização geográfica também influencia nessa condição, não se restringido apenas ao hemisfério, seja ao norte ou ao sul do Equador, dentro do próprio país mantém-se a relação de exclusão política. A ausência de documentos pessoais torna o indivíduo estranho politicamente na sua própria nação, inviabilizando sua participação enquanto cidadão – no Brasil ainda existe essa categoria de brasileiros, aqueles que nem possuem número de cédula de identidade.

A exclusão torna-se ainda mais complexa e sofisticada, quando se refere ao domínio do conhecimento. E essa forma de exclusão parece-nos mais significativa, porque poderíamos explicar alguns dos aspectos da representação do professor.

A educação aparentemente tem lugar privilegiado nas leis do país. O capítulo III da Constituição, dos artigos 205 a 214 referiu-se especificamente ao tema. Mas isso não foi suficiente para enaltecer a profissão de professor. Quando se trata das responsabilidades sobre os níveis do ensino, surge a hierarquia política, determinando qual Governo é responsável por qual segmento. O ensino fundamental ficou às expensas e responsabilidade do Município.

Diferentemente das demais instâncias do Governo, o chefe do Municipal mantém relação quase imediata com os professores. Mas isso não significa necessariamente que os professores gozem de privilégios, mas de maior controle.

Com relação à instância da educação estadual, entre o professor e o Governador há outras instâncias hierárquicas, que associadas à distância geográfica, o poder torna-se mais mediatizado.

Cada instância do desenrolar do processo social compreende desenvolvimento diferenciado, seja pela especificidade do fazer, seja pela condição subjetiva do indivíduo. Desse modo reconhecemos que há um peso político também diferente nas ações, em decorrência da instância em que elas ocorrem, porque se mostram permeadas pelo poder constituído e amealhadas hierarquicamente.

Assim posto, o processo de inclusão encontra-se envolvido em situações controvertidas. Os ideais preconizados nas diversas *Declarações* ainda estão longe do seu termo consecutivo. Há aspectos sórdidos permeando a cultura, os quais promovem o alijamento do homem ao próprio homem, tornando-o opressor e belicoso contra outro homem. Podemos nos reportar a fatos históricos em que os homens vêm tentando politicamente diminuir os achaques à sua dignidade; um documento ainda recente da humanidade, a Declaração de Madri (23 mar. 2002), tem essa prerrogativa, quando diz: "A forma como amiúde estão organizadas as nossas sociedades leva a que as pessoas com deficiência não sejam capazes de exercer plenamente os seus direitos fundamentais e sejam excluídas socialmente." A atualidade do documento denuncia que os homens em sociedade não promovem a vida na sua ampla possibilidade, o que nos faz perceber que isso atende ao interesse de uma categoria ou classe social.

As possibilidades de acesso e de participação parecem denotar que sua mais efetiva participação depende das características objetivas e subjetivas de cada ser humano. Assim, quando se enfoca a deficiência de alguém, supostamente de um modo objetivo, indica-se que a impossibilidade de participação está no indivíduo. A relação estabelecida com o ambiente externo não é pensada como primado de um direito, mas de adaptação às condições

existentes. O meio, que já existia antes de cada indivíduo, está consolidado como primazia da ordem estabelecida. A reflexão sobre a reconstrução do ambiente social não é feita – não há facilidade nem disponibilidade para isso. A prática da realização das tarefas, a urgência dos acontecimentos programados, as diretrizes do desenvolvimento econômico – da riqueza – parecem suficientes para justificar a suposta normalidade no cotidiano.

Dessa condição devemos pensar no poder consolidado e na hierarquia estabelecida na conjuntura sócio-econômica. A capacidade física de cada sujeito parece ter relação direta com sua participação social, como se cada um se auto-reconhecesse como capaz de uma determinada tarefa, dadas suas condições *naturais* – entendendo a realidade de maneira deliberada pelo senso comum, numa maneira empírica de se adaptar às coisas do mundo, como se o espaço humano fosse também natural. É desse modo também que a maioria dos pais parece educar seus filhos; é desse modo que os jovens parecem identificar-se com uma suposta aptidão natural, que tivessem escolhido, porque se ajusta a um perfil natural.

A mídia predomina como instrumento de comunicação, principalmente a televisão. Wangermée (1973, 68-9) já apontava no final dos anos 60 o predomínio da televisão como veículo determinante da informação e do lazer, cujos programas planejavam para o horário das 20 e 22h "o telejornal e, durante a semana, diversas transmissões capazes de satisfazer à maior audiência". Não se tem dúvida de que tanto a televisão, quanto o rádio são determinantes dos "hábitos" (WANGERMÉE, 1973, p. 70). Nesse sentido, essa prática histórica vem mostrando o comprometimento do conhecimento humano, cujos referenciais se fazem como simulacro de uma realidade projetada em imagens externas, sem garantir a realização do processo de construção da identidade, que necessariamente implica no estranhamento subjetivo, que diante do outro reafirma sua personalidade. O que os estudiosos percebem hoje é que o processo de construção da própria identidade está conseqüentemente mudado e ocorre dessa maneira:

> viabiliza-se como um jogo de signos realizados por imagens, que circulam aceleradamente, de forma contagiante, à maneira de um processo viral. Não são imagens com uma sombra referencial da realidade capazes de suscitar a reflexão, mas simulacros que se incorporam aos sujeitos, criando um outro tipo de relação com o mundo físico. (SODRÉ, 1996, p. 174)

O conhecimento da realidade fica mitigado às circunstâncias estabelecidas pelo poder e pela hierarquia institucionalizados. A organização da sociedade em classes, em categorias ou em outras formas, não incomoda a representação que os indivíduos constroem do campo social. Essa organização consolida diretamente a idéia de poder subjetivo. Todo indivíduo capaz tem direitos específicos e imediatos às suas potencialidades, bem como aqueles decorrentes das possibilidades de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esses poderes consolidam-se na prática como capital humano individual. Esse é um dado social do sujeito e assim podemos entender que:

> A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que actuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico – nas suas diferentes espécies -, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado de prestígio, reputação, fama, etc. que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital. (BOURDIEU, 2007, p. 134-5)

Os dados sociais parecem objetivos e isso seria, se não dependessem de como as estruturas estão organizadas e consolidadas. A participação do deficiente fica restrita à sua capacidade, que na estrutura social organizada não lhe confere principalmente o capital simbólico.

Para entender a questão da representação do professor sobre a aprendizagem do aluno, em condições específicas da inclusão escolar, devemos compreender não só essa existência precípua do sujeito na relação social, mas também nas dimensões que se interpõem estruturantes da realidade. As questões do sujeito e de sua representação fazem-se recortadas e fragmentadas, como se observa nas interações entre sujeitos e instituições.

2.6 A demanda de alunos e o contexto social e escolar

A legislação brasileira já se posiciona favoravelmente ao atendimento dos alunos deficientes nas classes comuns das escolas, em todos os níveis de ensino, desde a Lei 9.394/96. Em são Paulo, com a Resolução SE n. 95/2000, novamente adaptada com a Resolução SE n. 8/2006, verificamos que a legislação cada vez mais se torna positiva, isto é, a educação para os alunos deficientes vai se ratificando, preferencialmente no ensino regular.

O atendimento especializado, no entanto, permanece ainda sendo oferecido às pessoas com diferenças físicas, sensoriais e intelectuais, em Salas de Recursos. Essa é uma maneira de assegurar que educação básica seja disponibilizada, não só com a gratuidade, mas com a garantia de meios suficientemente capazes de promover o desenvolvimento das competências e habilidades, de maneira intelectual e produtiva.

As matrículas dos alunos com necessidades especiais devem ser distribuídas pelas várias classes em que forem classificados, com mobiliário adequado em sala de aula conveniente às suas necessidades. Se a escola não tiver estrutura disponível, o aluno deverá ser encaminhado à outra escola. Por outro lado a permanência deste na classe especial deve ser discutida com a equipe escolar, pais e conselho da escola, dando oportunidade de prosseguir na classe comum.

Os alunos que apresentarem necessidades educacionais especiais, que requeiram adaptações curriculares muito significativas e que estejam impossibilitados de freqüentar a classe comum, deverão ser atendidos em classes especiais ainda, é o que dizem as Resoluções SE n. 95/2000 e 08/2006.

A classe especial juntamente com a família deve promover estudos de casos, envolvendo profissionais da saúde e de outras áreas, para decidir a programação educacional a ser cumprida e o tipo de atendimento a ser oferecido. Esse procedimento deve levar em

consideração a possível necessidade de encaminhamento do aluno seja para o ensino regular, permitindo sua possibilidade de integração na escola comum, seja para atendimento por uma equipe de profissionais, se assim parecer necessário.

Os alunos deficientes quando incluídos na classe comum devem passar pelos mesmos critérios de avaliações adotados para todos os alunos, ainda que se utilizando formas alternativas de comunicação e adaptação dos materiais didáticos e dos ambientes físicos às suas necessidades. O aluno que estiver em escola, onde o ensino fundamental é organizado em ciclos, com progressão continuada, deve receber a devida atenção quanto às suas dificuldades pedagógicas. Ele deve prosseguir dentro do ciclo beneficiado pelos recursos que lhe forem necessários.

A nova matrícula e a transferência desses alunos obedecem aos mesmos trâmites burocráticos do sistema, que é estabelecido para qualquer aluno da rede de ensino. Porém no aspecto pedagógico, os cuidados são outros. Esses casos devem ser justificados, quando a escola pretende que o aluno seja transferido para uma outra, com o objetivo de receber melhor atendimento às suas necessidades. Essa ação deve contar com a participação e aceitação da família. O diretor deve formalizar o termo de transferência e solicitar a matrícula na outra unidade escolar de encaminhamento; deve acompanhar os documentos do aluno as considerações sobre as necessidades especiais de aprendizagem do mesmo.

Para uma nova matrícula, cujo aluno apresente necessidades educacionais especiais a legislação recomenda a avaliação de três educadores, pelo menos um com formação na área da respectiva necessidade educacional. Devem avaliar a aprendizagem do aluno e emitir parecer conclusivo. Além disso, as escolas devem manter parcerias com o poder público, fornecendo orientações às famílias para possíveis encaminhamentos a programas especiais.

As aulas devem ser ministradas por professores especializados, na ausência desses deve-se colocar um professor com licenciatura plena em pedagogia, com curso de

especialização de no mínimo 360 horas na respectiva área da necessidade educacional. As escolas devem construir um SAPES (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado) com salas de recursos, classe especial para alunos que não podem ser inseridos em sala comum. Essas classes devem ter alunos de uma única área de deficiência e conter no mínimo 10 e no máximo 15 alunos. As escolas que não tiverem o SAPES deverão contar com atendimento de SAPES da região.

Dessa forma, percebemos que a Constituição Federal proporciona abertura para que a integração do aluno com deficiência, na escola comum, seja efetivada. Essas escolas devem desenvolver meios para inserir esse aluno nas salas de aula e estarem de acordo com a lei. Sendo assim, vemos que a Constituição traça paradigmas que moldam o caráter do sistema escolar. Tais paradigmas são introjetados pela sociedade, proporcionando a formação de valores, hábitos e atitudes. Através disso, a sociedade acaba idealizando um modelo escolar e cobrando das escolas tal modelo, reforçando assim a estagnação e impedindo inovações.

CAPÍTULO III Sobre o ensino e a aprendizagem

3.1. Enfrentamento dos problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem no cenário escolar brasileiro

O ensino e a aprendizagem demandam questionamentos, sempre que o objetivo é o de re-estudar a educação. Então, quando se apontam determinados aspectos teóricos de ambos os processos, devemos demonstrar seus vínculos estreitos com a epistemologia. Assim fazendo, poder-se-á inferir de que maneira algumas práticas escolares brasileiras estão ou não comprometidas com certas teorias educacionais.

Pensar então a educação hoje, fazendo uma retomada das questões postas na Idade Moderna é uma estratégia bastante significativa, sob o aspecto da teoria do conhecimento e da cultura. Apontamos dois grandes representantes dos ideais Modernos de educação, para suscitar os respectivos problemas: Comênios, em Didática Magna, propõe a possibilidade de ensinar tudo a todos, segundo um método correto e desse modo a possibilidade de controlar a aprendizagem e a própria índole do aluno, nisso consistia a *arte de ensinar*; Rousseau, a partir da concepção de homem naturalmente bom, propõe uma educação que não corrompa tal natureza, devido à convivência social. Esses pensadores põem-nos questões ainda eternas sobre a pedagogia educacional.

Gadotti (2000, p. 5), pensando esse contexto, aponta o traço original da educação do século XVIII, que é o “deslocamento do enfoque individual para o social, para o político e para o ideológico”. Transportando essa proposição no tempo, inserindo a discussão para o contexto do século XX, outro grande conceito e de grande contribuição é o de John Dewey "aprender fazendo" e as técnicas de Freinet. Gadotti as mostra como aquisições definitivas na

shistória da pedagogia, porque se impõe como condição fundamental para qualquer reflexão sobre "educação do futuro". Assim, repensar a educação, a partir do fenômeno da *globalização* essas idéias ganham novo impulso, porque reforçam os preceitos da Declaração de Conferência Mundial de Educação Mundial, de Joimtien, de 1990. A questão agora não é mais a preocupação com o princípio de justiça social; coloca-se de modo inquestionável a universalização de "parâmetros curriculares comuns", garantindo inclusive a s*atisfação das necessidades básicas de aprendizagem.*

Mantoan (2002a) observa que algumas experiências educacionais têm avançado neste sentido, o de uma educação inclusiva. Seus textos indicam que a educação inclusiva ainda enfrenta grandes problemas relacionados à questão material, aos preceitos humanos, aos comportamentos e à formação do profissional. Observam que a escola deveria contemplar diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, que assegurassem uma educação de qualidade para todos. Em condições adequadas essas características poderiam ser atingidas com um currículo apropriado, inserindo novas práticas e modificações na organização – gestão administrativa e pedagógica. Segundo a pesquisadora, sem esses cuidados, o ensino inclusivo não se realiza. Afirma, portanto, que há importantes experiências satisfatórias de inclusão escolar e desse modo, a educação de qualidade é exeqüível, é possível.

O livro organizado por Roth (2006) e editado pelo Ministério da Educação apresenta uma coletânea de textos com relatos de experiências de educadores, experiências essas consideradas inclusivas. Mas é interessante observar que esses relatos foram organizados com a proposta política da viabilidade da educação inclusiva. Nesse sentido, já na apresentação do documento se lê:

> Foram indicados relatos que representam o processo de transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Todas as experiências são legítimas, expressam a história da educação no nosso país, suas contradições e singularidades, evidenciam que não existe um caminho pronto e que basta percorrê-lo, mas que somente a partir da compreensão das necessidades presentes e da efetivação de políticas que resultem nas mudanças exigidas pela sociedade, poderá se concretizar, em cada município, a inclusão educacional. (ROTH, 2006, p. 9)

O sistema de ensino público no Brasil organiza-se em rede. As redes compreendem um conjunto de escolas e uma coletividade das ações. O cumprimento das propostas político-pedagógicas das diversas unidades escolares, em relação à complexidade organizacional de cada sistema de rede, parece inviável propor um modelo único de gestão dentro da própria rede se as características das unidades forem respeitadas. Quando pensamos, portanto, em sucesso de uma experiência educacional, ponderamos as devidas condições em que tal proposta foi realizada.

A forma como as experiências foram apresentadas no livro leva à perda da característica de enfrentamento e busca, para se transformar em medida e provavelmente para alguns um modelo a ser seguido. A experiência com inclusão é exemplo de trabalho, mas os aspectos que sugerem controle de variáveis e ações corretas têm poucas chances de serem validadas, como se as mesmas situações se representassem nas outras escolas.

Consideremos previamente que os relatos da obra de Roth sejam de experiências educacionais em municípios brasileiros; que foram realizadas com o controle de variáveis diversificadas, tais como: políticas sociais favoráveis, a gestão educacional interessada nessa prática, a cultura em vias de transformação, a economia voltada para esse sucesso, os professores desejosos da mudança, então, possivelmente a inclusão de alunos deficientes e de outros alunos excluídos seja possível.

Nesse sentido a experiência se confirmaria de acordo com seu objetivo. Mas os textos dessa coletânea mostram antes a implementação de ações, que podem resultar em inclusão, do que experiências continuadas de inclusão.

Na acepção idealizada de inclusão não podemos entender que os recortes feitos na realidade possam denotar que tais trabalhos sempre vão se consolidar no ideal de inclusão. O que lemos em tais textos é o desejo de algumas Secretarias de Educação, de Municípios que

vêm implementando ações, para que uma rede de ensino se torne inclusiva. Algumas delas remetem a experiências de alguns educadores, que realizaram atividades com aspectos característicos de inclusão. Contudo, diante do desafio a marca predominante é a de alguns educadores, de gestores, porque a realidade aponta que ainda se está distante da realização de uma educação inclusiva. Isso não é novidade para ninguém, menos ainda a Mantoan, que diz:

> Se hoje já podemos contar com uma Lei Educacional que propõe e viabiliza novas alternativas para melhoria do ensino nas escolas, estas ainda estão longe, na maioria dos casos, de se tornarem inclusivas, isto é, abertas a todos os alunos, indistinta e incondicionalmente. O que existe em geral são projetos de inclusão parcial, que não estão associados a mudanças de base nas escolas e que continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, escolas especiais, os serviços de itinerância). (MANTOAN, 2006. p.3)

Roth não ignora essa realidade, mas em uma ação política de propalar a necessidade e de expandir a consciência inclusiva, organiza a obra que não necessariamente seja relatos reais de inclusão, mas de práticas, que vão ao encontro dessa almejada atuação humana. Essa expectativa fica subentendida na introdução da obra:

> O documento *Experiências Educacionais Inclusivas* é composto por vinte artigos que trazem relatos de boas práticas de ensino, pensadas para propiciar condições de aprendizagem que não excluam nenhum aluno; de educadores que buscam dar respostas às necessidades educacionais especiais, valorizando as diversas formas de aprender, compreender o mundo e dar significado a ele. (ROTH, 2006, p. 9)

Acredita-se que, de fato, a educação inclusiva seja possível, sobretudo quando houver sua possibilidade em uma conjuntura social. A escola é uma das instituições responsáveis, que deveria apresentar um projeto educacional, consolidando as expectativas e os propósitos nesse sentido. As demais instituições sociais têm papeis de responsabilidade nesse processo, inclusive aquelas vinculadas à economia, sejam elas do setor público ou do privado.

A reflexão sobre inclusão demonstra pautar-se predominantemente sobre as questões escolares, fato que tem prejudicado algumas análises de conjuntura. Pois se esquece que o cidadão subsiste em um sistema social e que sua relação nesse contexto pode ser tanto de

inclusão, quanto mais ainda de exclusão. A escola nesse sentido é apenas mais uma das instituições, dentre outras, em que o cidadão é excluído.

Não é apenas o risco de falência da escola que se constata quando sua função social não é reconhecida pela sociedade, supomos que também as possibilidades de sustentação da civilização estariam em crise, isso se a escola fosse entendida como produtora de cultura. Não temos certeza de que haja essa finalidade na função social da escola, quando percebemos que por cultura devemos entender as "novas descobertas da ciência e da sua tecnologia e pelo aumento de bens disponíveis". (CROCHIK, 1997, p. 103) Essa assertiva seria enganosa se percebêssemos investimentos diferentes disso. Se compararmos o repasse feito pelo Governo do Estado de São Paulo para as três universidades USP, UNICAMP e UNESP durante os quatro primeiros bimestres do ano de 2007 "R$ 3.227.558487, 00"[10] e o que repassou para a Secretaria da Educação do Estado nesse mesmo período "R$ 3.853.547.487,80" [11], (Site da Fazenda do Governo de São Paulo) e tivermos em vista o público atendido por esses dois segmentos da Educação, entenderemos o peso da tecnologia. Se há nesse aspecto o sentido do progresso, no outro sentido, diz Crochik (1997, p. 103) podemos perceber as "tendências regressivas". Todas as produções culturais "se expressam em uma produção material acéfala, que não se dirige às necessidades vitais dos homens, além de ser excludente".

Não é bem essa a representação de cultura que se tem. Quando se fala de cultura constata-se que há inúmeras acepções possíveis, também o mesmo ocorre com a educação, com a aprendizagem e com a própria vida. Por se dizer que o mundo é uma aldeia global, concebe-se que tudo esteja na mesma condição de aldeia e, numa conclusão imediata, tudo estaria globalizado. Então, porque a cultura está globalizada, também estaria a educação, a vida, a aprendizagem, como que em função do poder econômico globalizado.

---

[10] Disponível em: <http://www.fazenda.sp.gov.br/universidade/2007.shtm>
[11] Disponível em: <http://www.fazenda.sp.gov.br/contas/educ_2007.pdf>

Dessa maneira, cultua-se a idéia de que, para se entender as coisas do mundo, é suficiente que se tenha acesso à mídia, seja qual acesso for, o mais complexo, o mais sofisticado ou o mais simples: o jornal, a internet, o rádio, a televisão. Mas não é de pouco tempo que se critica a banalização da mídia, seja pela intensidade com que impõe uma informação, seja pela metodologia com que desvela seu conteúdo.

As literaturas analisadas proporcionaram uma compreensão bastante controvertida em relação à inclusão. Quando comparam aquilo que se diz ter sido praticado na classe especial àquilo que se quer como prática de educação escolar inclusiva, constata-se uma crítica ao reducionismo da primeira, porque se prendeu à convivência, às trocas, à socialização. Mesmo que não omitam a urgência da aprendizagem, as experiências relatadas e os estudos de diversos pesquisadores (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2006; COLELLO, 2001) deixam-nos claro que na maioria das variáveis importantes para a realização da inclusão nas escolas não há sinais de controle efetivo e real, principalmente nas escolas públicas: preparar o professor, adequar o espaço escolar, reconhecer as diversas habilidades, organizar um currículo que possibilite uma nova relação entre o homem e o conhecimento.

Em uma pesquisa sobre o encaminhamento de alunos deficientes mentais para Classe Especial, no Estado de São Paulo, Amaral (2002) verificou que os protocolos requeridos para tal procedimento implicavam na existência de um laudo ou diagnóstico da deficiência do aluno. A consulta e análise dos documentos mostraram que os mesmos eram insuficientes para aquilo a que foram destinados, pois nada esclareciam sobre as necessidades, nem qual atendimento tais alunos deveriam ter.

As experiências com educação inclusivas de alunos deficientes (MANTOAN, 1989), indicam corretamente o controle necessário de certas variáveis, as quais remetem a aspectos teóricos. O controle requerido, porém, está atrelado à prática de ensino. As questões sociais, políticas e legais, embora referidas, não têm sido relevantes nesses estudos, embora referidas.

É importante mencionar esse aspecto, porque as implantações de políticas públicas de ensino demandam investimentos. Há aqueles específicos da rede pública, como: comprometimento do Governo, trabalhos sistematizados entre Secretaria e escolas, programação de adaptação de Leis, aprovações de Orçamentos e de investimentos, formação específica dos professores, adaptações físicas das unidades escolares, adequações administrativas, garantia de quadro de recursos humanos nas escolas e outros. Ainda há outros referentes às garantias mais gerais para uma educação bem sucedida, como: comprometimento da equipe escolar, participação consciente dos pais na vida escolar do filho e nas atividades da escola, apoio efetivo da comunidade e principalmente a aceitação e a compreensão relativa do processo de ensino pelo próprio aluno.

A crise educacional é histórica segundo Coombs (1986) e há características observadas atualmente, que datam, com algumas variações, desde 1945. O controle das variáveis, que poderiam assegurar bons resultados da prática educacional, não é comumente observável em um cenário problemático. Uma característica específica da crise educacional é que ela se configura como um crescente desajustamento entre a educação e a sociedade, que incorre na "ruptura dos sistemas educacionais" (COOMBS, 1986, p. 21). Como ironia, esse fato evidencia uma ruptura relacionada ao próprio fazer da escola, o de promover o progresso através de novas tecnologias. No entanto "o ensino não foi capaz de infundir no professorado, para uso nas salas de aula, os novos conhecimentos e métodos, tão necessários para a correção do desajustamento entre o desempenho e as necessidades da educação" (COOMBS, 1986, p. 24). O autor pontua dessa maneira um problema contíguo ao processo da crise educacional, quer dizer: ainda que a educação promova novas tecnologias, ela não garante um movimento gerador de implantação das suas próprias descobertas em seu próprio benefício.

Ao gerar novas tecnologias a educação transforma a sociedade, mas não transforma a si mesma, porque não vislumbra a auto-atualização. Há uma aparente relação paradoxal no

“fazer” escolar, cuja interface tecnológica atua e transforma a sociedade, todavia não a si mesma. Provavelmente seja esse um dos motivos, que fazem perpetuar as salas de aula como um modelo estagnado, centralizada na atuação do docente. Esse modelo é reforçado pelo baixo investimento econômico e exigências políticas e reforçado também pelo pouco investimento que a educação mantém nos países latinos (KLIKISBERG, 2000).

A rota dessa reflexão parece deixar-nos em vias de concluir que o professor não mudou, embora o homem (social) tenha mudado. Um fato politicamente forte que reforça essa crença, inclusive na representação do professor, é que as constatações imediatas decorrentes das avaliações externas, sobre o rendimento do aluno, negam o trabalho educacional escolar realizado, almejadamente transformador. Por conseguinte promove que o educador sinta com intensidade os aspectos neuróticos da profissão, sem qualquer alento, pois como disse Millot (1992, p. 119): “as últimas palavras de Freud sobre a educação parecem desiludidas no que se refere à influência que sua reforma teria na profilaxia das neuroses”, já que a renúncia pulsional é imprescindível no mundo civilizado e as proibições no processo educacional são necessárias e inevitáveis, não com controle externo, mas como atividade autônoma.

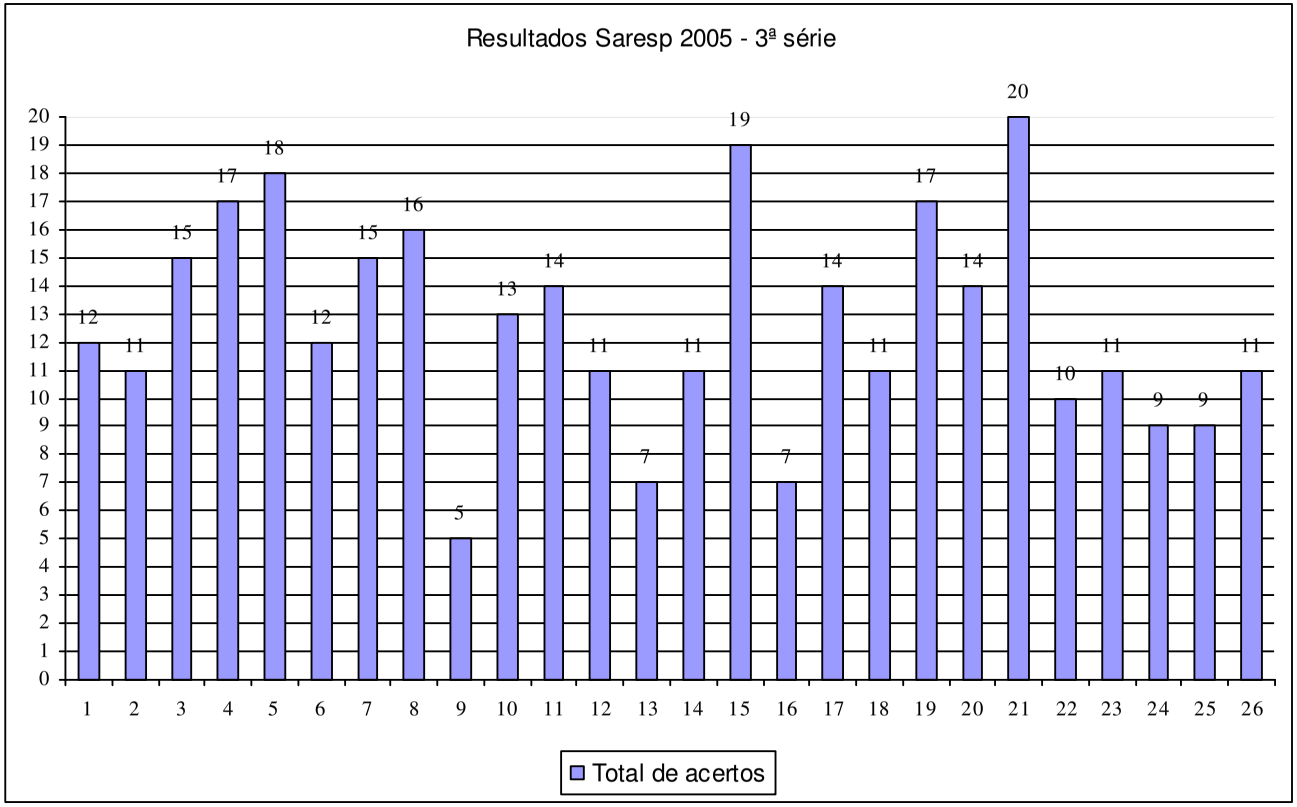
O que poderíamos encontrar de problemas, se analisássemos alguns resultados da prova SARESP 2005 (Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo) de uma escola do Ensino Fundamental, da Diretoria de Ensino de Marília, do Ciclo I, de uma 3ª série, cuja professora foi entrevistada? Uma das primeiras evidências é uma melhor compreensão de como os resultados influenciam nas representações dos professores, com relação à inclusão e à aprendizagem. (As informações aqui divulgadas foram obtidas de livros publicados pela Secretaria da Educação sobre o SARESP, cujas informações estão também disponíveis no site oficial do órgão).

O gráfico a seguir foi elaborado a partir dos resultados individuais dos alunos da referida classe. Os resultados parecem manter relação direta com a preocupação dos

professores, que têm alunos deficientes, principalmente os mentais, porque acreditam que o resultado geral da classe em que há aluno deficiente mental é prejudicado. Essa preocupação é grande para o docente, diante da avaliação externa. Acreditam que os alunos deficientes mentais provocam esta variável indesejada, porque não atingem a média dos resultados, abaixando também a média da classe.

Em princípio, a avaliação externa do SARESP visa criar parâmetros para o rendimento do ensino no Estado. Por ser realizada por um órgão do Governo, uma equipe da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógica (CENP), os resultados tornam-se oficiais. Assim, as análises dos resultados nem sempre mantêm um objetivo pedagógico. Subsiste nos professores uma representação do poder coercitivo.

Gráfico 1 - Resultados de provas do SARESP 2005, de 26 alunos de uma classe de 3ª série, do período da manhã, de uma escola pública da cidade de Marília, Estado de São Paulo. Quatro resultados mais baixos de rendimento referem-se às provas de alunos deficientes mentais.



Os resultados baixos são atribuídos aos alunos deficientes, mas mesmo assim há outros escores baixos de outros alunos.

Importa-nos perceber que essa representação é acentuada nos professores, porque as críticas veiculadas na mídia e as medidas adotadas pela própria Secretaria da Educação tomam como referências mais precisamente os índices das avaliações externas. Os resultados de rendimentos dos alunos nas provas SARESP são publicados pela Secretaria da Educação com o intuito de fomentar estratégias de superação. Nas análises a Secretaria aponta as fragilidades no ensino de habilidades através dos resultados.

Essa prática parece estar sendo insuficiente. O ensino no Estado de São Paulo parece não apresentar sucesso - tampouco no Brasil. Essa reportagem relata um pouco disso:

> (...) a negligência com o ensino público piora a qualidade da educação de modo sistêmico. A depreciação da carreira de professor não afeta só escolas da rede oficial, pois as privadas recrutam professores em meio aos mesmos egressos de universidades que já renunciaram ao papel de propagar o melhor conhecimento também fora de seus muros. O quadro paulista é ilustrativo. Ainda que ostente a segunda melhor renda per capita do país (atrás do Distrito Federal), o Estado fica em 11ª (matemática e leitura) ou 12ª (ciências) colocação entre 27 unidades da Federação. O governador José Serra e sua secretária da Educação podem fazer as ponderações estatísticas que lhes parecerem adequadas, mas não terão o poder de apagar a constatação: no Estado mais rico, a educação está abaixo da média nacional e muito aquém da média OCDE. Nem tudo é negativo, porém. Em matemática, os estudantes brasileiros avançaram 14 pontos desde a prova de 2003 (já em leitura houve recuo de 10). Mais: os 5% piores ganharam nada menos que 23 pontos. Há quem veja aí frutos do esforço de popularização da matéria, em iniciativas como as olimpíadas de matemática, o que não parece descabido. (FOLHA DE SÃO PAULO, 06 dez. 2007)

A Secretaria da Educação apresenta uma maneira pretensamente objetiva de trabalhar. A partir da avaliação real do aluno realizada no SARESP, aponta imediatamente as possíveis falhas no ensino. As interpretações dos resultados estatísticos tentam mostrar o reconhecimento do fenômeno e demonstrar com isso possibilidades de interferir no processo.

> Esses estudos permitem que os dados obtidos sejam relacionados a variáveis significativas do contexto pessoal do estudante e dos contextos educacional e social, de modo a produzir um panorama do perfil dos alunos da Rede Pública Estadual e das estratégias e condições relacionadas ao bom ou ao mau desempenho escolar. (SÃO PAULO, 2005, p. 21)

Sabemos que pela matemática podemos universalizar os dados. Quantificando ocorrências, produzimos informações abstratas de uma realidade presumida. Também pelo método matemático, podemos fazer uma interpretação bastante diversa da identidade do sujeito e mesmo da sua realidade. É o que se supõe que acorra com os resultados do SARESP, pois são analisados e transformados em valores através de representações estatísticas. Esses resultados levam a reconhecer uma outra dimensão da escola, diferente daquela que o professor conhece pelo seu trabalho. Os resultados individuais dos alunos são transformados em dados gerais, quando analisados como índices estatísticos. A realidade social passa a ser apreendida como fato e, enquanto fato, passa a ser compreendida como dado "objetivo" (APPOLINÁRIO, 2005, p. 60). Cria-se, a partir dessa condição, uma autoridade científica sobre a realidade.

As generalizações que procedem dos órgãos centrais, que se valem dos resultados do SARESP, por exemplo, apontam para verdades e conclusões gerais, que adquirem força política para submeter à adequação, principalmente as instituições que estão abaixo do *desvio padrão*. O discurso vale-se de verdades subsumidas, para fazer com que as escolas estudem seus resultados, comparando-os com os da sua Diretoria de Ensino e do Estado, supondo que desse exercício surjam propostas de superação. Essa prática está mais de acordo com a política educacional do Estado, como se lê na Apresentação do documento de 2003:

> Espera-se que este conjunto de informações contribua efetivamente para a melhoria da escola pública e do trabalho dos educadores. Espera-se, especialmente, que os resultados da avaliação realizada em 2003 subsidiem as ações centralizadas e descentralizadas que concretizam a atual política educacional. (SÃO PAULO, 2003, p. 3).

Esse documento desencadeou ações na Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e na Coordenadoria da Grande São Paulo (COGSP) e, por conseguinte, observando a hierarquia da rede, nas Diretorias de Ensino e unidades escolares. Se os SARESP de 2004 e 2005 podem apontar algum resultado dessa política não é o de melhoria nos índices. Os aspectos

supostamente críticos permaneceram, a despeito dos esforços. Ainda que em 2006 não tenha havido realizado SARESP, em 2005, 2006 e 2007 todos os professores do Ciclo I, do Ensino Fundamental e da Educação Especial da Rede Pública foram capacitados em cursos oferecidos por programas do Governo, realizados através da Rede do Saber e da Teia do Saber, como o *Letra e Vida*. Trabalharam-se temas e práticas como: alfabetização, tecnologia, inclusão (educação especial, preconceito, racismo, consciência negra) Literatura, Leitura, Ensino de Matemática, Ecologia.

O aspecto quantitativo do tratamento da aprendizagem pode levar a uma análise descontextualizada da realidade. A abordagem qualitativa possivelmente valorizaria aspectos mais significativos. Outro aspecto a ser considerado é o da metodologia utilizada para coletar os dados – as provas não correspondem ao formato da rotina do professor da classe e o tratamento dos resultados visa quantificar os dados, para proporcionar escalas de comparação. A generalização dos resultados e a universalização dos mesmos deixam claro o traço político da Avaliação Externa. A dimensão da produtividade do aluno subjetivo perde o valor individual, quando o enfoque daquilo, que ele soube apresentar, retorna contra ele, na tentativa de compará-lo com um outro idealizado, forjado através das médias das diversas instâncias hierárquicas da educação.

Os resultados podem indicar uma média do desenvolvimento do conhecimento de cada aluno. Por essa condição constata-se a impossibilidade de se dizer da qualidade da aprendizagem e, por conseguinte do método de ensino. A análise estatística não permite mostrar o trabalho real da escola em relação ao ensino. O gráfico apresentado mostra os acertos obtidos e indica o rendimento em prova do SARESP, individualizado por aluno. Contudo a leitura dos analistas estabelece uma média de aprendizagem da classe e da escola. Na verdade, a média da pontuação parece não dizer nada significativo sobre aprendizagem, mas uma recriminação indireta a um trabalho da escola.

Este resultado mostra uma turma classificada abaixo da média, com escore de 63,26%. Nessa turma havia quatro alunos com deficiência mental, cujas provas influenciaram negativamente na média da classe. Se esses alunos não fossem computados no escore da classe (esse um dos pesos da inclusão, é o que confessam os professores), o resultado seria elevado acima da média, portanto 68,40%. Conforme se observa, esse resultado já estaria acima da média do Estado, que foi de 63,42%. Vimos que esse fator influencia o professor a manter desejos de exclusão dos alunos deficientes mentais, pois suas provas prejudicam os índices da classe. O professor sente que seu trabalho é externamente desqualificado, quando isso ocorre. E ele não se engana, pois o discurso sobre a educação pública a coloca numa vala social bastante insatisfatória, principalmente de maus prestadores de serviços.

A professora, cuja classe não tem bom desempenho e que não quer ser avaliada negativamente, passa a entender que não consegue mudar os critérios da avaliação externa. Também não pode excluir seu aluno da prova. Restam-lhe as queixas. A reação imediata dos professores é a de autodefesa. Essa atitude reforça aquilo que concordamos com Gilly (2001), que os professores passem a *justificar seus comportamentos.*

Poderíamos perguntar como esse resultado poderia ajudar a compreensão da aprendizagem daquela classe? O que a escola aprende quando um resultado como este lhe é apresentado? O que este resultado acrescenta além daquilo que o professor já avaliava? Qual o objetivo de se comparar resultados entre escolas, diretorias de ensino e coordenadorias? Quando os professores vêem os resultados de seus alunos comparados e percebem suas notas inferiores, o que eles podem reivindicar do Estado para melhorar seu trabalho? Há garantias de replicar e reivindicar coisas, a partir da constatação dos resultados abaixo da média estadual? Há garantias de atendimento?

Sassaki (2006, p. 130) diz o seguinte:

> Na medida em que, inspirada no paradigma da inclusão, a escola aceita todas as pessoas, uma dúvida pode ser lançada pelos que são contrários à educação inclusiva:

> ‘Uma criança com deficiência mental não conseguira acompanhar os seus colegas. Não vai aprender tanto quanto elas. Ela ficará para trás. Vai ficar marginalizada’.

A concepção de escola inclusiva parece utópica. Seguindo o que se vê nos currículos escolares, a criança tem uma série de conteúdos lógicos para aprender. Se a aprendizagem não se configura nos resultados dos conteúdos, a escola continua tendo problemas com o ensino. Não se pode negar, portanto, o direito de aprender ao aluno matriculado. Ele será avaliado, pelo menos na avaliação externa, da mesma maneira que os outros e o problema permaneceria configurado, conforme demonstramos no SARESP. Não é a escola que não mudou, mas uma maneira específica de verificar a aprendizagem escolar.

O relatório da Secretaria da Educação produz o documento oficial, a partir do rendimento do conjunto das escolas, mas não por indivíduo. A classe que analisamos continha alunos com deficiência mental - Síndrome de Down; Síndrome de Toret - dois diagnósticos parciais (porque produzido por psicóloga) com hipótese de dislexia. Essa realidade ainda não é levada em consideração pelos analistas do Governo, que não investigam a composição da classe para a prova (exceto a deficiência visual)[12]. A compreensão dos dados da avaliação pretende oferecer uma interpretação coerente e verdadeira da realidade da rede escolar. Mas o resultado divulgado da classe traz enviesada uma comparação entre o rendimento da escola, com o da Diretoria Ensino, com o da CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior) e com o do Estado (capital e interior). Embora a análise trate objetivamente os dados estatísticos, sua relação com a realidade não garante uma consideração adequada às diferenças. Busca-se uma média do rendimento da produtividade individual dos alunos, que veladamente esconde o desejo político de *normalização* da aprendizagem. Esse fato consuma uma política contrária à inclusão: tratar os diferentes como iguais, naquilo que de fato consolidam suas identidades. O

[12] Como se sabe disso? Enquanto diretor de escola, respondi a um questionário do SARESP, sobre quantos alunos deficientes fariam as provas? Só ficou claro o objetivo da questão, quando na realização da prova recebemos alguns exemplares com a fonte de escrita ampliada. Esse recurso é utilizado para alunos com visão subnormal; nada resolveria para os deficientes mentais, que gostaria de ter informado.

que ocorre é que a avaliação externa não avalia o aluno, mas o rendimento do sistema. E o sistema participa de uma conjuntura. Assim as políticas adotadas não deveriam restringir-se ao ensino, mas abranger a infra-estrutura da escola, que atinge a própria sociedade. O Estado tem competência suficiente para adotar novas medidas sociais. Na própria prova do SARESP há uma pesquisa sobre as condições sociais do aluno. Se elas são estudadas e levadas em consideração, parece que se restringem às ações assistencialistas, como oferecer material escolar (kit do estudante) e livros didáticos. Essas políticas são insuficientes para transformar o problema social, em que se insere a família do aluno.

Acredita-se que a avaliação do SARESP atinge uma finalidade que é averiguar a apropriação do conhecimento oferecido pelo cumprimento de um Currículo proposto. Uma avaliação da aprendizagem demanda controle da atuação do aluno em outros aspectos, como a atividade cognitiva. Por isso demanda instrumentos mais detalhados, minuciosos, capazes de diagnosticar as etapas inclusive do desenvolvimento do aluno, pois assim também se tem uma expectativa de aprendizagem. O controle dessa prática poderia ser externo, mas a aplicação tem que ser realizada pelo docente da classe. Para isso, também uma cultura deve ser construída.

A política da avaliação externa, que verificamos no Estado de São Paulo, denuncia à revelia de Seu propósito um desacordo interno das ações do sistema educacional, embora com Sua empreita busque surtir benesses. A qualidade de educação buscada nas ações não é atingida, porque o cerne desse problema não se restringe à *transmissão de conhecimento* e, por conseguinte, na averiguação do que foi feito. A prática escolar é um fenômeno social, cujos atores são humanos. E esses têm demonstrado insatisfações, frustrações, doenças contraídas no desempenho do ofício e ainda se sentem pouco assistidos. A eficiência de uma avaliação externa, além de desenvolver medidas para avaliar a aprendizagem do aluno, teria

que saber avaliar também Seus investimentos como Empregador, realizados em favor de seus trabalhadores.

O Governo de São Paulo parece não apresentar uma coerência nos investimentos financeiros para transformar a qualidade dos serviços públicos, oferecidos diretamente à comunidade. Cada órgão governamental mantém política alijada de um projeto de transformação mais global da realidade social. Não apresenta também uma coerência de gestão de Governo, porque parece perdido em uma suposta democracia, em que o poder legislativo trunca a viabilidade de gestão dinâmica, através das políticas de bancadas partidárias na Assembléia. A autonomia do Governo também não é transparente nos meandros burocráticos, porque se mostram onerosos com os custos das pastas públicas, gessadas por protocolos de prestações de contas públicos, que por conta de uma suposta transparência e idoneidade, impedem investimentos de demandas reais.

Os resultados obtidos nas provas dos alunos retornam como política interna da Secretaria da Educação, na melhor das práticas, através de cursos de atualização para o professor. Mas a possibilidade de deslocamento do professor na rede não garante que a escola, que investiu em seu professor permaneça com ele. Não há garantias internas de permanência, nem mesmo entre os docentes efetivos, que se afastam em grande número.

Os recursos humanos na escola são escassos e o modelo de escola ultrapassado, pois não se concebia em 1994 os espaços que a escola possui hoje, nem os cuidados com os alunos, que demandam novas atividades. Assim sendo, a escola tem defasagens:

> - o módulo da escola, há muito tempo não é revisto. Vigora o Decreto n. 38.981/1994. Para se ter uma idéia do que esse documento determina, a escola só comporta Diretor de Escola a partir de 8 classes, funcionando em dois períodos. Se a escola tiver até 11 classes compreende apenas 1 servente; e a escola poderá ter um inspetor de aluno a partir de 8 classes. Isso sempre foi inviável. Atualmente, na maioria das escolas há falta de funcionários, porque há 18 anos não se tem concurso para os serviços de apoio escolares (serventes de escola, inspetores de aluno e agentes administrativos – que tem nova nomenclatura a partir da Lei Complementar n. 836/97).

> - os investimentos acontecem de maneira morosa e problemática, pois os computadores da escola não dispõem de profissional técnico para manutenção, que poderia ser compreensível se houvesse, sistematicamente, recursos para reparo. Mas também não há um profissional para auxiliar no uso das salas de informática – o Governo ainda não pensou nisso ou julga desnecessária essa assessoria;
>
> - as escolas não possuem espaços adequados para biblioteca e também não mantêm um profissional bibliotecário; e por isso esses serviços são negligenciados, como se não existisse uma forma adequada de se trabalhar com um acervo, que há anos vem sendo investido, mas também dilapidado com facilidade;
>
> - as escolas continuam sem possibilidade adequada de trabalho, já que não é contratado profissional técnico para salas-ambientes. O diretor de escola é ocupado com serviços burocráticos da APM, que supostamente deveriam ser dos pais *(Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres - APM, estabelecido pelo Decreto nº 12.983, de 15 de dezembro de 1978)*, mas que de longe essa experiência poderá ser realizada, pois desde que foi criada nunca funcionou, conforme o previsto. As alterações mínimas (SÃO PAULO, Decreto n. 48.408, 6 jan. 2004) ocorridas, posteriormente, não repensaram a gestão da APM.

Como afirmaram Mantoan (2002b) e Sassaki (2006) a escola ainda está inadequada estruturalmente para o ensino de qualidade. Mas o problema da escola não se limita às questões estruturais, porque ela pertence a uma sociedade e aí seu problema é conjuntural. As dificuldades têm que ter condições de serem equalizadas, redirecionadas, transformadas e compreendidas, para que não sejam recalcadas. Se assim não for, fica mais distante vislumbrar o ensino de qualidade, a educação inclusiva.

3.2 Problemas inter-relacionados com o processo de aprendizagem

As raízes da exclusão emergem de variados problemas sociais e continua na própria escola. Elas mantêm-se vinculadas ao baixo desempenho e rendimento do aluno. Antes de

ensejar na exclusão, esses indícios remetem a questões de aprendizagem. E sobre os problemas de aprendizagem escolar, podem considerar-se aqueles decorrentes do meio ou do próprio sujeito. Para conduzir essa reflexão no contexto escolar, vamos nortear alguns parâmetros, a fim de compreender o fenômeno da aprendizagem. Devemos investigar as instâncias mais complexas dessa atividade, considerando outros fatores intrínsecos como o desenvolvimento, a inteligência e o conhecimento.

Magill (1987, p. 24) diz que "a profissão de ensinar requer que uma pessoa esteja diretamente envolvida em ajudar outros a aprenderem certas habilidades". O autor explicitou essa concepção ao afirmar que "(os) comportamentos do indivíduo podem ser classificados como cognitivos, afetivos ou motores" (MAGILL, 1987, p. 8). A classificação não visa determinar a exclusividade da origem do comportamento, mas é pela sua manifestação que se determina a categoria da classificação. Assim, a atividade que requer uma atividade física é classificada como motora, como tocar piano, embora tenha relação com a cognitiva. A leitura é uma atividade cognitiva, embora tenha relação com a motora. Amar é um comportamento afetivo, embora possa ter expressão motora ou cognitiva.

Efetivamente se constata que houve aprendizagem e não apenas "fator sorte", quando há evidência direta entre o desempenho apresentado e a proposta de ensino. Assim, as habilidades constatadas serão indícios seguros da eficácia da prática, se puderem ser demonstradas de maneira *significativa*.

Para Rogers (1977, p. 160) *aprendizagem significativa* é aquela que se verifica "quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos". E, ampliando essa compreensão, Magill (1987) confirma que o observador (professor) é capaz de constatar essa relação através do desempenho observado.

Esses dois termos *desempenho e aprendizagem* tornam-se objetos de reflexão, porque demandam complexidade relativa. O *desempenho* é "o comportamento observável".

Pelo comportamento observável pode-se inferir o desempenho de uma pessoa em relação à sua aprendizagem. Contudo o observador, quando operacionaliza uma avaliação, não pode prescindir de elementos (relacionados a registro escrito, a atividades físicas, à participação e a outros comportamentos), a partir dos quais emitira seu julgamento do desempenho do aluno.

Magill (1987, p. 25) afirma que a aprendizagem ocorre mesmo quando não é apresentada em comportamento observável. A aprendizagem "pode ser inferida" a partir do "comportamento ou do desempenho de uma pessoa". Assim, "algumas características" acerca de um "desempenho são indicadores-chave do desenvolvimento da aprendizagem ou da aquisição de uma habilidade". Quanto mais se melhora uma habilidade, mais evidente se torna sua desenvoltura. Isso é uma decorrência da prática. O autor afirma que a qualidade de um aprendizado pode ser reconhecida pelo desempenho observado. A manifestação prática da aprendizagem é o indício de sua eficácia. Pode-se perceber isso por dois fatores: a prática da habilidade faz com que o desempenho melhore e assim "prolongue sua duração" e a repetição, pois quanto mais prática houver, menor será a "variabilidade da aprendizagem" (MAGILL, 1987, p. 26).

Para Magill (1987, p. 11) os comportamentos estão inter-relacionados e suas práticas estão condicionadas também à capacidade humana, que para ele "é a qualidade geral do indivíduo" (durabilidade e invariabilidade). Devemos observar que ele não faz distinção entre os diferentes domínios do comportamento humano da aprendizagem (cognitivo, motor, afetivo). A prática é a expressão do desempenho do sujeito, resultante de um desenvolvimento consolidado. Essa demonstração de aprendizagem, por conseguinte, determina habilidades do sujeito. Mas no processo da aprendizagem, nem todo comportamento é expresso em fenômeno visível ao observador.

Poderíamos analisar determinadas situações de ensino como se fossem paradoxais. Um aluno pode ser bastante estimulado e receber orientações diferenciadas sobre determinado

conteúdo, para que o aprenda. No entanto, o respectivo desempenho pode não ser apresentado. Esse aluno mantém-se aparentemente preso a um limite, o que é insuficiente para se afirmar que houve avanço no desempenho. Essa situação pode permanecer por longo período, inclusive pensando-se no contexto escolar de um ano letivo. Depois de longo período, com uma prática contínua sem sucesso, por motivos desconhecidos, melhoras podem ser observadas novamente, através do rendimento. O autor denomina esse período "sem melhora" de "platôs de desempenho". Essa denominação é radicalmente diferente de outros estudiosos que chamaram esse período obscuro à observação de "platô de aprendizagem". Para Magill (1987, p. 39) apesar do desempenho não ser observável, a aprendizagem não deixou de ocorrer, apenas não estava sendo apresentada em comportamentos externos. Os platôs de rendimento não são observáveis, mas a aprendizagem continua ocorrendo de modo invisível ao observador.

Porém se a aprendizagem continua ocorrendo, por que ela não pode ser vista através de desempenho? Se a assertiva é que podemos avaliar a aprendizagem através de seus indícios, que são os desempenhos, por que nos "platôs de desempenho" pode-se dizer que ainda há aprendizagem? Se toda aprendizagem implica em mudança de comportamento e o período "sem melhora" o é, de fato, apenas para o observador, como reconhecer ou afirmar a existência de realidade invisível?

Magill observou que, para Singer (1980, apud MAGILL, 1987, p. 39), há uma "hierarquia de hábitos" e por isso, o sujeito primeiro aprende a parte fundamental, depois se concentra nos aspectos mais avançados. Vê-se que outras explicações devem ser analisadas nos fenômenos dos platôs de desempenho, quando ele afirma:

> (...) podem ser um período de baixa motivação, fadiga ou falta de atenção dirigida a um aspecto importante da habilidade. Além disso, os platôs podem também ser o resultado da medida de desempenho adotada. Este seria o caso quando a medida de desempenho envolve o que se conhece como *efeito de teto* ou *efeito de piso*. (MAGILL, 1987, p. 40)

A aprendizagem vai deixando de ser um fenômeno simples e adquire complexidades, que precisam ser mais bem compreendidas. Quando o desempenho do aluno é índice de aprendizagem, podemos certificá-lo como um ícone objetivo de avaliação e isso faz parte de uma concepção de ensino. Porém, quando os resultados do rendimento do aluno não são observados, surgem para o professor dúvidas sobre o processo. Essa variável, que pode ser explicada como platôs de aprendizagem, é compreendida como uma falta de linearidade do processo de aprendizagem. Para o professor que não compreende teoricamente o processo, tal suposição vai tornar-se vaga como explicação. Mas algumas perguntas são oportunas para esclarecer o fenômeno: o que provoca a baixa motivação do aluno? Quais seriam as origens da fadiga? O que pode provocar a falta de atenção dirigida a um aspecto importante de uma habilidade? Como reverter esse contexto de perda? Como produzir escore capaz de medir o desempenho desse processo e representá-lo como etapa de uma aprendizagem? Como não abandonar o aluno nesse aparente processo de *hibernação* da aprendizagem?

Para outro teórico da aprendizagem, essas questões seriam mera redundância. Bruner (1983, p. 48) afirma que as teorias da aprendizagem "são descritivas". Como a concepção está errada, as questões não procedem. Se as teorias da aprendizagem fossem "prescritivas", elas teriam condições de fornecer "um padrão para criticar ou aferir qualquer forma particular de ensinar ou aprender". Assim, o problema da aprendizagem decorre do ensino, porque esse não se constitui como teoria "normativa".

Nesse sentido, a teoria de Bruner está de acordo com a teoria da epistemologia genética, pois a aprendizagem não é um ato espontâneo, portanto o controle é uma atitude satisfatória. Assim, Bruner pensa que a melhor maneira de se ter o controle da aprendizagem é manter uma teoria do ensino, em que suas variáveis sejam controladas. Para isso ele apresenta características de uma teoria do ensino, que ela "deve apontar as experiências mais efetivas

para implantar em um indivíduo a predisposição para a aprendizagem – aprendizagem geral, ou, qualquer caso particular dela." (BRUNER, 1973, p. 21)

Eis algumas enumerações de características que Bruner (1973) aponta sobre a natureza do desenvolvimento intelectual, que seriam invariáveis e, portanto eliminariam as diversas "facetas" de tantas teorias que buscam explicar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ele as expõe em seis itens:

> 1. O desenvolvimento intelectual caracteriza-se por independência crescente da resposta em relação à natureza imediata do estímulo. (...)
> 2. O desenvolvimento intelectual baseia-se em absorver eventos, em um sistema de armazenamento que corresponde ao meio ambiente. (...)
> 3. O desenvolvimento intelectual entende uma capacidade crescente de afirmar, a si mesmo e a outros, por palavras ou símbolos, o que alguém fez ou o que alguém fará. (...)
> 4. O desenvolvimento intelectual baseia-se numa interação sistemática e contingente, entre um professor e um aluno, na qual o professor, amplamente equipado com técnicas anteriormente inventadas, ensina à criança. (...)
> 5. O ensino é altamente facilitado por meio da linguagem que acaba sendo não apenas o meio de comunicação mas o instrumento que o estudante pode usar para ordenar o meio ambiente. (...)
> 6. O desenvolvimento intelectual é caracterizado por crescente capacidade para lidar com alternativas, simultaneamente, atender a várias seqüências, ao mesmo tempo, e distribuir tempo e atenção, de maneira apropriada, a todas essas demandas múltiplas. (BRUNER, 1973, p. 16-18)

3.3 Uma análise da aprendizagem no contexto de crise educacional

A definição de aprendizagem de Magill (1987) auxilia-nos a compreender a avaliação escolar. Se o resultado divulgado pelo professor é feito a partir do diagnóstico do desempenho do aluno, podemos acreditar que muito pouco da aprendizagem é percebido. A aprendizagem, nesse contexto, é subsumida daquilo que o aluno consegue exteriorizar em comportamento. Entendemos que, enquanto não houver organização interna, o rendimento não é expresso, portanto não há um comportamento a ser analisado.

O que o professor faz então, nessa situação, desconsidera o processo interno? Apenas avalia aquilo que já pode ser demonstrado em habilidade? Será que avalia aspectos da aprendizagem que está acostumado a reconhecer? Esse problema já está configurado no processo de ensino e, de alguma maneira agudiza a leitura da crise educacional?

Vimos no Capítulo II que dentre os problemas do ensino, os estudiosos vinculam a formação do professor, como um "eixo da actual controvérsia". (GÓMEZ, 1995, p. 95). Mantoan (2002c), embora veja a formação do professor também como um problema, aponta as necessidades humanas como demasiadamente importantes, porque muitas são de ordem psicológica, assim, o estímulo ao professor é uma variável a ser considerada com bastante relevância no processo da aprendizagem, já que ele é "o responsável pela tarefa fundamental da escola". (MANTOAN, 2002c, p. 4)

Os caminhos a serem percorridos para desvendar a crise educacional parecem já definidos e consolidados. Enfocam aspectos culturais, quando observam as mudanças sociais[13], que cada vez se tornam mais intensas e complexas, como aquelas constatadas nos anos de 1970 (ESTEVE, 1995). O autor apurou o rompimento cada vez mais acentuado da prática escolar com a sociedade. Os educadores pareciam encenar no âmbito educacional um papel diferente daquele do social, como "grupo de profissional desajustado, devido à mudança social"; eles não conceberam as transformações e acabaram por "fazer um papel ridículo" (ESTEVE, 1995, p.95). Desde então, eclodiram diversas tentativas de reformas do ensino nos países europeus. O caminho tomado mostrou que passaram a observar a teoria de Bruner (1973), de que a aprendizagem seria melhor, quanto mais o ensino se tornasse um processo normativo. Controlar as variáveis do processo tornou-se uma condição importante para sucesso da aprendizagem, pois o comportamento desejável poderia ser observado.

---

[13] Esteve (apud NÓVOA, 1995, p.95) cita que: "Nos últimos vinte anos, as transformações sociais, políticas e económicas foram tão acentuadas que, quando falamos aos nossos filhos e aos nossos alunos sobre a sociedade no princípio dos anos 70, verificamos que os pontos de contacto com a realidade actual são muito tênues. A situação é idêntica em relação ao sistema educativo."

É nesse sentido que vemos a crítica de Bruner (1973) a Piaget. Apesar de reconhecer o valor da obra de Piaget para o desenvolvimento cognitivo, suas pesquisas não contribuem para a aprendizagem. Bruner constatou em Piaget que o "crescimento da inteligência" ocorre de maneira indicativa, cujos comportamentos apresentam seus sinais. Se a inteligência é solidária ao processo de desenvolvimento, de onde viria o fracasso que Bruner acredita ter observado nas contraprovas da existência de lógica nesse processo?

Bruner realizou experiência nas quais tomou crianças de 6 a 11 anos, para perguntar-lhes acerca do volume em vasos, com capacidades diferentes. Concluiu diferentemente das provas piagetianas que, as crianças mais novas obtiveram mais acertos. O que pôde ser observado no desempenho das crianças, diz Bruner: "não é a lógica de suas noções, mas a maior sutileza nas respostas das crianças mais velhas" (BRUNER, 1973, p. 20).

A concepção de Bruner (1973) de que as teorias de aprendizagem se fundamentem em normatização, poderia forçar uma compreensão imediatista do professor. Se o comportamento observável é tido como resultado do desempenho, parece suficiente como avaliação da aprendizagem inferir uma relação possível entre o desempenho e a aprendizagem e, para isso, não é necessária uma teoria, mas uma ação lógica. Porém, mais simples que uma inferência dedutiva ou indutiva de um princípio lógico, seria uma associação que o professor, enquanto observador pudesse fazer. Por exemplo, aguardar sistematicamente determinada resposta a questões específicas. Configuraria, desse modo, uma prática empirista de avaliação, cujo objetivo é atingido pela obtenção de respostas corretas. Nesse caso, o professor não precisa analisar o fenômeno a partir de princípios teóricos, complexos sobre aprendizagem, mas apenas certificar-se de que o método de ensino está correto. As ocorrências de *platôs de desempenho* estão previamente explicadas através dos erros, o que limita a qualidade da avaliação, que permanece sem correspondência de fato com a aprendizagem.

O método de ensino empregado pelo professor é importante para promover a aprendizagem. Ninguém poderia negar o maior ou menor êxito em função dele. Mas o que se observa é que ele não é determinante para a efetivação da aprendizagem. Compreende que toda prática educativa se fundamenta segundo uma epistemologia específica. A metodologia empregada pelo professor é daí subentendida, contudo nem sempre é objeto da sua consciência.

A produção escolar resulta das mediações possíveis entre seus sujeitos e de acordo com as estruturas atuais, sejam aquelas internas, as da cognição, sejam aquelas externas, as das interações sócio-econômicas, políticas e culturais. Entretanto, é das condições de interações do sujeito com seu mundo interno e externo que ocorre a organização mental. Portanto a compreensão e a prática do processo de aprendizagem são estimuladas por diferentes vias, inclusive pela forte pressão que os meios de informação desempenham sobre os educadores.

Verificam-se professores com dificuldades para organizar o processo de aprendizagem de seus alunos, em sala de aula. Há alguns alunos que precisam de tempo maior para resolver seus exercícios, outros precisam de insistentes lembranças para trazer seus livros, outros ainda esquecem seus cadernos, lápis e outros materiais. Essa é uma situação comum aos alunos de 1ª à 4ª séries, do Ensino Fundamental. Tratar esses fatos apenas como indisciplina do aluno, não acrescenta objetivamente nada à sua aprendizagem. Compreendê-los no processo do ensino/aprendizagem, com suas implicações mais profundas, leva-nos a perceber que esses problemas transformam-se em outros maiores, ao longo do curso.

Existem professores que consideram como incorrigíveis seus alunos mal sucedidos na aprendizagem. Acreditam que não adianta tentar mudá-los, “não há mais o que fazer”. O não comparecimento dos pais às reuniões e a falta de atenção às anotações no caderno do filho, realizadas pelo professores deixa transparecer que ninguém se responsabiliza pela

educação dessas crianças. Esses alunos, por conseguinte, não mantêm interesse pelo estudo. Essa compreensão é ratificada inclusive por pesquisas que afirmam que a falta de vontade de estudar atinge cerca de 40% dos alunos no ensino fundamental. (GOIS; CONSTANTINO, 2007) Essa constatação leva-nos a perceber que os professores não levam em consideração aspectos importantes do ensino, apontados tanto por Piaget, quanto por Bruner, como o descritivo. Não são evidenciadas geralmente formas de controle dessas variáveis do comportamento do aluno. Constata-se que a representação dessa realidade passa a nortear a prática de ensino de professores. Eles passam a reproduzir condutas que promovem a classificação dos alunos, em função de uma compreensão da realidade ideologizada, segundo um senso empírico (BECKER, 2002).

Aquilo que se entende por indisciplina é somado àquilo que se avalia como aprendizagem, que por fim consumam a impossibilidade de uma educação, quer dizer, fecha um diagnóstico de não aprendizagem. O aluno assim classificado tem consigo todas as características favoráveis à sua exclusão do sistema de ensino.

Na prática escolar evidenciam-se concepções que escapam ao crivo de um rigor teórico. São aquelas balizadas por comportamentos adquiridos ao longo da experiência profissional e ratificadas pela concordância do grupo de professores. Quando não sabem lidar com a situação desafiadora nem podem responder a questionamentos à luz de uma teoria, costuma-se observar uma generalização do fenômeno. Atribuem-se certas ocorrências a uma suposta natureza humana, a um suposto comportamento natural de determinadas classes sociais, de determinados grupos de pessoas ou alunos. Como diz Debord (1967, p.213) a ideologia assume certa materialidade, que visa assumir a pretensa exatidão positivista, funcionando para todos os efeitos, como “base epistemológica”, como se isso não se ativesse a um mero fenômeno ideológico.

Resta dessa constatação uma compreensão de aprendizagem construída à revelia de postulados científicos e acadêmicos, cujos cânones apresentam-se autoritários, subsidiados por uma tendência comum à prática acomodada a uma realidade justaposta. Por assim acreditar, tanto o sucesso na aprendizagem, quanto a exclusão do aluno teriam a mesma explicação: ambos dependem da *vontade* do próprio sujeito.

A fundamentação da aprendizagem piagetiana é apresentada correlativamente à dinâmica das estruturas lógicas. O sujeito epistêmico, por concepção, é ativo desde seu nascimento. A aprendizagem, embora com qualidades diferentes em cada estágio, é concebida como um processo contínuo e solidário ao desenvolvimento cognitivo do sujeito. Conforme explica Montoya (2006, p. 174) essa indissociabilidade configura-se "entre maturação e aprendizagem". Ele continua esclarecendo que:

> (...) a descoberta da equilibração como processo imanente à sucessão das estruturas de conhecimento na criança coloca em novos eixos a relação da aprendizagem e do desenvolvimento. A solução de continuidade entre estes – e não oposição – torna-se um ganho teórico para a psicologia. (MONTOYA, 2006, p. 174)

A fundamentação epistemológica da aprendizagem piagetiana mostra toda a dinâmica desse processo, em que o sujeito é ativo, mas os fatores intervenientes também são dados a partir do meio. A aprendizagem, quando concebida como um processo solidário ao desenvolvimento cognitivo do sujeito, transparece a importância da mediação do professor, através das suas ações e intervenções. Para que a aprendizagem ocorra, o sujeito tem que manifestar o interesse, que denota a necessidade respectiva. A necessidade só ocorre em função de uma correlação estreita com as estruturas cognitivas em questão. A necessidade implica na existência de uma estrutura cognitiva capaz de equilibração, ou ainda, os interesses e as necessidades, que intervêm na aprendizagem, devem ser eles mesmos "solidários das estruturas já construídas ou em vias de construção" (PIAGET, 1974. p. 45).

3.4 Análise das teorias da aprendizagem no contexto da Rede Pública Estadual

Podemos identificar pela experiência em direção escolar, pelas informações que se publicam em Diário Oficial do Estado de São Paulo e pelas políticas de capacitação da CENP[14] que a atualização e a capacitação do professor na Rede Pública Estadual ocorrem de maneiras diversificadas:

> - através das reuniões de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC[15]), realizadas na escola, em duas horas semanais, para o PEB I[16] semanalmente e deveriam contar com a participação de todo o corpo docente, do professor coordenador pedagógico e do diretor de escola;
>
> - através de capacitação produzida pela CENP, repassada aos ATP que reproduzem nas suas Diretorias Regionais de Ensino, para a qual o professor pode ser convocado em Diário Oficial do Estado;
>
> - Através de cursos comprados pela Secretaria da Educação de Universidades e é oferecido nas diversas Diretorias Regionais de Ensino do Estado;
>
> - através de algum dos órgãos da Secretaria de Educação (CENP, CEI[17] ou DRE[18]) e das parcerias realizadas principalmente com as Universidades, podendo ele inscrever-se voluntariamente.

Desde 2004 duas capacitações estão sendo oferecidas sistematicamente pela Secretaria da Educação, acompanhadas de livros, que são doados aos professores cursistas. Uma coleção chama-se *Letra e Vida*. A outra capacitação é oferecida aos gestores das

---

[14] Coordenadoria de Educação e Normas Pedagógicas -
[15] A sigla HTPC significa: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.
[16] Professor de Educação Básica I
[17] Coordenadoria de Ensino do Interior
[18] Diretoria Regional de Ensino

unidades escolares - diretor de escola, vice-diretor e professor coordenador pedagógico - com uma coleção que se chama *Progestão*, que foi produzida em 2001 e reproduzido em 2005.

O volume intitulado *Progestão*: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?, o módulo IV, foi oferecido como curso prioritário aos diretores de escolas e professores coordenadores. Encontra-se nele uma concepção de aprendizagem, que foi discutida e transmitida aos diretores e professores coordenadores pedagógicos. Os gestores tornam-se responsáveis por reproduzir essas mesmas orientações nas HTPC, na escola.

O livro adota uma metodologia dirigida de estudo, em que faz a pergunta, expõe algumas "experiências" de outros docentes, uma ruim e uma boa, tece considerações sobre ambas as teorias, mostrando as vantagens da boa experiência e propõe algumas questões deste tipo, para o professor responder: Com qual professor você concorda? Se você fosse ensinar um conteúdo, qual experiência você adotaria?

Ou ainda, outra estratégia do livro é a de oferecer um conceito fechado, como ocorre com o de "*Desenvolvimento e aprendizagem*: uma relação fundamental" e, coloca o professor para identificar a teoria que ele adotaria como certa, dentre três alternativas, sendo que uma das alternativas está de acordo com as concepções das autoras (GROSBAUN; DAVES), que se supõe a correta. Depois pede para que os cursistas justifiquem sua decisão. E, em seguida, outro texto é apresentado, criticando as alternativas contrárias àquelas que as autoras adotam.

À pergunta que as autoras lançam "Ensinar e aprender na escola: o que sabemos hoje?" teoria e situações escolares. Apresentam um possível diálogo entre duas professoras para refletir sobre desenvolvimento e aprendizagem. Ambas comentam sobre um aluno que no ano anterior tivera aula com uma e atualmente tem aula com a outra. A professora antiga diz que a criança "é muito difícil". Ela afirma que "desistiu de ensinar Matemática para ele",

porque julgou que ele não tivesse “capacidade para aprender”. Infere ainda, que é possível que o menino não tenha se “desenvolvido”. (GROSBAUN; DAVES, 2005, p. 16).

A outra professora reproduz fala que seria das autoras. Ela declara que, embora tenha tido essa “impressão”, não desistiu dele e diz: “decidi trabalhar com ele”. E nesse trabalhar vem a sugestão de ensino: “trabalhar de forma individualizada”, “dar várias pistas”, “enfrentar as dificuldades”, “acompanhar de perto”, “conhecer como o aluno é e como raciocina”, torná-lo desinibido, reforçando “só erra quem faz”.

A professora mostra-se surpresa com o aluno que deu sua resposta positiva “apesar de ser tão miudinho”. A professora mostra sua inconsistência teórica, pois admite “me espantei com os progressos que ele fez” e ela diz: “pouco a pouco foi percebendo os conteúdos em que tinha mais facilidade”, “identificou seus pontos fracos e fortes”, “usou melhor seus talentos”.

A conseqüência dessa postura é a transformação do aluno, que depois de conviver assim com ela, agora ele “presta atenção, participa, coopera com a classe”. Admite a professora que cada vez fica “mais fácil ensiná-lo” (GROSBAUN; DAVES, 2005, p. 16).

As situações são hipotéticas, porque o livro não apresenta essa situação como resultado de coleta de dados. É uma estratégia para apresentar o conteúdo, que vai se consolidando cada vez mais.

Uma concepção de desenvolvimento é apresentada: “Aprendendo, eles também se desenvolvem, podendo dessa forma aprender mais”. É nesse contexto que se inicia a formulação teórica do trabalho e a identificação da concepção das autoras, após fazer a crítica àquelas teorias que elas julgam ruins para a educação, como se vê. Grosbaun e Daves dizem que os behavioristas negam os fatores internos, “acham que o importante são os fatores externos, presentes no meio em que vivemos”. É por isso que os behavioristas não falam em

“desenvolvimento” e, menos ainda, na relação “desenvolvimento e aprendizagem”. Acreditam que “toda vez que se aprende se desenvolve” (GROSBAUN; DAVES, 2005, p. 17).

Outra crítica das autoras recai nos pesquisadores, que elas chamam de interacionistas. Dizem que os piagetianos são interacionistas e como tais “supõem que a formação dos seres humanos resulta da ação do sujeito sobre o ambiente em que vive.” Dizem ainda que “os adeptos dessa visão consideram o desenvolvimento e a aprendizagem importantes”, mas ressaltam que “para haver aprendizagem é preciso que os alunos já tenham conquistado um certo nível de desenvolvimento” (GROSBAUN; DAVES, 2005, p. 18).

Descrevem que os sociointeracionistas são aqueles que estão teoricamente “apoiados em Vigotski”. Entendem que eles “defendem a idéia de que nos tornamos sujeitos humanos apenas na interação com os outros seres humanos”. Essa é a condição para que ocorra a socialização, pois sem ela, sequer a linguagem aprenderíamos ou outros aspectos culturais. A falta da sociedade afetaria a emoção e o pensamento. E nessa teoria a aprendizagem e o desenvolvimento não são processos estanques (GROSBAUN; DAVES, 2005, p. 18).

As autoras afirmam que a teoria sociointeracionista inverte a direção dos piagetianos, os quais acreditam que a aprendizagem precede o desenvolvimento, quando para os primeiros, para haver aprendizagem, são necessárias relações interpessoais, porque as experiências coletivas levam “à reorganização, reformulação e a ampliação do próprio conhecimento. Novas informações, ao mesclarem-se com as antigas, geram conhecimentos que incentivam o desenvolvimento”. (GROSBAUN; DAVES, 2005, p. 18).

As autoras explicam que o processo sociointeracionista prevê “dois níveis de desenvolvimento: um do que já alcançou e outro do que pode vir a alcançar” e para isso precisa de “estímulos”. Concluem que o bom ensino é aquele que “incentiva o aparecimento de novas formas de perceber o real, permitindo aos alunos acesso aos novos níveis de aprendizagem”. Um ensino adequadamente organizado “puxa para frente” o desenvolvimento

dos alunos, promovendo-o. Este é o conceito mais importante da teoria, pois afirmam elas: "Ao assimilar esse conceito, o professor sabe que vale a pena investir no crescimento intelectual de seus alunos, dando-lhes ajudas diferenciadas, de modo que eles passam a fazer sozinhos aquilo que antes só faziam com o auxílio do docente." (GROSBAUN; DAVES, 2005, p. 19).

O encadeamento distanciado e pouco comprometido com uma epistemologia torna claro o interesse das autoras na seguinte afirmação:

> As teorias refletem concepções filosóficas a respeito do mundo e como tal, não são nem certas nem erradas. Mas, como somos professores, a nossa visão – que não precisa ser a sua – nos leva a encarar o ensino como algo que realmente interfere no desenvolvimento. Quando alguém aprende algo novo, é como se conquistasse uma posição melhor, um outro nível, para aprender outras coisas. Nesse sentido, nossa experiência mostra que a aprendizagem produz novos níveis de desenvolvimento. (GROSBAUN; DAVES, 2005, p. 20)

Observa-se no desenvolvimento do livro que o posicionamento das autoras frente à teoria científica não preserva um rigor, o da universalidade da verdade. Antes, denota uma condição da própria representação, que as mesmas têm do professorado da rede pública e também em relação à teoria. Empregam estratégias de linguagem, que não deveriam produzir suscetibilidades. Se o estudo científico deve proporcionar uma reflexão crítica e, por conseguinte, romper com o dogmatismo, as evidências dessa proposição deveriam ser encontradas na própria ciência. Sugerir que o professor posicione-se por suas convicções, como sugerem Grosbaun e Daves (2005), não acrescenta nenhuma metodologia, nem uma concepção científica para o processo educacional. Essa é uma expressão litigiosa da metodologia educacional com a ciência: conduzir o trabalho educativo da forma como der certo. E, dar certo pode ser a inferência de alguma aprendizagem. Acreditando assim, as pesquisadores anunciam que vale "qualquer jeito" de ensinar, ou na melhor das hipóteses, qualquer método.

Parece ser essa a maneira como se vem trabalhando na educação escolar. O exercício docente é a récita de um credo de convicção individual, principalmente no que se refere à metodologia e à epistemologia do conhecimento. Essa problemática foi há muito reforçada pela introdução da psicologia no contexto escolar. Schlindwein et al. (2005, p. 9) considerou o seguinte:

> embora a psicologia tenha historicamente contribuído para o que se denomina de *psicologização da educação*, é considerada (...) como uma área de conhecimento imprescindível à compreensão dos processos educacionais, desde que mediada por uma teoria crítica da sociedade e busque interlocução com outros campos de conhecimento.

Os autores consideram que as várias experiências educativas que seguiram esse modelo de ensino "estavam imbuídas por *ilusões didático-psicologistas*, pautadas na crença da possibilidade de adequação natural das crianças ao meio social." A intervenção do adulto no processo da aprendizagem vai além da pretensão deste ensino que "*molda ou escreve sobre o caráter infantil*." (SCHLINDWEIN et al. 2005, p. 14)

Essa concepção foi contraposta por psicólogos que defendem uma visão de educação centrada em uma intervenção educativa, cujo objetivo é:

> possibilitar uma filiação simbólica humanizante, ou seja, a *intervenção educativa*, à diferença do *adestramento*, capaz de *desenvolver* um *savoir faire* natural, possibilita o *desdobramento* de um *savoir vivre* artificial. A educação não aperfeiçoa o ser infantil, retirando metodicamente uma lógica já dada no real, mas inocula e alimenta os germes culturais, alojados no campo outro das línguas humanas, ou, se preferirmos, insere e sustenta legalidades próprias dos jogos de linguagem mais nefasta que aquela ocorrida com o advento da escola nova. (LAJONQUIERE apud SCHLINDWEIN et al. 2005, p. 14)

O contexto da aprendizagem atual tem referências diferentes, quando observamos que apresentamos as correntes construtivistas e as comportamentais. Mas a educação se consolida predominante no modelo desta última, porque as bases empiristas lhe dá fortes convicções na prática.

3.5 Algumas distinções entre desenvolvimento e aprendizagem

A aprendizagem e o desenvolvimento têm sido motivos de grandes controvérsias entre os estudiosos. Existem vários fatores questionados, mas as controvérsias fundamentalmente sustentam-se, porque as teorias procedem de epistemologias distintas. Nossa preocupação em discutir essa questão, deve-se porque acreditamos que a prática educacional é conseqüência de uma concepção de aprendizagem, ainda que não esteja teorizada pelo educador, nela subjaz uma idéia de sujeito.

Constata-se no processo educacional que a prática do professor alinha-se a uma determinada tendência, contudo nem sempre essa tendência é admitida, porque necessariamente não é refletida, discutida, estudada. Decorre antes de uma reprodução dogmatizada, assumida nos limites do fazer do senso comum.

Nem sempre estão claras ao professor as conseqüências da sua prática de ensino, principalmente quando ele não distingue a epistemologia que fundamenta a teoria da aprendizagem e do desenvolvimento por ele utilizada. Essa constatação, conforme observou Becker (1994), faz-nos perceber que equívocos vão sendo desencadeados durante o processo educacional, dentre eles o diagnóstico que se faz diante da avaliação do aluno.

Quando a realidade escolar é discutida, a importância de uma teoria do conhecimento é até levada em consideração, para interpretar o fenômeno educacional. Dessa mesma forma, é importante reconhecer que uma epistemologia da aprendizagem pode compreender o sujeito, que a escola e o professor pretendem formar.

Tanto o empirismo, quanto o inatismo levam a equívocos na compreensão dos sujeitos que atuam na escola. Da mesma maneira, essas concepções também provocam equívocos na compreensão do processo da aprendizagem e do desenvolvimento.

As teorias da aprendizagem concordam que a aprendizagem implica em modificação de comportamento. Porém as explicações de como esses fenômenos se processam são bastante divergentes.

Para o empirismo (HUME, 1972) conhecer é um ato simples, que decorre da aquisição de idéias através das experiências. Assim, de maneira prática, na escola pode ser entendido que, quando se quer produzir conhecimento, é necessário condicionar o sujeito para esse fim. Se o mecanismo da aprendizagem é algo simples, não há com que se preocupar, a não ser controlar as variáveis do condicionamento. Pelo fato de conceber o conhecimento como um dado imediato dos sentidos, não são preocupações necessárias saber como nasce a inteligência nem como a cognição se desenvolve.

Conhecimento, no sentido empírico, não seria diferente de acúmulo de experiências, que geram idéias e que podem ser associadas por causa e efeito, por semelhança, por contigüidade. Desse modo, a aprendizagem decorre dos resultados de hábitos psicológicos associativos. Portanto, a crença de que a mente seja um constructo orgânico é suficiente e não interfere no sucesso da aprendizagem. O desenvolvimento tem importância secundária nessa concepção, sendo satisfatoriamente explicado por mecanismos fisiológicos.

A preocupação metodológica empirista prioriza uma prática em que as possibilidades de atuação do aluno sejam controladas. O acesso do aluno aos variados materiais, ao ambiente, aos conteúdos fica vinculado à constatação de que o comportamento desejado foi apresentado, daí em diante é só reforçá-lo ou então estimular novamente. Não quer dizer que as variáveis como o controle do comportamento ou a estimulação, não sejam importantes, mas deve-se questionar o reducionismo de uma aprendizagem tão suscetível a aspectos externos. As pesquisas mostram que o meio não prevalece nas atividades intelectuais, portanto não é determinante também no processo educacional.

Da mesma maneira, as concepções idealistas cometem equívocos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento. Se as condições intelectuais são inatas, a aprendizagem é apenas um exercício natural das potencialidades humanas. Por isso é tão propalado e aceito o jargão de que a razão é o que distingue o homem do animal. Se a razão é uma condição humana pré-dada, a aprendizagem já tem uma forma pré-estabelecida de acontecer. Como acreditava Descartes (Regras para direção do espírito e Discurso do Método) a razão opera segundo princípios próprios e universais inatos, por isso a matemática seria uma ciência universal, porque todos possuem as condições naturais para aprendê-la, bastando para isso seguir o Método rigorosamente.

Nessa concepção, o desenvolvimento cognitivo não é fator de preocupação. A preocupação é com o erro, que decorre do emprego equivocado do método. Assim, a discussão mais importante para o processo educacional seria escolher o livro certo, o método certo, as condições corretas para o uso da razão. Educar seria um processo simples, porque aprender também é um ato simples, restringe-se a controles, o que justificaria perfeitamente a austeridade das escolas no passado.

Não se despreza a importância nem do método, nem dos bons livros nem do controle das variáveis. Mas o criticismo kantiano colocou-nos um problema, que não podemos ignorar. Se o conhecimento decorre da relação entre o sujeito e o objeto, ou melhor, entre o sujeito epistêmico e o meio, há muito que se pensar dessa relação.

Para Kant (1985), o objeto da natureza é percebido através dos sentidos. Mas não o objeto em si, porque a intuição sensível faz a mediação nessa percepção. Então o objeto captado através dos sentidos é transformado pela intuição sensível em objeto intelectual. Todavia esse objeto intelectual ainda não pode ser pensado, porque ainda não se transformou em conceito. Ele não se transformou em conceito, porque ainda não lhe foram aplicados juízos. Que juízos seriam esses? São os juízos que constituem as categorias do entendimento.

As categorias organizam os dados da experiência segundo a qualidade, a quantidade, a causalidade, a finalidade, a verdade, a falsidade, a universalidade e a particularidade. Assim, eles são os instrumentos racionais com os quais o sujeito do conhecimento organiza a realidade e a conhece. As categorias para Kant são estruturas vazias e as mesmas, em toda época e em todo lugar, para todos os seres racionais. Contudo advém daí que, também são a priori as noções de tempo e de espaço, que não decorrem da experiência, portanto não são nem aprendidas, nem desenvolvidas, mas um dado da condição cognitiva. Embora a aprendizagem nesse contexto possa ser uma preocupação, não é preocupante seu processamento, uma vez que as condições epistêmicas também já estão dadas a priori.

Em Piaget (1973, 1974, 1987) encontramos uma compreensão mais abrangente e completa de aprendizagem e do desenvolvimento. Na epistemologia genética, podemos compreender a aprendizagem e o desenvolvimento juntamente com o nascimento da inteligência. Aspectos esses da condição humana, que vão ser consolidados no homem enquanto sujeito social, histórico, psíquico e antropológico. A aprendizagem compreende etapas diferentes, sempre vinculadas à característica específica do desenvolvimento da inteligência, mas sempre será em função da adaptação.

No construtivismo observou-se que, na primeira etapa da vida humana, a aprendizagem consiste em assimilação e acomodação decorrentes dos esquemas dos reflexos. A ação da criança com o mundo é simbiótica, porque ainda não estão constituídas as possibilidades das atividades superiores da inteligência. Então o indivíduo não se distingue do meio. As ações no meio visam reforçar as próprias potencialidades dos esquemas, pois quanto mais se exercitam, mais evoluem, gerando as possibilidades de se modificarem e extrapolarem a estrutura atual para uma mais complexa.

Na verdade, Piaget (1987) vai definindo algumas características próprias das atividades de assimilação e da acomodação, que funcionam sempre no sentido de se

organizarem, estabelecendo as possibilidades de relações intrínsecas e extrínsecas. Quer dizer que, embora na primeira etapa da vida, a inteligência da criança consolide em esquemas de ação, permitindo ao sujeito interagir com o meio por esquemas motores, possibilitados pelos reflexos e essa condição não é estagnada. A assimilação motora quando se adapta, consolida-se como ação específica dessa estrutura cognitiva e, quanto mais a criança se exercita, mais dinâmica a estrutura se torna. Isso implica em dizer que os reflexos vão se diferenciando, mas os esquemas se compõem em coordenações e transformam a estrutura original, porque engendram possibilidades de novas relações, devido à complexidade dos esquemas coordenados. Vê-se, desse modo, que a cada equilibração de uma estrutura, advém a gênese de uma outra.

O desenvolvimento da criança se consolida num primeiro momento no exercício do próprio esquema e, noutro momento, o desenvolvimento se efetiva na construção de novos esquemas mais sofisticados e complexos. As sucessivas possibilidades de coordenação geram também novas condições de organização. A coordenação interna das estruturas, determinante como indicativo da complexidade de suas possibilidades, funciona como condição para superação dessa instância e esse é um aspecto do desenvolvimento. Dessa nova condição da estrutura passam a existir possibilidades de assimilações e adaptações, que consumarão novas adaptações, que se traduzem em aprendizagem.

Compreendemos, portanto, que as etapas do desenvolvimento cognitivo referem-se às potencialidades adquiridas, em decorrência do funcionamento das estruturas, mediante suas coordenações e organizações, em características específicas de identidade estrutural. Quando observamos uma criança do 1º ano do Ciclo I, predominantemente de sete anos de idade, poderíamos classificá-la, pela sua idade, no estágio das operações concretas. Isso não significaria muito, pois a idade não é o indício único do desenvolvimento efetivo, mas um fator que possibilitaria a existência de uma capacidade já desenvolvida. Outros fatores

também influenciam, tais como: as condições do próprio organismo, a qualidade do meio com que interage, a qualidade das interações, as interações psicológicas havidas.

Bastante diferente do que alguns educadores (GROSBAUN; DAVIS, 2005, p. 18) têm escrito, que os piagetianos "supõem que a formação dos seres humanos resulta da ação do sujeito sobre o ambiente em que vive." Limitar a ação dessa maneira seria pragmatismo. Piaget (1987) concebia uma interação, na qual o meio age sobre o sujeito e o sujeito age sobre o meio e essa relação não quer dizer que ora um, ora o outro, mas simultaneamente.

Na visão de Grosbaum e Davis (2005, p. 18) "os adeptos" da visão [piagetiana] "consideram o desenvolvimento e a aprendizagem importantes", mas ressaltam que "para haver aprendizagem é preciso que os alunos já tenham conquistado um certo nível de desenvolvimento". Essa é outra afirmação equivocada. O sujeito epistêmico interage com o mundo, segundo as condições atuais do seu desenvolvimento, portanto, sua aprendizagem não poderia ser outra, senão aquela das suas possibilidades atuais. Podemos confirmar essa compreensão na obra de Piaget (1987. p. 26), *O nascimento da inteligência na criança:*

> (...) o organismo e o meio constituem um todo indissociável; isso significa que, a par das mutações fortuitas, é preciso levar em conta as variações adaptativas que implicam, ao mesmo tempo, uma estruturação própria do organismo e uma ação do meio, sendo os dois termos inseparáveis um do outro. Do ponto de vista do conhecimento, isso significa que a atividade do sujeito é relativa à constituição do objeto, do mesmo modo que esta implica aquela: é a afirmação de uma interdependência irredutível entre experiência e a razão. O relativismo biológico prolonga-se, destarte, na doutrina da interdependência do sujeito e do objeto, da assimilação do objeto pelo sujeito e da acomodação deste àquele.

A teoria construtivista dá efetivamente as condições epistemológicas para romper com o paradigma moderno de aprendizagem. Dizer que o homem veio do pó é muito mais verdadeiro do que se imagina; o próprio espírito humano, até então uma premissa ideal, consolida-se enquanto tal, na atividade de interação com o mundo; o homem na teoria piagetiana é *sendo*. O desenvolvimento é um processo ininterrupto, porque ainda que se tenha determinado o pensamento formal como um último estágio do desenvolvimento cognitivo, as estruturas não deixam de adaptar jamais, quer dizer, de aprender. E se há aprendizagem, há

solidariamente a esse processo as condições permanentes para as atividades intelectuais lógicas.

3.6 Considerações acerca da aprendizagem segundo a epistemologia genética.

Pode trazer-nos mais luz a díade que colocamos para estudo, inclusão e aprendizagem, se buscarmos esclarecimentos mais precisos, a respeito da aprendizagem na concepção piagetiana, mas retomando o conceito de desenvolvimento do conhecimento.

Para Piaget (1973) o desenvolvimento do conhecimento é um "processo espontâneo", porque ele o reconhece, conforme demonstrou em *Biologia e Conhecimento,* que se trata de um processo vinculado ao da embriogênese. Quer dizer que o desenvolvimento do corpo não é uma atividade isolada do desenvolvimento do sistema nervoso e do desenvolvimento das funções mentais. Mas esse processo tem um termo, ele se encerra na vida adulta. Pode se entender com Piaget que há no desenvolvimento uma possibilidade cabal, do ponto de vista genético, cujo desenvolvimento se encerra com a maturação do processo biológico e psicológico. O desenvolvimento não é um processo isolado, antes se relaciona com a totalidade de estruturas possíveis do conhecimento.

De maneira diferente ao desenvolvimento, ocorre a aprendizagem, porque, segundo Piaget (1973, p. 7), essa não é espontânea nem tem um termo final, como a maturação. Na maneira mais habitual, a aprendizagem ocorre em situações provocadas, como num contexto de sala de aula, em que o educador direciona o processo, controlando os aspectos didáticos ou em outras situações externas, que demandam um processo de assimilação.

Piaget (1972, p. 9) mostra-se convencido de que "o desenvolvimento explica a aprendizagem". Ele admite que possui evidências contrárias à opinião corrente, que sustenta que "o desenvolvimento é uma soma de unidades de experiências de aprendizagem". O que está subentendido para o epistemólogo é que, na compreensão de alguns psicólogos o desenvolvimento fica reduzido a uma série de "itens específicos aprendidos". Se o desenvolvimento fosse a soma, a acumulação de uma série de itens específicos, essa concepção teria convergência empirista, no sentido de que o todo sempre é o somatório de partes e, desse modo, a parte nunca poderia ser compreendida como um todo, principalmente em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem. A teoria piagetiana delineia uma compreensão de desenvolvimento, que mantém uma relação essencial com a aprendizagem, pois a aprendizagem ocorre em função do desenvolvimento total.

Piaget desconstrói o empirismo, para que sua teoria seja válida. O conhecimento não pode ser compreendido como uma cópia da realidade. Conhecer um objeto, conhecer um acontecimento implica em algo a mais que um simples olhar, que uma cópia mental ou imagem do objeto. Conhecer deixa de ser um ato passivo para ser uma ação sobre um objeto, quer dizer que esse ato implica em modificar, transformar o objeto segundo as possibilidades atuais do indivíduo, que circunscreve seus limites, através das possibilidades das estruturas cognitivas construídas. O objeto conhecido é transformado, conseqüentemente compreendido como um novo objeto recém construído, nas possibilidades em que se encontra o sujeito.

Piaget e Inhelder (1975) explicitam na *Gênese das estruturas lógicas elementares* a condição essencial para se realizar o conhecimento. Explicam como a operação sobre o objeto, que é uma ação interiorizada, incorpora o objeto, transformando-o. Por operação deve-se entender *a reunião* de objetos em uma classe, cujo fim incide em uma classificação; *a ordenação*, que significa a colocação de coisas em uma série; a *contagem* ou a *mensuração* de coisas.

Então, operação é um grupo de ações que denotam a capacidade interna do sujeito epistêmico, que lhe possibilita modificar o objeto percebido através das suas estruturas. Além da ação interiorizada, a operação tem uma propriedade que é a reversibilidade, porque possibilita a adição ou subtração e juntar ou separar.

Piaget e Inhelder (1975, p. 342-43) ao considerarem a "estreita solidariedade constatada entre o desenvolvimento das operações lógicas ou das ações pré-lógicas (ambas relativas a elementos descontínuos) e o das operações ou ações infralógicas (relativas aos elementos reunidos em um todo espacial ou contínuo)" identificaram outra finalidade das ações interiorizadas, que é a de construir as bases das estruturas lógicas.

A operação é um mecanismo complexo da atividade mental, tendo em vista que uma ação está sempre relacionada à outra, porque ela faz parte de uma estrutura que quando ativada não realiza uma ação apenas, mas sua operação é sempre correlacionada à potencialidade da estrutura total. Quer dizer que, uma classe lógica não existe isoladamente, pois sua existência contém esquemas consolidados, que interagem significativamente dentro daquela estrutura que possibilita a ação de classificação.

Nesse sentido, para se pensar como se consolida a operação, temos que levar em consideração fatores que permanecem interagindo nas ações, possibilitando sua existência. Para se pensar uma relação assimétrica há que se perceber que ela não existe isolada. Da mesma maneira, para se compreender a seriação, há que se observar a estrutura operacional, que Piaget comprovou ser natural e básica da espécie. Elas se constituem no processo do desenvolvimento do conhecimento. É uma estrutura extremamente rica e complexa, pois com ela nasce a noção do número, que não existe como entidade isolada, mas numa série de números. Eles são possíveis, porque constituem uma estrutura.

As estruturas operacionais são a base do conhecimento, da realidade psicológica natural, porque possibilitam perceber a consolidação do desenvolvimento do conhecimento.

Para Piaget (1972) o problema central do desenvolvimento é compreender a formação, a elaboração, a organização e o funcionamento dessas estruturas. É para isso que o autor enfatiza a distinção havida entre os quatro grandes estágios do desenvolvimento do conhecimento.

3.7 O sujeito do conhecimento e a aprendizagem

Pensar a aprendizagem em Piaget demanda uma compreensão da concepção de razão, sob um outro paradigma que o moderno, conforme se subentende no conjunto de sua obra. Piaget (1975), em *Sabedoria e ilusões da Filosofia* retomou a noção de *sujeito epistêmico* que está na História da Filosofia, cuja compreensão perpassou Platão, Aristóteles, Descartes, Leibniz, Hume, Locke, Kant, Bérgson, Husserl e chegando ao positivismo lógico de Quine. Problematizou aspectos significativos do pensamento desses filósofos, para destacar sua preocupação fundamental, de como seria possível o sujeito conhecer o objeto, a idéia e, por fim, conceber a ciência e a filosofia distintamente.

A razão é um dado fundamental nessa problemática, pois dessa feita fica-se sabendo a origem da lógica. Piaget organizou um sistema, em que o conhecimento é possível, porém segundo uma epistemologia genética. O desenvolvimento do conhecimento tem sua gênese em estruturas, que o indivíduo constrói, desde as primeiras ações ao nascer, as motoras, as quais se consolidam no processo do desenvolvimento humano. A interação no meio possibilita o desenvolvimento do conhecimento, mas que não pode surgir do nada, como predisseram os empiristas – que extinguiram o sujeito epistemológico, nem de estruturas pré-

formadas, conforme os inatistas, que limitariam as condições da construção do conhecimento, pois as estruturas eram fixas. Piaget então diz que:

> (...), uma análise um pouco precisa da leitura da experiência e dos mecanismos de aprendizagem em função da experiência nos ensina que essa leitura é sempre função de um quadro lógico-matemático que desempenha um papel de estruturação e não de simples formulação, que toda aprendizagem supõe também uma lógica e que, principalmente, a aprendizagem das estruturas lógicas, ela própria, repousa sobre estruturas lógicas ou pré-lógicas prévias, isso numa regressão sem fim. (PIAGET, 1975, p 232)

A aprendizagem é uma atividade que depende do desenvolvimento, afirmou Piaget (1972). Mas se a lógica não é inata e a razão demanda da lógica, conforme as estruturas consolidadas pelo desenvolvimento do conhecimento, então o que o sujeito pode aprender é aquilo que puder comportar pelo seu desenvolvimento. Piaget (1975, p.57) diz que as estruturas psicológicas são reguladas. E tal regulação é ativa e autônoma, mais que isso é auto-regulação. Subentende-se nisso um funcionamento e que se pode conhecer este centro funcionamento que é o sujeito. Para Piaget é suficiente "definir o sujeito como um centro de funcionamento", sem preocupar-se à exaustão em demonstrar a estrutura conceitual que envolve a concepção de sujeito; apenas que o objeto de reflexão é o sujeito, como um centro de funcionamento e que podemos nos contentar com essa idéia.

Piaget (1979) apresenta essa idéia de sujeito contextualizando de um lado sua critica à concepção de sujeito da psicologia da Gestalt e, de outro lado, sua crítica aos estruturalistas, que pretendem demonstrar estruturas sem sujeito. Esclarece-se com isso a idéia de Piaget de que o sujeito é um centro de funcionamento. Essa idéia contribui para a compreensão do que significa não só "um estruturalismo com sujeito (um passo necessário para aqueles que pretendem diferenciar estruturalismo sem sujeito de estruturalismo com sujeito), mas também a concepção de sujeito na epistemologia genética". (ADIB, 2003, p.3).

Uma epistemologia que defende uma idéia de sujeito está obrigada a - mais cedo ou mais tarde, na medida em que essa idéia é desenvolvida - dizer qual é o modo de existir e de

conhecer do sujeito - o que conduz a uma certa noção de ontologia e de epistemologia. Um dos objetivos deste trabalho é precisamente elucidar o modo de existir e de conhecer do sujeito na epistemologia genética - o que nos obriga a tocar em algumas noções ontológicas e epistemológicas que rondam essa epistemologia.

O sujeito é um centro de funcionamento: é auto-regulação; porém, na epistemologia genética, a auto-regulação desemboca na auto-organização (PIAGET, 1987). Isso significa dizer que o conceito de auto-organização é central para o exame da concepção de sujeito. A idéia central de inteligência quer dizer que a inteligência é auto-organização. É importante o conceito de auto-organização para compreender a evolução da inteligência. Essa reflexão remete-nos às conseqüências ontológicas e epistemológicas, que podem ser derivadas da concepção de sujeito na epistemologia genética. Mas reconhecendo desse modo o sujeito epistemológico, entendemos o limite da concepção de sujeito na epistemologia genética: o de que as transformações envolvidas no conceito de auto-organização não contemplam a transformação do mundo; sujeito não transforma o mundo, mas sua ação (prática) sobre o mundo produz a força para sua transformação. Assim, a organização do sujeito no processo de aprendizagem é fundamental para se compreender o sentido dado à civilização e conseqüentemente, a transformação do seu mundo e do próprio mundo.

CAPÍTULO IV A Pesquisa empírica

A Pesquisa Educacional tem ampliado sua compreensão dos fenômenos educacionais de maneira significativa com o uso da abordagem qualitativa.

Gatti (2004) observa que os dados *categoriais*, organizados em uma pesquisa quantitativa são aqueles que apenas podemos colocar em classificações (classes) e verificar sua freqüência nas classes. Exemplo simples deste tipo de dado é a contagem de pessoas, conforme seu sexo nas categorias masculino e feminino; a leitura preferida escolhida: livros ou revistas ou jornal ou nenhum; o último nível escolar freqüentado: nenhum/fundamental/médio/superior. A abordagem quantitativa atua em níveis de realidade, em que os dados trazem à tona indicadores e tendências observáveis. A pesquisa qualitativa apresenta-se como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção meramente quantitativa de características e comportamentos.

As afirmações sobre a origem da pesquisa qualitativa são diversas, mas há aqueles que a atribuem originariamente às pesquisas em antropologia e sociologia; no contexto educacional, a partir da década de 70. (FREITAS, [2006]).

A abordagem qualitativa realça os valores, as crenças, as representações, as opiniões, atitudes e usualmente é empregada para que o pesquisador compreenda os fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna do fenômeno pesquisado. Segundo Gomes (2007, p. 79) “seu foco é principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema a investigar.”

A crítica mais observada à abordagem qualitativa diz respeito ao rigor do método utilizado, ou seja, à problemática da verificação de seus dados. Seus critérios de cientificidade

são questionados. Mas segundo Demo (1986) os critérios internos que precisam ser buscados nas pesquisas são: *coerência:* discurso logicamente construído; *consistência:* qualidade argumentativa do discurso; *originalidade:* contribuição do conhecimento; *objetivação:* abordagem teórico-metodológica de aproximação da realidade. Esse educador afirma que há um critério externo de cientificidade, que é a *intersubjetividade*, mas ele a considera como "a ingerência da opinião dominante dos cientistas de determinada época e lugar de demarcação científica." (DEMO, 1986, p.17).

Nesse sentido, buscar a representação dos professores pode contribuir para entender os valores e as concepções, que tanto favorecem, quanto dificultam o processo de educação inclusiva, uma vez que se buscam detalhes das suas opiniões e suas verdades em relação à prática e à realidade como a observam. Devemos entender conforme afirma Gatti (2003, p. 198) que:

> É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

Constatar as representações dos professores pode implicar em conhecer de maneira substancial e intersubjetiva as bases de suas resistências e, ao mesmo tempo, os motivos que os fazem acreditar que o seu jeito é uma maneira ou a condição de assegurar as condições verdadeiras do papel da escola. Gilly (2001, p. 337) demonstrou que as representações do professores, entre outras, têm também esse papel:

> (..) frente a uma instituição que está longe de realizar, na prática, as mudanças esperadas, os indivíduos apóiam-se, para orientar e justificar seus comportamentos, em sistemas representacionais que privilegiam mais freqüentemente elementos e esquemas caracterizados por forte inércia.

Essas evidências de estudos nos asseguram que coletar as informações através das entrevistas e construir um sistema das representações dos professores acerca da aprendizagem

e da inclusão é uma metodologia segura, para demonstrarmos a lógica e as razões, que recrudescem a resistência dos educadores a um novo paradigma da educação.

4.1 Fundamento teórico da pesquisa empírica

Nesta pesquisa empírica verificaram-se as representações dos professores de 1ª a 4ª série, do ensino fundamental, relacionadas ao processo de aprendizagem e de inclusão. Esta investigação tem como parâmetro um estudo de Becker (1993) que estuda a fundamentação epistêmica da prática do professor.

Becker, em "*Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*", analisou sistematicamente declarações de professores com essa finalidade. Concluiu que a prática docente fundamenta-se predominantemente numa epistemologia empirista. Só eventualmente nuances aprioristas são apresentadas como exceção, em "condições especiais", por exemplo, quando indagados previamente sobre a concepção de sujeito (BECKER, 2004, p. 331).

Seu estudo que já tem 14 anos, desde a primeira publicação, mostrou uma realidade, que parece não apresentar sinais de mudanças significativas com relação à atualidade, porque ainda há uma predominância da prática empirista do professor, conforme apresentado no Capítulo 6. Mesmo que hoje o contexto escolar seja supostamente novo, sob o aspecto político educacional, decorrente de medidas favoráveis à inclusão escolar, o professor não apresenta sinais práticos de mudanças epistemológicas continuadas para o ensino, nem para compreensão e avaliação da aprendizagem dos alunos.

Becker questionou o professor com relação à aprendizagem[19] e correlacionou suas respostas com a epistemologia empirista. Constatou teoricamente a proximidade das respostas dos professores com a teoria dos filósofos ingleses e citou Hobbes[20]. Isso contribuiu para percebermos que a fundamentação da prática docente é mais consensual com a experiência. O empirismo é o fundamento principal do ensino, provavelmente pela possibilidade de justificar as inferências através das percepções dos sentidos. A prática docente demonstra-se cerceada pela necessidade iminente de uma resposta muito mais vinculada à experiência e ao senso comum, que a uma elaboração teórica, correlata a um estudo.

Um breve exemplo pode comprovar isso, quando Becker (1993) perguntou a uma professora sobre o papel do professor e do aluno no processo do ensino. A professora admitiu que a aprendizagem processa-se numa seqüência de fatos e, quando o aluno falta às aulas desvincula-se desse processo, porque "perde a seqüência do que está sendo ensinado", dentre outros fatores. Então, prontamente o entrevistador replica: "Por que um aluno freqüenta ou não a escola?" A professora retorquiu:

> Pergunte-se aos pais! Há crianças que vão à escola todos os dias, mas não pelos mesmos motivos. Algumas vão porque gostam não necessariamente da aula, mas do brinquedo, dos colegas, dos amigos, da merenda escolar. Outros porque são obrigados pelos pais. Por que um 'menino de rua' vai à escola e outro não? (BECKER, 1993, p. 256).

Constata-se que o professor não oferece uma compreensão teórica. Expressa uma resposta inadequada para o exercício de seu ofício. Os motivos reguladores do processo da aprendizagem não são considerados e tampouco há um conflito consciente do professor nesse sentido. Não explicita, nem faz alusão à função descritiva da aprendizagem, que é precípua à relação professor/aluno, conforme vimos em Bruner.

---

[19] A pergunta feita pelo professor Becker (1993) foi: Qual o papel do professor e qual o papel do aluno no processo de aprendizagem?

[20] A obra de Hobbes lembrada por Becker (1993, p. 12) é Leviatã. Ele menciona a seguinte passagem "Não há nenhuma concepção no espírito do homem que não tenha sido originada (...) nos órgãos dos sentidos".

A amplitude da experiência educacional não é totalmente compreendida pelo professor, que também não pode controlar nem realizar tudo o que pretende; isso é um "fator que predispõe ao surgimento de neurose", conforme observou em seu estudo Fernando Pinto (1996, p. 23).

A experiência, na teoria empirista, é o grande guia da humanidade (HUME, 1972) e parece que sempre será o da prática do professor, porque ele busca superar seus conflitos, através das evidências que a experiência pode denotar de um ou de outro modo, implicando também num possível critério de verdade.

Suas justificativas sobre o comportamento do aluno são especulativas e apontam para uma compreensão linear do comportamento; é nesse sentido que podemos entender porque afirmam que "o aluno gosta da merenda escolar" e inferem que provavelmente alguns só tenham essa refeição, supostamente baseado na sua experiência, ou ainda em dizeres correntes da própria categoria.

Essa hipótese ainda hoje não é fraca, visto que essa preocupação com a alimentação escolar faz parte de uma política contínua dos governantes. Surgem sempre os projetos dos governadores que vão ao encontro dessa forma de representar a realidade escolar, tais como: a escola que tenta assumir o aluno no tempo integral, proporcionando a alimentação de boa qualidade, conforme se lê em determinações do Governo: "Comunicado DSE-10-AG 3/2006, de 01/06/06, DOE de 02/06/06. Cardápio para o 3º ciclo de distribuição/2006 - Escola de Tempo Integral (agrupamento 3)"; cuja escola foi criada pela Resolução SE n. 89, 09 dez. 2005.

Em sua prática, a ênfase do professor recai sobre um aspecto importante da relação professor/aluno, que é o processo do ensino. Bruner (1973, p.50) entende que toda teoria tem que ser eficiente no "controle do comportamento", para obter resultados importantes sobre o aspecto do rendimento escolar – como na pesquisa. Mas vamos constatar (Capítulo 6) que o

professor não tem o mesmo controle sobre a *aprendizagem* do aluno, que tem sobre o processo do ensino. Ao tentar mostrar a eficiência do seu trabalho, toma o método de ensino como sua variável mais significativa no processo educacional. Isso pode ser um indício de que o professor não percebe da mesma maneira a implicação da sua ação na aprendizagem, como no processo de ensino.

Os professores organizam e selecionam os conteúdos para o ensino, para a avaliação, estabelecem estratégias de ensino, de controle da disciplina e até de recuperação. Esses itens são considerados, no contexto escolar, os aspectos mais suscetíveis à observação externa, à visita de um supervisor de ensino.

Proceder a um estudo em que esses fatores pudessem ser compreendidos parece-nos de muita importância. Privilegiar a representação dos professores para explicar mais um aspecto da educação é provavelmente uma forma de garantir informações reais, no sentido que se pode apontar aquilo que permanece, aquilo que está em mudança e aquilo que se pode dizer que mudou no cenário educacional.

Como disse Eizirik (1999, p 116) a escola não foi sempre a mesma; encontramos aspectos atuais que vêm desde a tradição greco-romana, em que a escola era "um lugar de estudo". A escola se modificou e no "século XVIII está sedimentada na idéia de uma lógica universal". Embora a autora aponte outros aspectos para o XIX e XX, estes coincidem com aquilo que descrevemos no Capítulo 3, principalmente no subtítulo 3.3.

Concordamos também com Carbone e Menin (2004, p. 258) que "a matéria prima das representações sociais" é tudo aquilo que "causa estranhamento e pede uma resposta, uma inteligibilidade, uma familiaridade". E na escola muitas coisas que provocam estranhamento, que provocam desequilíbrio cognitivo ou emocional no professor são resolvidas com "uma teoria do senso comum", ou ainda explicando, de modo empírico.É assim que os dados que obtivemos nas entrevistas levam em consideração, tanto para compreensão, quanto para

interpretação, fatores que as teorias sobre representação já trataram e demonstraram (MORANT; ROSE, 1998; MOSCOVICCI, 2003; JODELET, 2006).

Para compreender a epistemologia do problema observamos em *Estudo sociológico* (PIAGET, 1973, p. 114) que "as realidades sociais fundamentais são as regras, os valores e os sinais". A representação do professor não se configura além dessa condição social, já que a educação é um fenômeno típico desse contexto. Os professores mostram que os valores culturais são um diferenciador para o seu trabalho na educação, quando escolhem o que vão trabalhar com seu aluno. Entendendo que a representação não está desvinculada de uma estrutura, o professor vai interpondo em suas relações condições similares àquelas vividas por ele, normas atreladas aos princípios morais e representações que consolidam os símbolos de uma cultura.

Esses elementos mostram-nos que a cultura dos professores é um preditor importante para a aprendizagem dos alunos. As adaptações de atividades e de currículos dependem desse fator, pois o professor pode dispor de condições mais ricas para preparar seu trabalho. A prática do professor tem papel importante para a manutenção da disciplina do aluno e para o desenvolvimento das atividades propostas. Essas duas competências do professor estão vinculadas às suas possibilidades de preparar as aulas, oferecer atividades diversificadas, prender a atenção do aluno por mais tempo na atividade proposta, ativando seu interesse, quando o perde ou dissimula. Nem todo professor tem essa compreensão da sua atuação, pois suas queixas nem sempre são reflexivas. A compreensão do desenvolvimento da aula, a qual o próprio professor coordena e propõe as tarefas, não é controlada de modo consciente, mas de acordo com o costume de dar aulas. Assim, a contenção do comportamento, o oferecimento de novas atividades, a sugestão de entretenimentos são interpostas muitas vezes com sucesso, contudo o controle da aprendizagem, nesse sistema, não logra do mesmo sucesso, porque as variáveis têm caráter mais individualizado que o do ensino.

A educação escolar tem vários fatores coadjuvantes para serem analisados no seu processo de realização. Em relação ao professor, acredita-se que a maior dificuldade seja a formação profissional. Porém entendendo que a formação não seja um cumprimento exclusivo da instituição educacional, como se compreenderia no senso comum, proporcionar capacitações para ampliar conhecimentos de conteúdos e técnicas, como as que se tentam fazer hoje, conforme demonstramos no Capítulo 3, não é uma proposta com respostas satisfatórias, pelo menos imediatamente. O seu papel também é relativo no processo. Os conflitos que os professores enfrentam configuram-se na relação com o aluno e não intelectualmente, numa reflexão posterior, pois suas queixas configuram-se de modo pragmáticas, quer dizer, querem suprir um conflito imediato e não mediatizado por uma teoria. A solução seria a interceptação e a cessação da dificuldade ou do conflito. Isso ocorre, porque o problema da aprendizagem não é um dado intelectual para o professor, mas uma questão prática.

4.1.1 A representação como recurso metodológico de generalização de conhecimento social

Moscovici (2003, p. 30) questionou a psicologia social, enquanto pensamento científico, porque se fundamentou sob dois aspectos cognitivos: um, que diz respeito a "como os indivíduos normais reagem a fenômenos, pessoas e acontecimentos do mesmo modo"; e outro, "que compreender significa processar informação." Apontou como contradição nessas suposições, que a produção da ciência implica em percepções do mundo, porém através de vieses, distorções e tendências em relação a "um modelo" e a "regras tidas como normas". (MOSCOVICI, 2003, p. 30)

Enfocou três aspectos principais para questionar o modelo científico empirista, no qual a psicologia tem se apoiado: a consciência das coisas, as ilusões e as reações aos estímulos.

Sobre a consciência das coisas, chamou a atenção primeiramente para as interações. Essas são atividades permanentes entre o humano e o meio, proporcionando a compreensão da realidade. Isso não implica que o sujeito tenha consciência de todas as coisas envolvidas no fenômeno, nem direta nem indiretamente. Essa constatação fez com que Moscovici questionasse a tendência a se acreditar que, nossa percepção de mundo decorresse das respostas a estímulos do ambiente físico. Essa hipótese não se sustenta, quando percebemos que não "estamos conscientes de algumas coisas bastante óbvias", porque "nosso olhar ou nossa percepção" parecem "eclipsados" para perceber diferenças bastante significativas, verdadeiras como fenômenos, contudo "invisíveis aos nossos olhos" (MOSCOVICI, 2003, p. 30). A consciência não se consuma como dado imediato da realidade, como supõe o behaviorismo, nem mesmo a suposta possibilidade de uma "sociedade pensante". (IDEM, p. 44)

Sobre a realidade observou que esta parece constituir-se de percepções, de pensamentos e de mediação com a totalidade. À percepção implica uma condição subjetiva que a torna fragmentada, porque ela só é reconhecida através de suas partes, que se organizam para constituir uma totalidade. Assim, vai condicionando-se a prática da vida, segundo determinadas classificações e compreensões possíveis, consolidadas como cultura, como normas.

Por isso é compreensível o motivo pelo qual nos falta consciência de coisas supostamente bastante óbvias, ou mesmo, de determinados fatos bastante aceitáveis, devido à dificuldade e à complexidade para se organizar os fatos ou os dados da realidade em uma totalidade. Tal fato poderia ser justificado pelas circunstâncias conjunturais dos indivíduos,

que dada a relatividade das circunstâncias de suposta verdade podem transformar-se em "meras ilusões". Assim, parece pouco aceitável que estímulos e respostas comuns sejam determinados por comportamentos comuns, pertencentes a uma comunidade.

Para entendemos determinados comportamentos comuns dentre os indivíduos recorremos às explicações de Moscovici, que justificativa a função das representações:

> (1) a hipótese da desiderabilidade, isto é, uma pessoa ou um grupo procura criar imagens, construir sentenças que irão tanto revelar, quanto ocultar sua ou suas intenções, sendo essas imagens e sentenças distorções subjetivas de uma realidade objetiva; (2) a hipótese do desequilíbrio, isto é, todas as ideologias, todas as concepções de mundo são meios para solucionar tensões psíquicas ou emocionais, devidas a um fracasso ou a uma falta de integração social; são portanto, compensações imaginárias, que teriam a finalidade de restar um grau de estabilidade interna; (3) a hipótese do controle, isto é, os grupos criam representações para filtrar a informação que provém do meio ambiente e dessa maneira controlam o comportamento individual. Elas funcionam, pois, como uma espécie de manipulação do pensamento e da estrutura da realidade, semelhantes àqueles métodos de controle "comportamental" e de propaganda que exercem uma coerção forçada em todos aqueles a quem eles estão dirigidos. (MOSCOVICI, 2003, p. 54)

Essa citação possibilita-nos referenciar determinados comportamentos e concepções comuns no espaço escolar, proferidos também em forma de discursos, que muitas vezes carecem de explicações cientificas suas incidências. Supõe-se que os profissionais da educação não deveriam pautar-se pelo senso comum quando no exercício de suas funções. Contudo é comum professores agirem segundo suas impressões imediatas dos sentidos e das percepções da realidade.

A questão dos estímulos, há muito já cunhada pelo empirismo, leva a uma percepção sempre similar do comportamento humano, como acreditou o próprio Hume (1972, p. 78):

> a humanidade é bastante parecida, em todos os tempos e lugares, e a história nada nos informa de novo ou estranho a este respeito. Seu principal papel restringe-se em descobrir os princípios universais e constantes da natureza humana, mostrando-nos os homens em variadas circunstâncias e situações e suprindo-nos de materiais, dos quais podemos formar nossas observações e ficarmos familiarizados com as fontes regulares da ação e da conduta humana.

A relação entre sujeito e objeto torna-se cada vez mais complexa, pois cada vez mais o homem descobre aspectos importantes intervenientes nessa relação. O que se chama de

estímulo só terá essa função, se houver a correspondência com a estrutura cognitiva do sujeito. (PIAGET, 1974). Moscovici (2003) observou que a resposta ao estímulo só se configura quando as reações estão de alguma maneira definidas entre os membros da comunidade. O que enfocamos é que o estímulo e a resposta não podem ser mera associação do hábito. A concepção de desenvolvimento e aprendizagem tomou tal importância, a partir da teoria piagetiana, que não faz sentido abandonar sua compreensão, em função de uma organização imediatista do quadro de um fenômeno.

Nesse sentido, temos a contribuição de Sodré (1996), quando estuda o esfacelamento da constituição da subjetividade em função das interações proporcionadas, principalmente pela mídia televisiva. Segundo o pesquisador, devemos entender que a frugalidade dos valores precisa ser considerada, tendo em vista outras variáveis e relações, como o etos cultural.

Moscovici parece levar em consideração esse aspecto da cultura, quando se interessou não apenas em compreender como o conhecimento é produzido através das representações, mas principalmente em analisar seu impacto nas práticas sociais e vice-versa. Assim, ele se referia ao "poder das idéias" de senso comum. O seu trabalho constituiu-se em um "estudo de como, e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam idéias em práticas" (MOSCOVICI, 2003, p. 8).

Constituindo sua teoria das representações, encontra dois modos de considerar a natureza das mesmas. Primeiro, a *capacidade de convencionalizar* os objetos, pessoas ou acontecimentos, cuja finalidade é a de possibilitar a distinção dos elementos enquanto categorias. Isso significa que com o tempo, pode-se outorgar um modelo a um determinado tipo de coisa. É assim que, desse modo, torna-se possível de dentro de uma sociedade reconhecer grupos, grupos dentro de um grupo e subgrupos.

Outro aspecto característico das representações é sua *natureza prescritiva*. Sob esse aspecto entendemos a força com que as representações atuam sobre os sujeitos. As

representações constituem-se em estruturas, de onde obtêm sua capacidade de forçar os sujeitos, como que num decreto "a pensar o que deve ser pensado". (MOSCOVICI, 2003, p. 36.) É dessa característica que Moscovici atribui à representação seu poder de "controlar a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe." (IDEM, p.38)

Mas além dessas duas, podemos considerar uma terceira natureza das representações na obra de Moscovici. Ele não a apontou desse modo, mas a incluiu dentro da sua teoria, com a função de alargar o referencial das relações humanas, que é a *natureza da mudança*. Compreendendo que as representações não são frutos de um único indivíduo, buscou entender a que se devem suas origens. Acreditou que da cooperação e da comunicação entre as pessoas. Não é porque ela deriva do coletivo, que necessariamente tenha uma correlação de reflexo de um objeto ou de um fato, mas antes a representação "constitui uma realidade social *sui generis*." (MOSCOVICI, 2003, p. 41).

A fundamentação do conceito de representações coletivas tomou por base as teorias de Durkheim (MOSCOVICI, 2003, p. 41) devido à teoria de grupo e de representação. Podemos entender melhor essa questão como esclareceu Pinheiro Filho (2004), ao afirmar que Durkheim era um sociólogo de característica inflexível e demonstrou isso em sua obra *As formas elementares de vida religiosa,* de 1912, quando apresenta uma nova teoria sociológica, que abandonava a concepção de consciência coletiva e passava a analisar a sociedade a partir da representação coletiva. Na teoria da consciência coletiva Durkheim utilizava o conceito de fatos sociais para entender a Divisão do trabalho social. Na teoria da representação coletiva, passou a utilizar a valorização do simbolismo coletivo. Mudou também em outro aspecto, quanto aos determinantes das estruturas especificas de cada instituição, porque passou a considerar os juízos de valor e de realidade. Segundo ainda Pinheiro Filho (2004, p. 2), Durkheim concebe o homem como um ser dividido em duas partes, corpo e alma, e ele explica: "De um lado, como emanações da base orgânica, as sensações e os apetites egoístas,

de foro estritamente individual; de outro as atividades do espírito, como o pensamento conceitual e a ação moral, necessariamente universalizáveis."

Porém, Moscovici encontra subsídios mais completos na epistemologia genética de Piaget (MOSCOVICI, 2003, p.45), principalmente no estudo da *Origem da representação na criança* e também das percepções, das representações e das imagens "como estudada por Freud", na teoria da psicanálise (IDEM, p. 46).

Os estudos desses teóricos proporcionaram ao psicólogo das representações a compreensão da importância da linguagem na construção das representações sociais, fato que se consumou no estudo, que proporcionou uma nova maneira de reconhecer cientificamente a sociedade. Foi assim que Moscovici (2003, p. 47) constatou:

> Até o final do século, a linguagem verbal comum era um meio tanto de comunicação, como (sic) de conhecimento; de idéias coletivas e de pesquisa abstrata, pois ela era igual tanto para o senso comum, como para a ciência. Hoje em dia, a linguagem não verbal – matemática e lógica – que se apropriou da esfera da ciência, substituiu signos por palavras e equações por proposições.

Em texto mais adiante surge uma nova confirmação de sua ênfase à linguagem, em favor das representações, ele diz:

> A linguagem, excluída da esfera material, re-emerge na realidade histórica e convencional; e, se ela perdeu sua relação com a teoria, ela conserva sua relação com a representação, que é tudo o que ela deixou. Se o estudo da linguagem, pois, é cada vez mais a preocupação da psicologia social, isso não é porque a psicologia social quer imitar o que aconteceu com as outras disciplinas, ou porque quer acrescentar uma dimensão social a suas abstrações individuais, ou por qualquer (sic) outros motivos filantrópicos. Isso está, simplesmente, ligado à mudança que nós mencionamos há pouco e que a liga tão exclusivamente ao nosso método normal, cotidiano, de compreender e intercambiar nossas maneiras de ver as coisas. (MOSCOVICI, 2003, p. 47),

Vêem-se delineando, cada vez mais na teoria das representações, as possibilidades de se reconhecerem os valores, as condutas e as normas, enquanto elementos constituintes do comportamento de uma sociedade. Essa constatação viabiliza melhores condições de estudos dessa mesma sociedade.

4.2 Metodologia da pesquisa empírica e sistemática de coleta de dados

O **objetivo geral** desta pesquisa foi o de investigar as representações dos professores de 1ª a 4ª séries, do ensino fundamental, sobre o processo de aprendizagem e de inclusão, demonstrando a relação existente entre a concepção de aprendizagem e as condições para implementação de uma prática inclusiva. A investigação foi complementada por três **objetivos específicos**: primeiro, identificar concepções presentes no discurso do professor, que denotam a presença de discriminação/ou/elementos de exclusão, mesmo que veladas; segundo, constatar na declaração dos professores as práticas, as concepções e os valores que mudaram em favor da educação inclusiva e aqueles que perduram; e terceiro, reconhecer a representação de aprendizagem dos professores e a lógica vinculada à mesma, se é favorável ou não à inclusão.

O Projeto de Pesquisa foi apresentado duas vezes ao comitê de ética. A primeira vez em 14/07/2005. O Parecer 2215/2005 de 27/07/2005 negou a autorização da realização da pesquisa, porque a pesquisa seria realizada na "mesma escola onde o pesquisador exerce o cargo de direção". Referindo-se à Resolução CNS 196/96, o parecerista do projeto julgou que os professores não teriam liberdade suficiente para decidir pela concessão da entrevista, devido à relação hierárquica entre pesquisador e pesquisados.

O projeto foi refeito em vários aspectos, principalmente no método de coleta, no qual se suprimiu a relação hierárquica. Provavelmente tenha havido um ganho significativo nisso, pois se expandiu a coleta para todas as escolas de Marília. Isso fez com que o universo das informações se ampliasse, além de evitar o viés apontado sobre o método de coleta. O novo Parecer 1579/2007, de 25/07/2007 contemplou a viabilidade de realização da coleta empírica

e a existência de tempo hábil, para a efetivação da coleta. Assim, a pesquisa empírica ocorreu oportunamente.

Participaram das entrevistas 25 (vinte e cinco) professores da rede pública estadual de ensino, no período de 7 de julho a 3 de outubro de 2007, que relataram suas experiências com o ensino de 1ª a 4ª série, do ensino fundamental. Chegou-se aos professores, observando três etapas razoavelmente complexas, sob o ponto de vista prático, que foram as seguintes:

1) a primeira etapa tinha o objetivo de obter a autorização da Dirigente Regional de Ensino, da Rede Pública de Ensino Estadual, cuja região sob sua responsabilidade abrange 15 municípios. Mas o objetivo desta pesquisa restringiu-se às escolas, que constam no município de Marília, incluindo-se quatro distritos: Lácio, Pe. Nóbrega, Avencas e Rosália. Foram obtidas duas autorizações, ambas realizadas mediante ofício, no qual se solicitava o Consentimento para a realização de pesquisa com professores. A primeira ocorreu em 2005 e uma segunda em junho de 2007. A segunda solicitação foi feita, porque neste ano de 2007 houve a mudança da Dirigente Regional de Ensino.

2) a segunda etapa foi o contato com os Diretores de Escola. O primeiro contato foi feito em abril de 2005, quando em uma reunião com o colegiado da categoria informou-se sobre a pesquisa em andamento e a necessidade da entrevista. Naquele momento não apenas os diretores das escolas de ciclo I foram informados, mas a totalidade dos diretores das escolas de Marília, pois a Dirigente Regional de Ensino fez o comunicado publicamente em uma reunião geral.

3) a terceira etapa ocorreu nas escolas. Buscando-se chegar às escolas em horário de reunião dos professores (HTPC) ou em horário de intervalo das atividades de aula, realizaram-se reuniões com os docentes, nas quais se informavam os objetivos da pesquisa. Nessa ocasião solicitou-se que aqueles docentes, cujo perfil estivesse de acordo com o exigido na pesquisa, manifestassem a possibilidade de sua participação. Em cinco unidades escolares

essa mesma reunião foi realizada pelo autor desta pesquisa. Em outras sete escolas contou-se com o apoio dos diretores (em 2), dos professores coordenadores (em três) e dos professores (em duas escolas). A estratégia foi a mesma: leu-se a informação que consta no *Termo de consentimento livre e esclarecido* (vide Apêndice B). Esse documento contém o objetivo da pesquisa, o nível de comprometimento e de participação do professor, bem como as informações sobre a instituição a que pertencem o pesquisador e seu orientador. A informação, que não está contida no documento citado e foi repassada oralmente, referia-se ao perfil do professor (sujeito) que poderia participar da entrevista. As especificações foram as seguintes:

> a) ter ensinado ou estar ensinando aluno com deficiência na classe comum; e para isso não importava que o aluno tivesse laudo médico ou de outro profissional, mas que para o professor, ou para a escola ele configurasse como pessoa com necessidade educacional especial de quaisquer ordens;
>
> b) estar pelo menos concluindo cinco anos de experiência docente; mesmo que todo esse tempo não fosse de exercício na rede pública estadual, mas que atualmente o professor participasse dessa rede;
>
> c) desempenhar atualmente a docência na rede pública estadual com as séries iniciais do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries.

Após ter feito o levantamento do número total de professores do Ciclo I, do Ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries (vide tabela 1), realizaram-se reuniões com os professores, em suas escolas, conforme estratégia mencionada anteriormente, ou seja, com o apoio do professor coordenador, ou do diretor de escola, ou mesmo de outros professores, com a seguinte finalidade:

> - identificar o total de professores da cidade de Marília, que atuam no ciclo I, do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, na Rede Pública Estadual de Ensino. Esse total foi conferido posteriormente com uma supervisora de ensino, na Diretoria de Ensino – Região de Marília;

- o total de professores que atendiam o perfil solicitado, conforme suas próprias declarações;

Essas atividades foram iniciadas em março e concluídas em maio de 2007. Dessas atividades resultou que poderíamos já sortear os professores, que participariam da entrevista.

Procurou-se, pelo menos, garantir dois professores por escola. Mas viu-se que algumas escolas não teriam sequer como atender a essa possibilidade, por características próprias da escola, tais como: o número total de professores, a quantidade de ingresso de professores novos, professores que informaram não ter trabalhado com alunos deficientes e outros, que se recusaram a participar da pesquisa.

No mês de junho obtiveram-se os nomes dos professores sorteados, seus telefones para contatos e as entrevistas foram agendadas (local e data). Houve alguns problemas nesta etapa, como estes: nove professores não quiseram participar da pesquisa; houve outros que chegaram a marcar a data para entrevista, mas próximo da data, ligaram, desmarcando e alegando motivos particulares, dentre eles: timidez, medo de se comprometer, não gostar de dar entrevistas, ter ocorrido de surgir um evento no mesmo dia, que o impediria de dar entrevista naquela data e não quis remarcá-la novamente.

Esses fatos criaram um novo viés, que era o de garantir a proporcionalidade de representação por escola, que se pensou deveriam ser duas entrevistas no mínimo em cada escola. Conforme fui realizando as entrevistas, percebi, pelo conjunto das informações, que essa variável não prejudicaria a amostragem, pelo menos qualitativamente. Outra variável que se observou é que embora o professor estivesse no ano 2007 em uma determinada escola, em outros anos ele trabalhora em outras, fato que se observou durante as entrevistas.

A coleta dos dados, sendo entrevistas gravadas, ocorreu nos meses de julho a outubro de 2007.

A experiência com inclusão, relatada por alguns professores, referia-se, às vezes, a uma escola a que ele não pertencia mais. Isso ocorreu porque não se cobrou do professor uma experiência atual. Constatou-se que uma professora, que atualmente está em uma determinada escola, relatou experiências com inclusão vivida apenas em outra escola, porque não tinha na ocasião caso de inclusão.

Essa constatação criou um viés para a pesquisa, pois o professor declarava atualmente como é o atendimento em casos de inclusão. Essa variável pôde ser controlada, primeiro, porque a qualificação da experiência foi individualmente; segundo, porque esse dado não gerou problema no sentido de compreender o atendimento da escola atual do professor, porque outras duas professoras estavam na mesma escola e relataram as informações sobre os procedimentos de inclusão naquela escola.

A Tabela 1 corresponde à súmula da realização das entrevistas. Vêem-se os nomes das escolas estaduais que pertencem ao Município de Marília (algumas localizadas em Distritos), o total geral do quadro de professores da escola em 2007, os professores que atendiam ao perfil, conforme critérios mencionados anteriormente e, por fim, os professores realmente entrevistados.

Tabela 1 – Quadro das Escolas, totais de professores nas U.E.[21] e entrevistados.

item	Nome das Escolas	a) Total/ professores	b)Professores com o perfil	c) Total/ entrevistados
1	EE Abel A. Fragata	9	5	3
2	EE. Prof. Amaury Pacheco	8	2	2
3	EE Prof. Ant. Gomes de Oliveira	20	7	2
4	EE. Bento A. S. Vidal	22	11	4
5	EE. Prof. Carlota N. Rocha	11	11	3
6	EE. Prof. Geraldo Zancopé	19	18	2
7	EE. José A. Bartholo (distrito Avencas)	3	1	1
8	EE. Dr. Lourenço A. Senne	7	6	1
9	EE. Profa. M. Iz. S. Vidal (Dist. Pe. Nóbrega)	8	5	1
10	EE. Profa. Maria Stella de C. César	10	7	4
11	EE. Profa. Neuza M. M. Feijão (distrito Lácio)	4	2	1
12	EE. Profa. Ruth M. Godoy (Dist.Rosália)	7	5	1
	Total de professores	128	80	25
		100%	62,5%	Em relação ao a) 19,5% Em relação ao b) 31,2%

Constatamos com a Tabela 1 o seguinte:

- 62,5% dos professores da rede pública estadual de Marília, que possuem 5 anos ou mais de experiência docente, já trabalharam com alunos com deficiência;

- foram entrevistados 19,5% do total de professores da cidade de Marília, que dão aulas nas séries iniciais de 1ª a 4ª série;

- foram entrevistados 31,2% do total de professores que atendiam ao perfil indicado nesta pesquisa.

Cabe a seguinte observação sobre esses dados. A informação dos professores em relação à escola e em relação à Diretoria Regional de Ensino é válida, apenas naquele momento em que foi coletada. Os professores estavam lotados nas referidas escolas, porém algumas situações eram transitórias, porque havia professores classificados na escola pelo Artigo 22, da Lei 444/85, outros em substituição por licença, outros em via de aposentadoria. Essas informações não invalidam o objetivo da pesquisa, porque embora os dados

[21] Unidades Escolares – U. E.

quantitativos sejam um retrato daquele momento da pesquisa, nosso objetivo específico valia-se principalmente das informações como dados qualitativos. Os dados quantitativos nessa pesquisa dão informações precisas sobre as condições, em que as informações foram colhidas. A pretensão do estudo não é a de oferecer uma informação universalizada quantitativamente da realidade brasileira, nem do Estado de São Paulo, mas de oferecer subsídios, focados nas representações dos professores da Rede Pública, válidos para entender e interpretar aspectos específicos do contexto da inclusão educacional.

A Tabela 2 apresenta a classificação dos professores seguindo a ordem cronológica da realização das entrevistas com os mesmos. Este quadro nomeia os professores desde P1 até P25. Essas nomeações identificam suas declarações. Procurou-se estabelecer essa indicação, para facilitar as citações, as referências às suas declarações e mesmo para esclarecer algumas representações, conforme a escola de origem.

Tabela 2 – Quadro relacionando o número dos professores por ordem de entrevista e escola de origem.

Professores	Escolas
P1	Escola 1
P2	Escola 7
P3	Escola 6
P4	Escola 1
P5	Escola 1
P6	Escola 6
P7	Escola 1
P8	Escola 3
P9	Escola 7
P10	Escola 4
P11	Escola 3
P12	Escola 8
P13	Escola 11
P14	Escola 5
P15	Escola 5
P16	Escola 12
P17	Escola 12
P18	Escola 12
P19	Escola 9
P20	Escola 3
P21	Escola 5
P22	Escola 5
P23	Escola 2
P24	Escola 2
P25	Escola 10

Essa é a ordem da realização das entrevistas e nesta ordem foram classificados os professores (P).

4.2.1 Abrangências da pesquisa e o perfil dos professores entrevistados

Alguns pesquisadores (DUARTE, 2002, TRIVINOS, 1987) consideram que o número de 20 entrevistas é adequado, quando a metodologia é de base qualitativa. Constatou-se que a população de professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental em Marília era 128

professores. Porém 80 preenchiam o perfil. Foram realizadas 25 entrevistas válidas. Então os requisitos necessários, para a pesquisa qualitativa, foram plenamente atingidos. Com relação à amostragem quantitativa da realidade, visto que o número de professores entrevistados foi de 31,2%, isso ultrapassa a porcentagem de segurança para o procedimento por amostragem, que garanta representatividade.

Garantiu-se a amostragem de pelo menos um sujeito entrevistado por escola. Assim, todas as escolas da cidade de Marília foram representadas e isso implicou na obtenção de informação de 100% das escolas, através dos relatos.

Se a abrangência das escolas não tivesse sido atingida, ter-se-ia criado um viés bastante significativo, pois se alguma escola não estivesse representada poder-se-ia supor que algum trabalho significativo sobre ensino, aprendizagem e inclusão estivesse sendo realizado em Marília e essa pesquisa não o apontaria. Isso decididamente não foi problema nesse estudo.

No roteiro de entrevista havia questões para o professor comentar sobre o trabalho realizado na escola e procedimentos para assessorar a atuação do professor. Nestas questões o professor relatou sobre a relação da escola com os pais, a organização da escola em relação ao atendimento ao aluno com deficiência, as possibilidades de apoio da direção da escola ao professor, viabilizações de atualização e capacitação dos professores, apoio ao educador fora da escola, como da Secretaria da Educação Estadual.

> 6 – A escola tem algum procedimento específico quando recebe aluno com necessidades educacionais especiais?
> 7 – Como é o relacionamento da escola com os pais dos alunos com necessidades educacionais especiais?
> 19 - Você recebe apoio da escola para trabalhar com os alunos que têm dificuldade de aprendizagem? 19a) Você recebe apoio da escola para trabalhar com os alunos deficientes? 19b) Como isso acontece?
> 20 – Você recebe apoio de fora da escola para trabalhar com os alunos que têm alguma dificuldade ou necessidade especial de aprendizagem?
> (Fonte: APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista)

Os critérios que determinaram o perfil do professor/sujeito da pesquisa visava oferecer garantias à pesquisa empírica, que com a coleta se obtivessem informações específicas sobre valores, regras, experiências da prática, condutas educacionais, conhecimento da Rede Pública, informações sobre a política do Estado e procedimentos já implantados e concepções vinculadas à vida escolar com ênfase no ensino, na aprendizagem e na inclusão escolar. Assim surgiram alguns critérios:

> - Por que a experiência docente de pelo menos 5 anos? Supõe-se que esse período seja suficiente para o professor ter passado por experiências significativas no ambiente escolar, implicando principalmente em programação de atividades escolares (projetos, planejamento pedagógico, reuniões de conselhos, encaminhamento para recuperação e reforço, formação continuada, avaliações externas e outras), reuniões com pais, relatórios de alunos.
>
> - Por que estipular experiência docente com alunos com deficiência? Supõe-se que desse modo o professor teria algumas dessas experiências: trabalhado ou ouvido falar de currículo adaptado, de procedimentos diferenciados da escola, para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, saberia relatar o trato da escola com a família desses alunos, contaria sobre algum encaminhamento para um atendimento especializado, saberia relatar sobre o programa de inclusão do Governo Estadual e outros aspectos relacionados a esse processo.
>
> - Por que estabelecer que o professor esteja desempenhando atualmente a docência na rede pública estadual, com as séries iniciais do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries? A pesquisa busca identificar o perfil do professor do ensino fundamental, ciclo I, que é o das séries iniciais e que ele esteja na Rede Pública Estadual. Fez-se essa restrição, para entender como ou, se o professor representa a necessidade do aluno, a partir de um direito estabelecido na Lei. E se isso é representado, como ele proporciona essa condição na prática, que valores estão consolidando a compreensão e a prática. A importância da legislação se consolida como cidadania, quando consumada. Então o professor poderia referir-se à inclusão nos termos da Lei, já que se trata de uma política austera, em relação à necessidade de mudança de conduta do profissional.

Buscou-se obter no relato do professor as noções e as garantias que ele tem a respeito de educação inclusiva, no contexto e na história da sua escola, nas políticas do Governo e a

sua própria concepção dessa proposta. As questões que investigaram essa representação foram as seguintes:

> 6 – A escola tem algum procedimento específico quando recebe aluno com necessidades educacionais especiais?
> 22 - O Governo tem algum programa específico para o aluno com necessidades educacionais especiais? O que você sabe comentar sobre?
> 23 - O que você acha da inclusão? Você pode comentar?
> 24 – A inclusão é um programa para escolas? O que isso pode resolver?
> 25 - Quanto tempo faz que se começou a falar em inclusão escolar? (Por que se começou a falar em inclusão?)
> (APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista)

Percebo, pela experiência como Diretor, que as informações sobre as legislações, sobre novas condutas, novas formas de avaliação chegam ao professor formalmente pelo Diretor de Escola ou pelo Professor Coordenador. São essas duas pessoas que são convocadas para reuniões na Diretoria Regional de Ensino. A prática adotada pela Diretoria Regional de Ensino de transmitir as informações da Secretaria da Educação aos Diretores de Escola e os Professores Coordenadores funciona predominantemente desse jeito: a Dirigente Regional de Ensino fala o que ela entendeu na sua Reunião em São Paulo; ou o Supervisor de Ensino ou um Assistente Técnico Pedagógico.

Quando se trata de Leis, faz-se uma cópia do documento que será estudado na escola com os professores. Outra forma mais recente são as vídeos-conferências. Alguns representantes da escola ou os mesmos citados anteriormente vão ao local, onde será veiculada a vídeo-conferência a que deverão assistir e reproduzir na escola. Outra forma de chegar a informação da Secretaria da Educação na Escola são as teleconferências, que a própria escola reproduz por um canal alugado pela Secretaria. Contudo, essa atividade ocorre no horário de aula. Não se pode dispensar os alunos. Então, ninguém assiste ou um assiste. Há uma orientação para se gravar a teleconferência e depois reproduzir nas HTPC.

Percebe-se que a fragilidade da comunicação é grande. Quando se trata de um documento de Lei, os diretores fazem uma leitura, mas sempre há uma Resolução que instrui

os procedimentos. Com relação à informação nova, perdura sempre uma disseminação semelhante ao boato, não se crê, mas se divulga.

A crença do professor é profícua, mais que a certeza. Porém as interpretações são as mais diversas. A fragilidade da comunicação oficial consiste em aspectos diferentes: são mediadas por vários sujeitos que podem interpor suas crenças na retransmissão; os sujeitos (seja o Diretor de Escola, seja o Professor Coordenador e até mesmo, em certas circunstâncias, a própria Dirigente de ensino) são desautorizados de uma leitura e interpretação dos documentos oficiais, sejam os pedagógicos, sejam os legais. Isso porque a sabedoria adquirida pela leitura dos documentos não é imediata, compreendendo o sujeito o ser histórico e social que seja:

sujeito → leitura → compreensão

Elas são mediatizadas pelas instâncias hierárquicas.

Não vejo como poderia ocorrer de modo diferente com a inclusão escolar. Todo conhecimento que chega à escola é mediatizado. A cultura do professor, aquela que não perpassa os meandros formais da instituição, tem maior chance de chegar ao aluno, que a cultura que deve ser construída pelos trâmites internos formais. De certo modo, as capacitações esbarram nesta resistência. Esta constatação é mencionada por Gilly (2001, p.327)

> (...) a representação assegura sua função de coerência, dando um estatuto central aos elementos que reafirma a inércia de um modo de funcionamento conhecido, que traz segurança, mantém os costumes, protege das vertigens da mudança, ainda que corra o risco de ancorar num modelo passadista, que os mesmo indivíduos certamente criticariam se tivessem consciência de que ele sustenta, no essencial, suas falas, num de seus atos profissionais essenciais.

Entendemos, além disso, que a forma como a discussão da inclusão está sendo proposta não dispõe de campo real, nem para a gênese, nem para a disseminação. Assim, por não se compor historicamente de elementos da cultura, conforme mostramos no capítulo I,

prevalecem os da exclusão, porque não ainda se reconhece a identidade do deficiente, esse não ocupa um lugar participativo na sociedade e por isso não detém qualquer poder: a inclusão dele é uma representação ainda em construção.

A abordagem de Bourdieu (2007, p. 116) sobre o discurso performativo, pode nos elucidar a falta de reconhecimento legítimo de um discurso, que não é o próprio daquela sociedade. Podemos supor que o discurso da inclusão pode sofrer na escola desta mesma fragilidade:

> O acto da magia social que consiste em tentar trazer à existência a coisa nomeada pode resultar se aquele que o realiza for capaz de fazer reconhecer à sua palavra o poder que ela se arroga por uma usurpação provisória ou definitiva, o de impor uma nova visão a uma nova divisão do mundo social: *rugere fines, regere sacra, consagrar um novo limite.*

A relação com a informação na escola é, desse modo, conturbada e o professor representa as normas que implicam em novos comportamentos, segundo uma prática calcada na experiência. Os novos postulados estipulados pelas legislações, principalmente algumas que tratam da inclusão [Artigos 58 a 60 Lei 9.394/1996; Resolução 02/2001 (Federal); Resolução SE 95/2000; Resolução SE 61/2002] ou ainda outras que remetem ao processo de aprendizagem do aluno (Resolução SE 20/1998**;** Resolução SE 15/2005; Resolução SE 16/2005) não demonstram grande importância para uma mudança no ensino, sequer na concepção da aprendizagem.

Assim, pelo parâmetro que definiu o perfil dos sujeitos desta pesquisa, supunha-se a possibilidade de encontrar em suas declarações referências a outros atendimentos oferecidos aos alunos com deficiência. Isso nos remeteria a outros procedimentos da educação especial, quando esta se configurava ainda como exclusivamente uma modalidade de ensino. Então se observou na experiência docente o relato de outras políticas de atendimento ao aluno com deficiência, como a integração (dois professores explicitamente souberam localizar esses dois modelos de atendimento).

Esperava-se também que o professor soubesse mencionar algumas formas de capacitação profissional já oferecida na Rede, para atender à demanda de trabalho com educação especial, ou a implantação de novos projetos, ainda que nos diferentes níveis de ensino.

Estudar a Rede Estadual tinha também uma outra preocupação, pois o Estado, por Lei, deve ainda obrigatoriamente suprir a demanda de vagas remanescentes para alunos com dificuldade de encontrá-las.

A experiência exigida, que o professor tivesse na Rede Estadual de Ensino é fundamental, porque as políticas de integração e de inclusão de alunos começaram primeiramente nessa instância governamental. Antes do processo de municipalização do Ensino, em 1998, já havia há 16 anos um trabalho de integração de alunos deficientes.

4.3 Análise das questões com ênfase na representação do ensino e da aprendizagem com a perspectiva inclusiva.

A prática docente constitui-se fundamentalmente no processo de ensino, cuja finalidade última é a aprendizagem. Assim, sabe-se quão importante é o método de ensino. Por detrás de uma prática docente (que implica num método de ensino), há uma concepção de aprendizagem (BECKER, 2003). Tal concepção é permeada por uma teoria relacionada à educação, uma teoria do conhecimento e uma filosofia. São nesses aspectos, especificamente que os objetivos de pesquisa poderão ser explicados, valendo-se dos relatos.

Na pesquisa empírica descobriu-se que os professores, quando relatam suas experiências, reorganizam os feitos práticos, como se uma avaliação imediata estivesse sendo produzida e tomando uma nova dimensão. As representações mais significativas sobre esse

aspecto transpareceram na concepção de aprendizagem. Quando a aprendizagem foi questionada na entrevista, esses aspectos foram observados:

> 9 – Existem alunos que têm necessidades especiais de aprendizagem e que não são deficientes? Quais são as necessidades especiais destes alunos?
> 13 – Os alunos aprendem do mesmo jeito? Como?
> 14 – Como esses alunos aprendem? 14a) Quando você diz que os alunos aprendem, como você constata isso?
> 15 - Como é a aprendizagem da Classe? 15a) Como se verifica o que aprenderam?
> 16 – Existem alunos que mesmo se ensinando uma mesma coisa eles não aprendem? O que você supõe que deveria acontecer? Por que os outros aprenderam e isso ele não aprende? Passa um tempão e de repente ele aprende? (sem deficiência) Por que isso ocorre? O que é isso?
> (APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista)

A aprendizagem bem sucedida, realizada com êxito, torna a avaliação mais simples. Essa é a expectativa do professor e uma condição para se sentir satisfeito no trabalho. E ouve-se o professor dizendo que faz de tudo, para obter o sucesso da aprendizagem de seu aluno. Mas o que é isso que o professor diz que faz?

Especificamente o professor está dizendo do seu trabalho em acolher o aluno, mas muitas vezes isso não é feito objetivamente, como o seria se adaptasse o currículo, redefinisse os conteúdos diante das dificuldades encontradas, mudasse a metodologia, buscasse apoio teórico em leituras, ou mesmo, aproximar-se da família. O professor se esmera em atender o aluno por um viés afetivo, buscando estratégias diversificadas para agradá-lo, fazendo-se mais amigo, dando presentes, prometendo passeios. Embora seja essa uma forma de obter respostas imediatas em alguns casos, também pode significar o adiamento para se encontrar a raiz de um problema, que pode demorar um tempo curto ou longo, inclusive durante todo o tempo escolar do aluno.

Constato na minha experiência que o professor, juntamente com a escola, muitas vezes adia a tentativa de solucionar o problema do aluno ou dos alunos, seja com condutas e procedimentos internos eficazes, seja com o apoio da família ou de outras instituições. Acredita-se que um dos fatores que proporcionam esse comportamento é a demanda de problemas. O professor não tem uma tarefa tranqüila no seu dia-a-dia com relação ao aluno.

Portanto, pensar um problema de aprendizagem, pesquisar sobre ele, aplicar novos procedimentos é uma prática que não existe desse modo na escola.

Faltam ao professor o estímulo e o incentivo da pesquisa como apoio à sua prática. A própria concepção de ensino que o professor tem é trocar um procedimento por outro, que ele ouviu dar certo. E dar certo é obter resultados satisfatórios. Assim, quando ouvimos o professor dizer que quer uma coisa prática, ele esquece a dimensão da leitura investigativa, que poderíamos pensar ser da sua prática.

Então pensar a inclusão sob esse aspecto é pensar que falta uma estrutura para o professor capacitar-se realmente dentro da escola. O professor é pago para dar suas aulas e ir embora. O seu tempo de produção coletiva, nas HTPC, é insuficiente até mesmo para dar andamento às ações e dar prosseguimentos aos projetos que a escola elabora.

Por muito tempo vem sendo solidificada a atividade de professor como uma atividade prática, de dar aulas. Falta estrutura na escola para a mudança real para solucionar esse problema. A biblioteca da escola teria que conter referência suficiente para a investigação do professor, juntamente com um Professor coordenador que não se transformasse em mais um burocrata no contexto das atividades da escola. Quando eles se reunissem, deveriam poder estudar os problemas que vêm enfrentando em relação ao ensino e à aprendizagem.

Discutiu-se no Capítulo III, que toda prática educativa pode ser compreendida segundo uma epistemologia. Mas afirmamos também que, nem todo educador sabe contextualizar sua prática e metodologia, segundo uma teoria da aprendizagem. Na prática daqueles mais bem preparados percebe-se um método de ensino, em que ele justifica seu objetivo e a resposta do aluno. Nesse sentido, pontuamos que ele compreende bem o resultado objetivado, o rendimento do aluno. De fato, o docente não deixa explícito nem fica subentendido que seu trabalho docente (o ensino) não é motivo de análise crítica por ele

mesmo. O que ele declara é que se esforça para *dar conta* do trabalho. Quando apresentou o modo como faz isso, demonstrou que é criando alternativas práticas, para chamar a atenção e provocar o interesse do aluno.

O professor precisa ter condições teóricas para investigar a coerência da sua prática sobre os aspectos epistemológicos, filosóficos, por exemplo. Essa oportunidade e as condições reais para isso ainda não existem na escola.

É comum que um aluno, conforme mostrou Magill (1987, p. 40), possa apresentar platôs no desempenho. Caberia ao "professor (...) descobrir a causa e trabalhar a partir desse ponto". Essas situações podem decorrer de situações de cansaço, de tédio, por prestar "atenção aos sinais errados ao tentar aprender" determinada habilidade. Os resultados de aprendizagem nesse contexto ficam ocultados. Ou de outro modo como Piaget (1974, p. 36) diz:

> o argumento clássico do empirismo" é que "a aquisição de um conhecimento constituísse necessariamente uma aprendizagem propriamente dita e como se a aprendizagem explicasse exclusivamente a experiência física (ou ação dos objetos e acontecimentos sobre o indivíduo).

O que estamos acostumados a aguardar é o resultado de um aprendizado em forma de conhecimento. Para perceber de outro maneira o processo, demandaria uma sensibilidade teórica do professor e a capacidade de análise crítica sobre o mesmo. Então, pensar uma metodologia de ensino e de aprendizagem inclusivas, um primeiro aspecto seria a garantia de que o professor estivesse na mesma condição que o aluno, aprendendo realmente com sua prática. Estudando o problema de seu trabalho e buscando saídas, não apenas compreendendo que atividades de adaptação de currículo significam arrumar um jeito diferente de dar atividades para o aluno com deficiência, mas atender essa demanda, de acordo com a totalidade do problema: descobrir a gênese, encontrar os pontos e aspectos suscetíveis de interação, apresentar conteúdos que correspondam intelectualmente à necessidade apresentada, observar a qualidade do interesse e intensificá-lo, para gerar produções e

demonstrar qualidades novas de interações e estabelecer sempre parâmetros para diagnósticos do processo e aprender registrá-los.

Compreendemos com Piaget (1974, p. 98) que, quando finalmente o sujeito resolve o problema proposto “teremos a prova que o sujeito adquiriu bem a estrutura”. Para Piaget o domínio limitado de uma tarefa é indício de que houve assimilação de uma “conduta particular”. Sabemos que a assimilação é aprendizagem e Piaget a classifica de dois modos strictus e latus.

Porém, se a aprendizagem é um processo, o que estaria envolvendo esse processo, que não é exclusivamente o conhecimento, como se questionou? Piaget (1974, p. 24) demonstrou bem que aprender implica na “aprendizagem das estruturas lógicas e a lógica inerente aos mecanismos da aprendizagem”. No processo de aprendizagem existe a consolidação da aprendizagem de uma lógica.

A avaliação elaborada com a finalidade de constatar a aprendizagem de conhecimento já organizado despreza as etapas da construção da lógica, que garante a organização do mesmo. Piaget (1974, p. 26) cita que “a aprendizagem é mais eficaz na medida em que consegue provocar um exercício operatório ou ainda facilitar a constituição da operação perdida, recorrendo a uma outra operação que a implica e que já é parcialmente adquirida.” Podemos entender desse modo, que a aprendizagem parcial do aluno existe, sem que o rendimento possa ser externado, conforme fora previsto. Um diagnóstico individualizado é capaz de apontar o nível da assimilação e a sua relação com a estrutura cognitiva em que desempenha sua dinâmica.

Os rendimentos que o aluno apresenta decorrem das interações e das mediações possíveis, segundo as possibilidades de suas estruturas cognitivas. Suas possibilidades de aprendizagem chegam ao objetivo de cada proposta de ensino e têm a ver com a competência de mediação do professor em controlar, reconhecer e avaliar o processo. O professor deve

reconhecer as condições cognitivas do aluno (suas estruturas), propor a ação específica na mediação do ensino e elaborar estratégias, que possibilitem diagnósticos das etapas.

Acredita-se que seja das condições de interações dos sujeitos, no mundo interno e externo, que ocorre a organização mental. Portanto a compreensão e a prática do processo de ensino são estimuladas por diferentes vias, além da mediação do professor, há que se prever a possibilidade de forte pressão, que os meios com os quais o aluno interage, que promovem informação e desempenham outras formas de interação.

Os relatos dos professores revelam suas dificuldades para organizar o processo de aprendizagem de seus alunos, em sala de aula. Referem-se a alunos que precisam de tempo maior para resolver seus exercícios, outros precisam de insistentes lembranças para trazer seus livros, outros esquecem seus cadernos, lápis e outros materiais. Essa tem sido uma situação comum aos alunos de 1ª à 4ª séries, do Ensino Fundamental. Mas é uma variável intensa no processo e demanda energia e atenção para controlá-la. São indícios de valores que precisam ser construídos e o programa do professor até os prevê, mas supõe que tal fato seja de simples assimilação e acomodação. Mas a persistente demanda num mesmo objetivo faz com que o professor se sinta cansado e improdutivo. Como essa variável, há outras ainda mais intensas, como a exigência e a cobrança em relação às tarefas. Na representação do professor não poderia haver consolidação de aprendizagem, se essas atividades não forem apresentadas com regularidade.

Verifica-se que há uma espécie de crença em relação à expectativa do ensino e da aprendizagem, que algumas coisas devem ser construídas juntas. São hipóteses fortes que o professor cria e que não as pode mudar e, se ele as abandona, percebe que a qualidade de seu trabalho também se esvai.

Nesse aspecto consuma-se a existência de uma prática alijada de proposições teóricas, de reflexões com respostas, com questionamentos que possam esclarecer os problemas de outro modo.

O professor tem a concepção de que todos os alunos, porque estudam, devem cumprir determinados rituais, que significam organização, atenção. Pensa-se que a representação de um processo educacional bem organizado seja quase sempre o mesmo, inclusive em unidades escolares distintas. Buscamos na teoria da representação fundamentos para analisar e explicar esse fenômeno e as conseqüências conceituais.

O estudo empírico configura-se como base da informação, para constituir, através do relato de experiências dos professores, dados significativos de seus comportamentos. A partir das informações de suas configurações representativas, temos elementos para analisar e compreender as causas possíveis daquilo que se identifica como realidade educacional, porém sob a ótica do educador do ensino fundamental das séries iniciais.

Ninguém duvida das expectativas de aprendizagens que os educadores mantêm de seus alunos. Mas as críticas aos resultados obtidos têm sido cada vez mais acirradas. Aparentemente procedentes, pois os sistemas oficiais de avaliações externas (SAEB, SARESP, Prova Brasil) mostram que o ensino fundamental no Brasil não tem apresentado resultados satisfatórios.

Para se investigarem as razões dessas questões, serão necessárias algumas sistematizações de dados, conforme observou Bourdieu (1987), ao mencionar as estruturas estruturantes. Algumas categorias de comportamentos, de concepções conceituais e de preceitos teóricos estão consolidadas, segundo os dados apresentados pelos professores e serão organizadas com a finalidade de identificar como a representação docente influencia certas condições e determinam outras da sua relação com o aluno. Nesse propósito, estendem-

se os limites da investigação às instâncias da realidade, tornando compreensível o comportamento observável do professor, favorável ou contraditório ao processo de inclusão.

Alguns estudos assinalam as dificuldades para a realização de práticas de ensino inclusivo, perpassando o problema pela falta de sistematização teórica, cujas tarefas pedagógicas têm sido comprometidas pelo casuísmo do fazer. Buscamos, também, investigar como esses fenômenos estão presentes nas representações de nossos sujeitos.

Com relação à inclusão escolar, sob os aspectos da prática de ensino inclusivo e a concepção de inclusão, contamos com as seguintes questões:

> 8 – Como se trabalha com uma classe em que há aluno deficiente mental? Você está satisfeita com o trabalho que faz
> 9 – Existem alunos que têm necessidades especiais de aprendizagem e que não são deficientes? Quais são as necessidades especiais destes alunos?
> 10 - Como eles são na sala de aula?
> 22 - O Governo tem algum programa específico para o aluno com necessidades educacionais especiais? O que você sabe comentar sobre?
> 23 - O que você acha da inclusão? Você pode comentar?
> 24 – A inclusão é um programa para escolas? O que isso pode resolver?
> 25 - Quanto tempo faz que se começou a falar em inclusão escolar? (Por que se começou a falar em inclusão?)

Sobre a concepção de inclusão o professor poderia adotar uma explicação formal ou uma assimilada pelas impressões mais gerais. Uma professora mencionou a Declaração de Salamanca e a existência de legislações federais e estaduais, mas não citou o contexto desses documentos.

Firmou-se nessa questão um objetivo mais explícito, se havia uma coerência entre a prática do professor e a sua concepção. Com base nas declarações específicas dessas questões pode-se construir a representação dos professores sobre a inclusão escolar, observar os parâmetros que fundamentam essa prática, bem como a concepção dos mesmos sobre a validade dessa prática para a escola, para o aluno e para a sociedade. Nessas declarações constataram-se também valores, que expressam o preconceito, embora haja no professor o desejo que aqueles não fossem tão importantes e determinantes na sua prática.

É importante observar a questão do preconceito. Para Crochik (1997) poderíamos analisar a questão do preconceito a partir de várias teorias, mas ele enfatiza cinco delas, que julga mais importantes pela presença das mesmas nos conflitos sociais. O pesquisador estuda nesta obra especificamente duas teorias, que tomamos aqui como importantes, porque estão mais afeitas ao contexto educacional, portanto na representação dos sujeitos participantes do processo escolar.

As teorias referidas são pesquisadas em duas obras principais, uma, *A personalidade autoritária* de Adorno et. al e a outra *Distúrbios emocionais e anti-semitismo,* de Jahoda eAckerman. Essas duas teorias, que segundo Crochik não pretenderam desmerecer os fatores objetivos relacionados ao preconceito, como os relacionados às esferas políticas, econômicas e culturais, essas obras tomaram uma dimensão mais subjetiva, quer dizer:

> (...) estes estudos entenderam que era necessário compreender s fatores subjetivos presentes nos fenômenos do preconceito, pois isso poderia contribuir para minimizar a violência e a destruição nele presentes, através de políticas educacionais preventivas ou restauradoras enquanto a sociedade nas suas condições objetivas, isto é políticas e econômicas, não puder ser alterada.(CROCHIK, 1997, p. 54)

O papel da educação é mais uma vez considerado prioridade para a sociedade, porque pode contribuir significativamente, se assim trabalharmos com a prevenção de fatores danosos para a sociedade – como a violência - ou a restauração de valores importantes para sua manutenção.

4.3.1 Sobre o roteiro e as realizações das entrevistas

A coleta de dados através de um roteiro de entrevista semi-estruturado (Apêndice A), possibilitou obter informações valiosas junto aos professores. A entrevista tornou-se

dinâmica, pois apoiado pelo método clínico piagetiano (em que se indagam ao sujeito entrevistado sobre as hipóteses de suas inferências seguidas a cada resposta), pude ampliar o entendimento a respeito das concepções dos professores.

A preparação da entrevista foi uma etapa importante da pesquisa empírica, porque exigiu cuidados. Entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; organização das questões, levando em conta a seqüência do pensamento do pesquisado, procurando dar continuidade à conversação, conduzindo a entrevista com certo sentido lógico, preferencialmente por campo semântico; oferecê-las ao crivo de juízes experientes, no caso cinco, além do orientador; a aplicação de entrevistas piloto (realizaram-se três com esse fim, em janeiro de 2005). (LAKATOS, 1996).

Quanto à formulação das questões observou-se cuidadosamente para que não houvesse arbitrariedade, ambigüidade, ou que fossem tendenciosas. Buscou-se uma redação com vocabulário adequado ao uso dos professores. Proporcionou-se que o entrevistado relembrasse sua prática escolar e ficasse à vontade para expressá-la livremente, sem receio.

A técnica de entrevista semi-estruturada, por ter como vantagem sua elasticidade quanto à duração, permitiu que alguns professores aprofundassem mais sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favoreceu respostas espontâneas, possibilitou também, em alguns casos, uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permitiu ao entrevistador tocar em assuntos mais relevantes e delicados da experiência. Este tipo de entrevista colabora muito na investigação dos aspectos afetivo e valorativo dos informantes e por determinar significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e sua maior liberdade puderam fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador e de grande utilidade nesta pesquisa. Houve o cuidado para que a presença do gravador, como uma ferramenta do processo de entrevista, não provocasse inibição, constrangimento ao professor.

As entrevistas não sofreram intercorrências que as invalidassem. Não houve declarações de incompreensão do que se perguntava, exceto sobre o conceito que a pergunta trazia, que em dois casos as professoras entrevistadas tiveram as seguintes manifestações:

Caso 1: As oito primeiras questões do roteiro de entrevista empregavam o termo deficiência. No (Caso 1) a professora perguntou por que eu estava usando o termo deficiente, enquanto ela havia sido orientada para usar o termo portador de necessidade educacional especial. Interagi com a professora, explicando que por PNEE, eu poderia entender quaisquer cidadãos que transitória ou definitivamente apresentassem alguma necessidade e por deficiente aquele que definitivamente apresentaria aquela necessidade que lhe fosse peculiar.

Caso 2: A professora do (Caso 2) disse que achava feia esta palavra deficiência e que ela era discriminatória, que não sabia se era certo usá-la. Esclareci à professora que iria observar isso e não interferi. Na verdade essa sua manifestação definiu seu perfil e sua representação frente à questão da inclusão. A professora declarou que: "as crianças que nascem assim não têm culpa do que ocorreu com elas". Acabou por dizer que acreditava que "essas coisas ocorrem, porque estão ligadas a vidas passadas". Afirmou que definitivamente "ela não julgava seus alunos, nem como melhores nem piores que os outros por isso".

Realizaram-se as entrevistas observando um roteiro semi-estruturado (Apêndice A) porque se constatou como um "método de coleta amplamente utilizado em pesquisa em Educação" (MANZINI, 2003, p.11) e válido para esta pesquisa, pelos seguintes motivos:

> a) possibilitou definir um roteiro de entrevista em que se garante perguntar amplamente sobre os problemas de pesquisa;
>
> b) embora o diálogo fosse delimitado pelo roteiro, ele não restringiu as possibilidades do entrevistado informar suas percepções, seus princípios e suas concepções sobre a própria experiência. O entrevistado poderia também emitir juízos sobre conceitos e realidades abordadas de modo irrestrito, com juízos sobre aprendizagem, disciplina, inclusão e poder.
>
> c) Aprofundar aspectos gerais e específicos dos objetivos propostos;

d) estabelecer correlações entre valores culturais e concepções teóricas.

As análises dos dados empíricos proporcionaram informações referentes a:

- Identificação da concepção de inclusão do professor (e se ele expõe paradigmas, princípios ou preceitos e se os mesmos se traduzem em sua prática de ensino) e constatar se o professor identifica a origem da proposta de inclusão;

- aos conceitos subsidiários das dicotomias representadas pelo professor com relação à inclusão, vinculados ao processo de aprendizagem;

- as representações do professores sobre suas relações com alunos, apontam conteúdos preconceituosos e ideológicos, que, por conseguinte, oferecem resistências a novas compreensões teóricas e mudanças de práticas educacionais;

- motivos possíveis da impossibilidade de mudanças para uma prática educacional inclusiva, verificando quais motivos estariam vinculados à gestão escolar, à realidade social representada do professor (e que implicam na concepção de aluno, de poder político e de Governo);

- verificação de aspectos da prática vinculados ao processo de ensino/aprendizagem, que estão em contradição com a concepção de inclusão;

- perceber a necessidade da inclusão como forma de educação e sua implicação numa maneira diferente de aprender.

- Práticas educacionais dos professores e suas relações estreitas com um modelo de educação.

4.4 Tratamento e estudo dos dados empíricos: construindo uma compreensão das representações dos professores da 1ª a 4ª série do ciclo I sobre o ensino e a aprendizagem com perspectiva inclusiva

No tratamento dos dados predominou a abordagem qualitativa. Observaram-se nos relatos dos professores características que foram classificadas como valores, informações, costumes, como práticas docentes e concepções.

Os professores entrevistados confirmaram suas participações, após terem garantidas as condições pré-estabelecidas e sorteados aleatoriamente entre seus pares.

Os dados coletados na pesquisa empírica forneceram elementos suficientes para que se identificassem as representações dos professores, relacionando aprendizagem e inclusão.

No processo de análise dos dados sobre as representações, identificamos aspectos favoráveis à inclusão, concepções antagônicas em relação à proposta de inclusão, como o desejo de manutenção das Classes Especiais e, de maneira contraditória, alguns não acreditam que a educação inclusiva possa dar certo no Brasil.

Observou-se também com os professores que a aprendizagem, embora considerada como o centro da prática pedagógica, não se confirma como atividade controlada (descritiva) pelos mesmos. O discurso do professor é quase unânime ao afirmar a avaliação e a maneira mais eficiente de constatar a aprendizagem, enfaticamente alguns questionam o resultado do rendimento do aluno. Mesmo a medida sendo estabelecida pelo professor, principalmente quando o indicativo da aprendizagem referida é o domínio de um conhecimento. O professor demonstrou que a aprendizagem só é percebida por ele, quando o aluno a manifesta em forma de saber (acumulado), quando se torna capaz de expressar em resultados objetivos.

A avaliação do professor vale-se desta variável, o saber expresso, para diagnosticar o nível de conhecimento, o que para Magill (1987) é rendimento. Os alunos, cuja aprendizagem não configura níveis de adaptação de uma estrutura total e, por isso, não sistematizaram o conhecimento aprendido, não conseguem ser avaliados satisfatoriamente pelo professor. Aos olhos dos professores, como eles mesmos declararam, tais alunos ficam sob medidas de cuidados diferenciados.

Identificamos aspectos das representações dos professores, que se consolidam segundo determinadas concepções teóricas, em função de uma ou de algumas práticas e daí

podemos dizer que tais práticas tenham fundamentos coerentes com alguma proposta, que sabemos empirista.

Capítulo V Análise dos resultados da pesquisa empírica

5.1 Configurando o perfil e a experiência docente

As questões possibilitaram obter informações individuais e profissionais dos professores, tais como: idade no dia da entrevista, tempo de docência, a formação acadêmica que os habilitou para o cargo e outra formação acadêmica. Observou-se que todos os professores são efetivos no seu cargo.

A Tabela 3 A ordem da realização das entrevistas, a idade do professor, formação acadêmica e o tipo específico de deficiência com que trabalhou: Deficiente Físico DF; Deficiente Auditivo DA; Deficiente Visual DV; Deficiente Mental DM.

Item	Renomeados	idade	Tempo de docência	Formação Acadêmica	Tipo de experiência
1.	P2	52	25	Pedagogia/Serv. Social	DM/DA/DF
2.	P1	55	20	HEM	DM
3.	P15	30	8	Pedagogia	DV/DM
4.	P16	54	24	Pedagogia	DA/DM/DF
5.	P21	38	15	Pedagogia/Matemática	DA/DM
6.	P25	29	7	Pedagogia	DM
7.	P23	51	31	PEC	DM
8.	P18	55	28	Pedagogia	DM
9.	P10	39	11	Pedagogia/ Mestrado Ed.	DM
10.	P11	52	24	Pedagogia	DM
11.	P4	48	24	Pedagogia	DV/DM/DA
12.	P5	30	5	Pedagogia	DM
13.	P17	44	20	Pedagogia/Psicopedagogia	DA/DM/DV
14.	P3	29	5	Pedagogia/Ciências Sociais	DM/DV
15.	P6	38	14	Pedagogia	DM
16.	P24	51	30	Pedagogia	DM
17.	P14	44	20	Pedagogia	DA/DM/DF
18.	P19	30	8	Pedagogia/Hab. Ed. Esp.	DM
19.	P8	27	5	Pedagogia	DM
20.	P7	41	18	PEC	DM
21.	P20	56	27	Pedagogia	DV
22.	P12	45	22	Pedagogia/Educação Fisica	DF/DM
23.	P13	36	11	Pedagogia/Ed. Artística	DA/DM/DF/DV
24.	P9	43	16	Pedagogia/Psicopedagogia	DM/DF
25.	P22	49	18	Pedagogia/Ciência	DM/Dv
	total	1066	436		
	Média da idade	**42**	**17**		

Na tabela 3 podemos observar os seguintes dados: as informações que caracterizam o perfil do professor (tempo de docência) e o tipo de deficiência com que teve experiência; apresenta a característica não tão jovem da média dos professores, com a média de 42 anos; apresenta também que os professores já possuem bastante tempo de experiência, pois a média é de 17 anos.

Esses dados vão subsidiar nossas considerações acerca dos relatos e das concepções que faremos.

Os professores deram informações bastante ricas sobre suas experiências e citaram cidades e escolas onde trabalharam. Fizeram relatos de experiências profissionais, inclusive do tempo em que não eram efetivas.

A professora P16 narrou uma primeira experiência de docência com alunos com deficiência. Isso ocorreu em 1987, quando estava iniciando sua carreira, na cidade de Diadema. Era uma classe com 20 alunos, todos com deficiência. A professora informou que 14 deles eram freqüentes e os demais só apareciam eventualmente. Contou que não foi uma boa experiência:

> __ (...) foram dois meses até aparecer a especialista. Foi muito difícil. Eu não conseguia trabalhar de jeito nenhum; eu só cuidava deles, até a direção arranjar outra. Para dar conta deles, teriam que colocar alguém que soubesse cuidar. Eu tentava fazer alguns trabalhos. Obtive algumas respostas, mas foram mínimas. Para mim foi sofrido, para mim, que queria trabalhar, mas não conseguia. Eu queria trabalhar, ajudar as crianças. Mas não, praticamente nada, cada um tinha uma deficiência. Era uma classe de faixa etária 7, 8, 10, 12 anos. Para mim foi muito difícil.

Ela contou sua primeira experiência e diante dos fatos, mostrou seu sofrimento, agonia e desespero. Esse relato foi logo no início da entrevista e sua expressão revelava ainda intensidade de sentimentos. P16 deixou claro que não sabia como produzir atividades para o

ensino, por isso só cuidava. Insisti perguntando que atividades ela propunha, ela respondeu que: __ eu ficava com eles, cuidava mesmo.

A professora estabeleceu um relacionamento possível, no limite das suas possibilidades, mas não configurou quaisquer hipóteses de ensino, embora tenha dito que "tentava fazer alguns trabalhos", mas não os descreveu. Não esboçou qualquer hipótese de reconhecer a capacidade cognitiva dos alunos, nem se valendo da seriação, nem através de uma investigação oral ou através de registros.

P16 afirmou "cada um tinha uma deficiência". Mencionou ainda um fator agravante naquela classe: __ alguns alunos vinham "da favela Palmares". Entendo que para a professora a pobreza, a condição social de seus alunos era outra variável, que se supõe interferia na sua aula.

Outra experiência ocorrida em São Caetano também foi muito difícil, cuja classe tinha alunos com idades muito diferentes, supostamente um trabalho com Classe de Aceleração e ela disse:

> __ foi muito triste, tinha crianças e moços na mesma classe. Quando peguei aquela sala me voltou toda a lembrança da primeira. Eu queria desistir, mas eu tentava. Chegava em casa e falava para o meu marido que eles precisavam de mim, mesmo que eu não colocasse nada na lousa, eu sabia que eles precisavam do meu afeto.

Quando a classe é muito complexa, em decorrência dos perfis de seus alunos, a professora com dificuldade permanece do ponto de vista racional, irresoluta. As atividades de ensino, que chamaríamos regulares, ficam suspensas e ela lança mão de outros recursos, como o afeto, para não romper totalmente a relação com a classe. Embora a professora não o declare, ela percebe que o seu papel de educadora, naquele contexto, está sendo questionado, senão impraticável. Isso é possível de se apostar, porque a professora deve representar para si um outro papel do professor e que está em choque com sua prática. P16 complementou que essa experiência não durou todo o ano e disse: "eu pegava licença gestante, 4, 5 meses".

A professora P16 contou outra experiência em Marília: Era uma classe muito difícil, de crianças com problemas, passavam por psicólogos. Seus alunos com problemas viviam numa casa de "abrigo para crianças". Ela relata novamente aspectos da sua dificuldade de ensinar, mas agora centrada nesses alunos mencionados: "é difícil, e muitas vezes você tenta ensinar algo, mas você sabe... eles não conseguem. Busca-se com colegas, outras vezes com a direção. Mas você sabe que a classe é da gente – (professor).

A idéia que a professora parece suspender numa interjeição é que se o professor não resolve, outro não resolverá. O problema é do professor. Podemos inferir nesse relato duas coisas: uma primeira, fatores que se configuraram nas duas experiências anteriores, que a professora tem uma sensibilidade para perceber a dificuldade de aprendizagem de seus alunos, mas o contexto gerado na presença desses alunos é um modificador das suas condições de trabalho. Embora P16 não demonstre objetivamente no relato a discriminação de seus alunos, a distinção que ela faz, contém elementos que denotam os aspectos agravantes para o seu trabalho, com a presença desses alunos tão diferentes dos demais.

A professora P13 relata que "tinha uma classe que estava muito bem, aprendendo e muito participativa". Porém um dia ela chega à escola e percebe que em sua lista foi incluído um novo nome, que ela sabia ser o de uma deficiente mental. Ela relata que hoje tem vergonha do que fez naquela época, porque foi até à diretora que manteve o aluno em sua classe e designou uma psicóloga para ajudá-la.

A professora P13 disse:

> __ (...) a psicóloga vem e conversa, e disse que ia ajudar; mas no dia a dia é com você mesmo. No dia a dia é muito complicado lidar com a situação e assim foi um ano de muito estresse. Tem um jeito de trabalhar que você gosta, que você programa para dar certo, mas com esse aluno não é assim que ocorre.

A professora não ocultou sua rejeição ao aluno. Declarou para a direção da escola que não sabia o que fazer. Mas conviveu com a situação, sem dar uma resposta satisfatória a si mesma, pois como declarou: “foi um ano de estresse”.

Acredito que uma mesma característica pode ser diagnosticada no relato de P13 e P16, ambas não fazem um diagnóstico cognitivo, que averiguaria a capacidade lógica do aluno, para interagir. Essa professora relatou que trabalhava com esse aluno, mas não soube especificar o que dava para ele.

Em sua experiência P23 relata que a sua dificuldade com um aluno deficiente mental era a indisciplina, ela o classificou como hiperativo. Ela contava que procurava a direção da escola, porque já não sabia mais o que e como fazer. Ela disse:

> __ (...) este aluno não fazia suas atividades, não parava sentado, não aceitava qualquer outra atividade, provocava seus colegas que estavam trabalhando, agredia fisicamente seus colegas, dava soco, quebrava os lápis, sumia com os cadernos que a escola dava para ele. E quando ele queria sair da sala correndo e eu não deixava, ele me empurrava. É muito difícil. Eu não quero alunos como esses na minha classe. Não tem o que fazer com eles. Não vejo a hora de me aposentar. Estou cansada.

A professora P23 não discriminou o aluno, mas demonstrou que não o suportava mais, contudo ficou com ele o ano todo. Ela disse que não sabia avaliar em que ela contribuiu naquele ano para aquele aluno.

Apontou que as crises de seu aluno eram alucinantes, pois “ele berrava na escola, mutilava-se, não tinha quem o contivesse”. E ela perguntou em tom de desabafo:

> __ Por que um aluno sem tratamento, que eu acho que ele não tinha, vai fazer na escola. Quantas vezes conversamos com a mãe sem qualquer resultado. Quando ele tinha os surtos tínhamos que chamar sua mãe. Toda a classe ficava assuntada. No começo alguns alunos choravam de medo. E isso era na primeira série. Imagine o que ele não fez nos anos seguintes.

Essa é uma experiência de inclusão, mas acreditamos que as experiências que os professores têm passado, de fato assustam e denotam pouco resultado com a aprendizagem. Essa informação precisa ser trabalhada com uma outra que é a estrutura que a escola possui hoje para acolher essas situações.

Pensar na estrutura da escola significaria resolver o problema internamente, como se a inclusão fosse um trabalho para a escola resolver. Diante dessa situação exposta acredito que a infra-estrutura da inclusão precisa acontecer. E esses casos voltam-se mais para a questão da deficiência mental. Nem todos os alunos são pacíficos e contidos em si mesmos, no comportamento social. Nesses casos em que a criança extrapola os limites da convivência social pacífica, acreditamos que ele invade um espaço que é também do coletivo. Embora a professora tenha tido apoio, como relatou, mas eram insuficientes para resolver o caso. A mãe buscar o filho na escola é uma medida paliativa. Como resolver tais desafios? Por isso acreditamos que mesmo a inclusão escolar, que poderíamos também chamar de educacional demanda interações conjunturais. Outros órgãos da sociedade têm que participar com responsabilidade e compromissos permanentes e não apenas nas situações de urgência.

Não se pode afirmar que nesse relato a professora desconhecesse o processo, pois deixou apenas transparecer que sua interação limitou-se na tentativa de conter o aluno. Seguindo seu depoimento, contou que o mesmo aluno, às vezes tinha demonstrações muito ternas e outras violentas em seus desenhos. Então, percebemos que o que prevalece no discurso do professor é o temor do desconhecido, se pensarmos que o desenho é uma atividade também aprendida.

Nesse aspecto a hipótese, que levantamos de que o professor não realiza uma avaliação diagnóstica da aprendizagem da lógica do aluno, se confirma novamente.

Um relato com alguns procedimentos distintos desses foi apresentado pela professora P1. O ano foi de 1993. O procedimento foi de integração do aluno encaminhado da Classe

Especial, ela contou. Antes de qualquer manifestação com o aluno a professora P1 procurou auxílio com a ATP de Língua Portuguesa na Diretoria de Ensino.

O relato da professora denota tensão na experiência, contudo é recortado de descobertas, de estudo, de troca de metodologia e de investigação.

A professora P1 conta suas descobertas sobre seu aluno. O aluno gostava de escreve, gostava de ler gibis, tinha auto-estima baixa, gostava do Palmeiras e gostava de cantar, mas só para si mesmo.

A professora foi envolvendo o aluno: trouxe-lhe gibis, pedia-lhe para escrever na lousa. Mas a criança tinha muita dificuldade de leitura, na própria fala e de ortografia. __ Algumas produções eram difíceis de descobrir. Ela contou que reescrevia para si mesma os textos, para acompanhar seu desenvolvimento.

Conta que sua aproximação maior com o aluno se deu com a música. Ela contou:

> __ Ele gostava muito de cantar. Ele cantou uma música. Era uma música sertaneja. Ele se chamava Fernando. Eu falei, Fernando escreva esta música para mim. Você canta muito bem. Você gostou professora? Gostei. Aí ele ficou todo feliz, aí ele escreveu. Mas, só pude entender conforme ele foi cantando novamente. Fui vendo a escrita dele e assim fui fazendo a correção para mim, para atuar junto a ele e poder, ao longo dos dias, ir corrigindo sem fazer com que ele ficasse constrangido, como: __ nossa escrevi errado. Não queria passar para ele alguma imagem ruim, como que aquilo que ele escrevia fosse errado. Nunca fiz isso.

A professora P1 tem uma fala muito tranqüila e do mesmo modo falava da sua experiência. Mostra também esse cuidado pontual com seu aluno. Parece que nem havia outros alunos na classe. Mas ela conta que os outros alunos estavam fazendo outra atividade que ela já havia preparado e que eles trocavam entre si mesmos, por exemplo.

O que vemos na sua atitude de tomar a música como um elemento para chamar o aluno para atividade é o que vimos em Piaget (1974) e que nomeou por estímulo. Que não é impor de fora algo que o aluno deveria descobrir, mas funciona como algo que ele já possui, o

esquema e que se for estimulado, ele tem operação correspondente e assim funciona como realmente um estímulo. A professora tomou a música como um estímulo e fez com que o aluno passasse a produzir com novos esquemas e estimulando uma estrutura cognitiva que ela descobriu. De modo simples ela reconheceu um aprendizado do aluno, que ele já compreendia sua lógica, sabia cantar a história oralmente e a colocou em outro plano, o da escrita, explorando outra lógica, organizando esquemas que não tinha correlação estrita com a escrita e tornando ativo e operante dentro de uma nova construção. O aluno poderia ler o que sabia oralmente.

O que outros poderiam dizer: já faço isso. Mas o que se enfatiza nesse relato é que a organização das suas atividades está presente na sua fala. Ela estava tranqüila para falar de uma experiência e não havia estudado aquilo. A professora demonstra uma habilidade de diagnóstico, de prática e compreensão da atividade de ensino que consolida uma organização epistemológica. Quer dizer que ela compreende a construção do conhecimento, que ele tem etapas lógicas, cada vez mais complexas até a sua construção final.

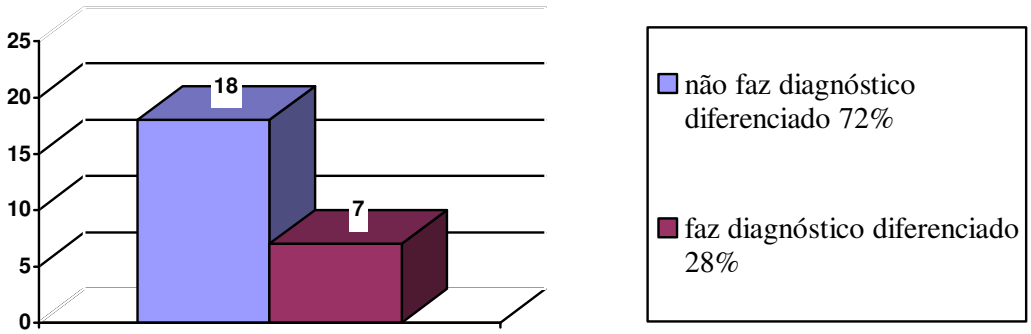
A professora P1 continua seu relato expondo como trabalhou seu aluno junto com os demais da classe. O aluno não estava escondido para fazer suas atividades adaptadas. Ele expunha para a classe sua produção:

> __ (...) levava-o à lousa diversas vezes. Aí eu escrevia um trecho que ele escreveu da música para outra criança. Eu falava essa palavrinha que ele escreveu assim pode ser escrita de outra maneira? Como você escreveria? A gente ia fazendo a correção daquele trecho. Nunca eu corrigia embaixo. Para mim sim, para poder chegar até ele. Como eu ia fazer HTPC com a Sueli, na diretoria, eu não fazia na escola. Eu participava também do Projeto Construção. Esse projeto também abriu os meus horizontes, porque eu mudei muito a minha postura como profissional. Mudei muito a maneira de ver a criança, não que eu o excluísse, porque ela é diferente. Mudei o jeito que eu passei a tratá-lo, com mais carinho, com mais paciência, porque tudo tem um começo, essa é uma maneira de ver. Eu passei a ver o Fernando, porque ele mudou meu estilo. Fui vendo ao longe, que ele foi adquirindo progresso no dia a dia, fui vendo seu progresso em relação ao que ele escreveu já no final de fevereiro, com o que ele escreveu em julho. Mandei-o escrever a mesma música. Pude ver o progresso,

> também ele estava fazendo mais prazerosamente naquele momento. Eu já sei escrever as palavras! Ele mesmo olhou o textinho dele de antes e o de depois. Ele gostou.

A professora marca uma característica de avaliação, que diz ter aprendido com sua colega na Diretoria, nos HTPC e também aprendeu no curso que fazia. Tomar uma atividade feita em uma época e produzir o tema novamente em outra e comparar a qualidade de ambas em momentos distintos. Isso é interessante, porque, provoca o reconhecimento do trabalho e do exercício intelectual em ambos os momentos, tanto para ela, quanto para o aluno. Ambos podem ver o produto final de cada atividade e reconhecer as lógicas que estavam presentes em cada etapa e as hipóteses que se tinham e que se têm.

Gráfico 2 – Professores que demonstraram realizar um diagnóstico diferenciado da aprendizagem de alunos, que contempla a evolução do processo.



Os valores apresentados são significativos se quisermos entender que pelo relato do professor há um diagnóstico diferenciado da aprendizagem do aluno e que esta é uma maneira de proceder favorável à educação inclusiva. Relataram que o diagnóstico serve para proporcionar atividades que o aluno compreenda, atividades que ele saiba discutir com o grupo, atividades em que o aluno tenha contentamento em realizar porque as entendeu.

Os índices podem ser entendidos em porcentagem: 72% não apresentam diagnóstico diferenciado; 28% apresentam diagnóstico diferenciado.

Podemos inserir uma outra informação importante no perfil dos professores com relação à formação e atualizações de estudo, com vista à inclusão. Observemos que os professores pouco referem a esse tema com fundamentação teórica e legislativa. Em 4 questões específicas esse perfil pode ser configurado. As questões foram estas:

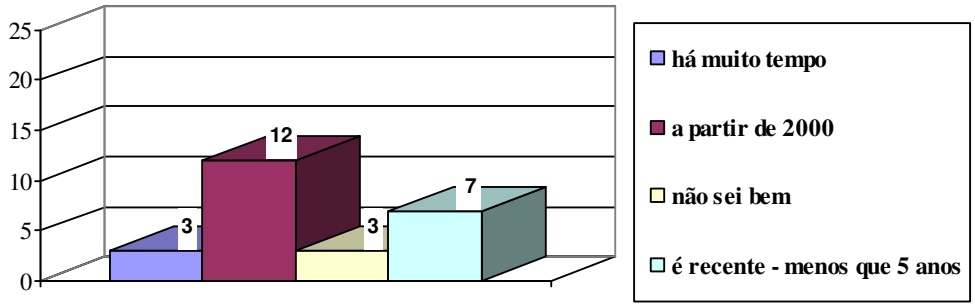
> 23 - O que você acha da inclusão? Você pode comentar?
> 24 – A inclusão é um programa para escolas? O que isso pode resolver?
> 25 - Quanto tempo faz que se começou a falar em inclusão escolar? (Por que se começou a falar em inclusão?)
> 26 – Que curso você já fez? Ele é suficiente para seu trabalho?

O professor P19 informou que ainda está cursando uma habilitação em educação especial e isso o coloca em contato com a legislação e texto sobre inclusão; o P10 informou que está sempre se atualizando e não se sente tão informada quanto deveria, mas conhece o suficiente para posicionar-se na questão com referência teórica, mas não conhece bem a legislação, apenas algumas sem mencionar quais; os professores P1 e P2 disseram que estudaram algumas coisas para o concurso e tem conhecimento relativo destas questões, mas declararam que precisam estudar mais, pois o que sabem é pouco para a exigência do dia-a-dia; os professores P3, P7, P8, P13 e P25 fizeram cursos oferecidos pela Diretoria Regional de Ensino em parceria com Universidades e esse tema foi discutido; observou o P7 que um curso tratou mais da questão como discriminação.

Um gráfico desse contexto em que tentássemos pontuar essa situação poderia destacar o seguinte: Quando se começou a falar em inclusão? As opiniões poderiam subdividir-se em quatro principais categorias:

- há muito tempo, sem precisá-lo
- a partir de 2000
- não sei bem
- é recente

Gráfico 3: Suposição dos professores sobre o início da discussão da inclusão escolar



Neste mesmo conjunto de questões pudemos obter as seguintes informações como o grupo:

- os professores declaram que têm necessidade de refletir e conhecer mais sobre a inclusão= 100 %;
- os aspectos mais almejados para conhecer:

1) como trabalhar com o aluno deficiente= 68% (17 professores)

2) atualizar sobre a inclusão escolar porque é problema da escola, da educação= 44% (11 professores)

- Já buscou sozinho atualizar-se nessa questão= 16% (4 professores)

5.2 Análise das questões sobre representação da inclusão

Os professores foram indagados sobre inclusão escolar e na questão "23) *O que você acha da inclusão?*" as repostas iniciais surgiram desse modo:

Tabela 4: O que os professores acham da inclusão.

Pergunta*: O que você acha da inclusão?*		
Quantidade	Respostas	Entrevistados
3	é uma boa!	P2, P3, P25
2	é uma coisa séria.	P12, P15
1	é inevitável, tem que se fazer...	P24
2	Eu sou contra; É uma forma do Governo se exibir, porque ele não faz nada disso. Sou contra	P7, P16
3	Não tenho o que achar. Não somos consultados para essas mudanças, então não tenho opinião formada. É uma coisa que já está acontecendo, não é?	P4, P14, P23
4	sou a favor.	P1, P10, P18, P21.
10	Todos os demais professores deram suas respostas declarando-se favoráveis, mas não foram breves, declararam valores, concepções, desejos.	P5, P8, P9, P11, P12, P

Foi comum, ao longo das entrevistas, transparecerem aspectos de insegurança, restrições, descontentamentos, medo, despreparo legal e teórico e, de modo supostamente velado, o preconceito e a discriminação.

A insegurança que o professor revela em relação ao aluno deficiente consistiu com relativa predominância nestes aspectos: conseguir ensinar o aluno; instabilidade emocional desse aluno; indisciplina que pode ser gerada na sala de aula; regularidade para desenvolver a prática de ensino, no sentido de manter o ritmo e garantir o conteúdo previsto, conforme cada professor representava como deve ser a sua aula e o ensino.

Podemos entender melhor essas respostas, através das seguintes análises:

A professora P16 manifestou-se contrária à inclusão na questão 23 da entrevista, que, aliás, não perguntava isso. Retomando seu relato anterior, de experiência com alunos deficientes, ela se dizia compreensiva com os mesmos, dava o afeto, mas não era produtivo seu trabalho, no sentido da escolarização. Após terem passado 40 minutos de entrevista, ela estava mais à vontade para revelar sua posição real. Revelou então suas dificuldades e a impossibilidade de fazer um trabalho bom em relação à aprendizagem com alunos deficientes.

Ela mantém uma sensação de desconforto e não aceitação do processo. Mas sua questão não é contra a criança, mas contra o aluno com deficiência, o que ele representa para ela, enquanto demanda de trabalho. O aluno a desafia por se configurar necessitado de algo que a professora não dispõe, portanto não pode lhe oferecer.

Se dissermos que a professora não quer mudar sua posição é radicalizar a compreensão sobre seu discurso e não entender o que está velado na declaração. A hipótese de Macedo (2002, p. 2) pode nos auxiliar a pensar a questão, ele diz:

> Classificar, portanto, é reunir pessoas, objetos, que tenham uma propriedade comum e, por terem uma propriedade comum, são substituíveis uns pelos outros.
> É o caso dos alunos em uma sala de aula. Do ponto de vista da definição, em termos de série ou ciclo escolar, todos são substituíveis entre si, pois obedecem ao mesmo critério. Esse é o poder da lógica da classe: abstrair diferenças.

Quando se abstraem as diferenças, é possível classificar todos em uma única identidade representada, como esta: todos são alunos, portanto todos têm a capacidade de aprender e subentende-se disso que ao mesmo tempo, na mesma aula. Eventualmente um aluno pode demorar mais, mas logo aprenderá.

O aluno com deficiência mental sintetiza, de modo mais agudo, o problema que a professora manifesta. Sua diferença não permite ser classificada, principalmente quando a resposta não atende à mesma lógica. O aluno deficiente não mantém uma identidade com a classe – aquela representada. Sua diferença implica no rompimento com a identidade representada e por isso sua presença incomoda tanto, porque não mantém a mesma relação. Por não cumprir o perfil de “aluno”, de certo modo, o aluno com deficiência configura o problema, o estranhamento. Então, o que o professor exterioriza é uma constatação de uma contradição daquilo que ela representa como real e daquilo que o mundo empírico revela como verdade.

Essa situação poderia ser compreendida na prática do ensino e da aprendizagem, se a professora pudesse utilizar uma outra lógica, que não a de classe, que associa pela similitude, apesar das diferenças, conforme constatou Foucault (1999).

Apresentou-se como fenômeno freqüente das representações dos professores o abandono de um preceito universal (teórico), mediante um conflito premente com o aluno. O professor vale-se do que chamamos de bom senso, como princípio suficiente para consolidar sua base moral e também da prática profissional.

Outras constatações foram obtidas nos relatos e demonstraram que as concepções de inclusão dos professores variam de foco. Em alguns casos, as declarações dos professores mostraram-se alijadas do contexto cultural (principalmente do contexto dos alunos), da legislação, das declarações mundiais e de planejamento ou políticas escolares. Os professores não foram questionados na entrevista com questões que diretamente exigissem considerações sobre esses aspectos, mas estavam mediadas pelo contexto. As questões foram essas:

> 22 - O Governo tem algum programa específico para o aluno com necessidades educacionais especiais? O que você sabe comentar sobre?
> 23 - O que você acha da inclusão? Você pode comentar?
> 24 – A inclusão é um programa para escolas? O que isso pode resolver?
> 25 - Quanto tempo faz que se começou a falar em inclusão escolar? (Por que se começou a falar em inclusão?)

Poderíamos achar que o professor estivesse sob tensão e por isso não relatou sua concepção formalmente e assim suas digressões tocaram aspectos mais banais. Ou então, porque não foram questionados diretamente nesses quesitos. Mas levando-se em consideração as questões que precederam essas e mais especificamente a 17, em que se perguntava: “As condições de vida dos alunos influenciam a vida escolar deles? E a vida dos alunos com NEE também influencia? De que modo?”

Acreditava-se que os professores não desprezariam suas declarações anteriores e que as levassem em consideração. Mas nem sempre isso foi verificado. Predominaram a emoção e

os sentimentos, pois conforme os entrevistados iam assumindo a emoção no contexto de seus relatos, mais espontâneas ficavam suas declarações.

Esse fato nos leva a perceber que é o senso comum ou o contexto do relacionamento empírico que predomina no contexto de sua prática docente, conforme se mostrou no Capítulo 5. O professor poderia ser formal e valer-se do uso da razão científica, para fazer suas declarações. Poder-se-ia acreditar que ele não o fizera formalmente, porque o entrevistador criou uma variável, como esta: fazia parte do preâmbulo da entrevista, tenta deixar o entrevistado à vontade e recomendava-se lhe: __ "Fique à vontade. Importa-nos receber informações da sua experiência. Esta entrevista não pretende medir seu conhecimento teórico, mas perceber como você trabalha com os desafios da sua prática e suas concepções."

Pode-se indagar se essa informação poderia criar uma variável, se o professor ficasse inseguro e perguntasse então: como eu faço para responder? Ou algo assim. Então demonstraria não ter esse jeito espontâneo, que verificamos e precisaria criá-lo no ato da entrevista. Mas o entrevistado, o professor, estava à vontade para se expressar e usou exemplos do cotidiano, para se referir aos seus alunos, inclusive mimetizando sons e gestos.

Pareceu-nos existir entre o relato e o seu dia-a-dia uma consonância, uma similaridade consumada, demonstrando ser comum ajuizar sobre as questões educacionais valendo-se do senso comum, do senso empírico.

Afirmamos desse modo que não foi criada, necessariamente, no momento da entrevista, uma variável que fizesse predominar nas declarações dos professores, uma nova epistemologia, diferente daquela constatada por Becker (2003), a empirista.

Os depoimentos, organizados para constituir um modelo das representações dos professores, denotam então que a maioria do consenso, das certezas que os entrevistados têm da realidade educacional são fundamentados em uma base teórica assegurada na prática; valem-se de experiências e modelos pragmáticos, que deram ou que dão certo.

Compreende-se que as representações dos professores são intermediadas pela realidade, porque determinam a certeza daquilo que dá certo empiricamente. Esse problema era questionado por Descartes (1986) no *Discurso do Método,* quando denunciava as certezas que os literatos e historiadores obtinham através das narrativas e dos fatos. O juízo só poderia ser confiável se demonstrado pela evidência da razão. A crença nos costumes é a fonte dos enganos.

Buscar no contexto escolar, mais precisamente na prática escolar, tais evidências, significa encontrar o distanciamento do rigor científico. Mas não buscamos penalizar qualquer organização da realidade, por ter assumido uma ou outra teoria do conhecimento. Porém entender que a do racionalismo idealista poderia estar correta ao criticar a crença e dar-se-ia, nesse sentido, um passo importante para a ciência.

Os sujeitos que mantêm vivas as relações nos contextos educacionais envolvem-se plenamente num universo simbólico, lúdico e constituído por concepções repletas de significações. O professor assume concepções, mesmo que objetivas e pragmáticas, suas gêneses são tomadas por significações obtidas e constituídas com essas características. Da mesma maneira, valem-se desses recursos para interpretar sua prática.

As representações são, portanto, atividades construídas e utilizadas pelo sujeito para expressar sua compreensão e também para compreender seu universo. É dessa forma que entendemos o que mostrou Carbone e Menin (2004, p. 5) sobre a representação:

> Esta atividade pode remeter seja aos processos cognitivos — o sujeito é então considerado de um ponto de vista epistêmico — seja aos mecanismos intrapsíqüicos (projeções fantasmáticas, investimentos pulsionais, identitários, motivações, etc.) — o sujeito é então considerado de um ponto de vista psicológico. Mas a particularidade do estudo das representações sociais é a de integrar na análise desses processos o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito.

As questões das entrevistas constituíram-se pensamentos e concepções dos professores, sujeitos desta pesquisa. E revelaram também esse paradoxo da objetividade da escola. A formalização do conhecimento deveria ser garantida, contudo isso só é verificado

também numa forma pragmática, quando os professores relatam que devem cumprir um currículo, um programa de curso e, portanto devem promover um rol de conhecimentos aos alunos. Essa condição pode ser concluída traçando metas, um cronograma, uma avaliação.

Este contexto de ensino é aquele que universaliza a potencialidade de todos os alunos, que todos aprendem. Mas e a constatação de que todos aprendem de maneira diferente, como fica? Quando perguntados como os alunos aprendem na questão 14, houve unanimidade ao dizerem que todos aprendem diferentemente. Ao se constatar o modelo da prática de ensino verificamos que a abstração dos sujeitos é imediata, pois a conduta da sala de aula assim prevê. Mas como poderia ser diferente?

Se entendermos que os sujeitos são os indivíduos na relação, a dúvida de uma prática de ensino classificatório não leva em consideração as conseqüências de alguns dados dessa lógica: "uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio de classe, que cria preconceitos, separa, aliena." (MACEDO, 2002, p.3).

Outro exemplo contextual do modo de pensar segundo a lógica de classe é a organização da matrícula de alunos da educação básica no Estado de São Paulo. Por força da Lei, todos os pedidos de matrícula devem ser atendidos. Em relação à distribuição desses alunos, cada um tem atendimento priorizado no seu setor (bairro, região) mais próximo de casa. No ambiente escolar convivem os grupos de alunos, que resultam do cumprimento dessa normativa. A diversidade provável, que resulta dessa demanda de alunos, configura-se mais pela possibilidade das características biopsíquicas dos alunos do que sócio-econômicas. A base do paradigma para essa organização ainda é a do direito e o direito como um bem social. Ele pode ser exercido, a despeito de uma representação do sujeito – é o exercício do poder do Estado sendo cumprido.

A educação, quando pensada a partir da questão ensino e aprendizagem, não pode restringir-se a compreender tal fenômeno como uma interposição ao sujeito, como estrita

modificação de comportamento. O resultado da aprendizagem pode apresentar-se como mudança de comportamento, mas a questão do ensino não. Ambos os fenômeno são mais amplos e complexos. Acaba ocorrendo que na prática tal coisa é tratada de modo ligeiro. Os conceitos acabam sendo reduzidos e não fica difícil reconhecer uma regulação da educação com a psicologia behaviorista, como resultado de condicionamentos.

A decisão de professores agirem na prática pelo viés comportamental deve ser consciente. Quando a prática não ocorre consciente é porque a decisão é tomada a partir de uma representação do ensino. A conseqüência disso é a alienação do processo educacional. O educador promove comportamentos repressores ou reforçadores de estratégias repressoras como recurso para transmitir conhecimentos. A prática realizada desse modo não será inclusiva e nem promoverá a escola inclusiva.

Pensa-se, por se reconhecer experiências assim declaradas, que a formação de professores não deve ser instrumental. O professor tem que ser capaz de compreender intelectualmente as bases teóricas de suas representações. Deve saber distinguir valores e conceitos epistemológicos. Deve explicitar as teorias tanto da prática do ensino quanto da aprendizagem. Ainda é a razão (crítica) o atributo humano capaz de fazê-lo romper com a conciliação da mediocridade intelectual e da menoridade[22]. Se a questão da educação inclusiva não pode prescindir de romper com velhos paradigmas, o educador precisa ser ainda o sujeito principal do processo da formação, mas enquanto líder mediador do meio e não do processo da aprendizagem, como se costuma confundir. Sabemos que a aprendizagem depende das estruturas cognitivas do sujeito e da qualidade das relações que estabelece com o meio.

---

[22] O discurso da *menoridade* explica a incapacidade do homem em fazer uso do seu entendimento sem ser dirigido por outro indivíduo. Para Kant o *esclarecimento* é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado, devido a preguiça e a covardia, por ser mais cômodo, ser menor. Os indivíduos que se safam dos grilhões da servidão intelectual, são libertos da menoridade e tornam-se capazes de espalhar o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo, que é o espírito do esclarecimento.

A inclusão do aluno com deficiência não contempla um atendimento exclusivista. Tal prática escamoteia o papel reprodutivista da escola, enquanto aparelho do Estado, nesse sentido, que o Estado consegue eximir-se das responsabilidades sobre as desigualdades constatadas no meio social. Quando esse delibera sobre as injustiças, o faz no âmbito do Direito ou da Política. Como a desigualdade procede de uma representação, subsidiada por elementos simbólicos, culturais e morais, sua efetivação ocorre na vida das pessoas, no meio social. As deliberações legais e políticas pouco resolvem ou tardiamente amenizam o sofrimento das pessoas, porque dependem de acionar os mecanismos formais, que a maioria da população desconhece quais sejam.

Reconhecemos que o professor não supera a relação classificatória que estabelece com o aluno, como um desigual. A relação travada entre desiguais mantém um efeito cascata nas relações de classe (ou categorias). O professor ressente da sua exclusão profissional. Seu sentimento de inferioridade não decorre do exercício da docência, mas pela classificação social que sua remuneração o obriga.

O aluno deficiente tem suas carências e limites decorrentes das suas capacidades e habilidades física, psíquica, mental, mas estas se apresentam enquanto tais na relação. Então a deficiência não é uma coisa em si, mas decorrente das possibilidades de interação com o meio. A deficiência do outro só o torna incapaz quando na relação subsiste a desigualdade. A deficiência o torna diferente pelos próprios atributos que podem ser adaptados quando o meio é favorável na relação. A deficiência não pode ser representada como incapacidade, porque nessa situação o mesmo está sendo comparado com um desigual. A relação de inferioridade ocorre quando o juízo emitido na comparação visa classificar um em relação com o outro: um melhor que o outro; um aprende mais que o outro; um é mais capaz que o outro.

Na prática exclusivista, a lógica de classes é utilizada para emitir juízos comparativos, valores para julgar as diferenças. Não há como entender as dificuldades do

outro porque, quando se entende a ordem por meio de classificação, a acomodação devida àquela lógica é o papel reservado a cada um.

A sociedade passa a ser compreendida como se tivesse um funcionamento orgânico e enquanto organização cada instituição desempenha seu papel estrito. Fazer alguma coisa que seja diferente daquilo que é previsto a cada organização implica em desorganização, ou então não é possível faze-la porque não é sua competência. A noção de competência na lógica de classe é estrita à determinada função. Pensar a competência na lógica da relação leva-nos a compreender um sujeito não limitado às instâncias de um órgão apenas, mas às suas correlações efetivas e possíveis.

5.3 Análise das questões de ensino correlacionadas com a proposta da inclusão

As representações sobre ensino foram observadas principalmente em seis questões apresentadas a seguir:

> 8 – Como se trabalha com uma classe em que há aluno deficiente mental? Você está satisfeita com o trabalho que faz?
> 10 - Como eles são na sala de aula?
> 11 – O que se ensina para esses alunos? 11 a) Como se ensina?
> 12 – O que se ensina para essa classe? 12a) Que recursos utiliza?
> 16 – Existem alunos que mesmo se ensinando uma mesma coisa eles não aprendem, que você supõe que deveria aprender, porque os outros aprenderam e isso ele não aprende? Passa um tempão e de repente ele aprende? (sem deficiência) Por que isso ocorre? O que é isso?
> 18 – Existe maneira de ensinar que dá certo com todos os alunos? Como é? Por que dá certo?

As declarações dos professores proporcionaram compreender aspectos característicos das atividades de ensino dos mesmos.

Mas apresentamos como preâmbulo para o tratamento dessas questões uma constatação mais ampla da representação, que se faz imprescindível que é a de observar a predisposição do professor para a educação inclusiva.

Observamos como desfavoráveis à inclusão os seguintes aspectos:

- 49% dos professores se auto-avaliam despreparados para ensinar alunos com deficiência;

- 84% dos professores manifestaram que preferem trabalhar com classes em que não tenham alunos deficientes e enfatizaram a deficiência mental, quatro enfatizaram a deficiência visual;

- 64% dos professores declararam que têm muita dificuldade para ensinar alunos com deficiência;

- 92% declararam que há uma preocupação quando um aluno deficiente está na classe. Algumas preocupações dizem respeito à aprendizagem, outros aos cuidados que determinados alunos requerem, outros com a medicação que alguns alunos utilizam, outros em relação ao controle fisiológico; outros em relação ao comportamento;

- 68% afirmaram que as orientações nem sempre resolvem o problema que o professor tem com o aluno na sala de aula – a dificuldade maior foi relacionada ao aluno com deficiência mental;

- 36% mostraram-se contraditórios na aceitação da inclusão escolar;

- 76% não pontuaram, nem apresentaram reconhecimento de princípios legais ou universais da inclusão escolar;

Observamos como favoráveis à inclusão os seguintes aspectos:

- 100% dos professores afirmaram que quando tem um aluno deficiente na classe, tomam mais cuidados e procuram fazer o melhor que podem para ensiná-lo;

- 100% afirmaram que a inclusão é importante e boa para a sociedade;

- 60% dos professores relataram que procuram alternativas que possam facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência;

- 100% apontaram que não aceitar a inclusão seria uma maneira de discriminação;

- 100% afirmaram que todas as pessoas devem ter as mesmas possibilidades para se desenvolver, ou estudar, ou aprender;

- 100% dos professores concordam que a inclusão é um programa que a escola deve desenvolver

Quando constatamos que 60% dos professores relataram experiências de adaptação de atividades para promover a aprendizagem, identificamos que tais atividades estavam relacionadas a:

- ampliação de material para alunos cegos;

- utilizar softwares para auxiliar o trabalho com alunos cegos;

- solicitar transcrições de literatura infantil para o Braile;

- servir-se materiais pedagógicos para provocar novos estímulos;

- utilizar recursos áudio-visuais para envolver melhor o aluno no contexto do ensino

A contradição, que queremos mostrar no contexto atual da escola, decorre de ambigüidades que constatamos na fundamentação da prática e das representações dos processos do ensino e da aprendizagem. O modelo educacional empirista promove certezas que quando confrontadas com uma realidade pouco freqüente, ou de organização pautada por outros parâmetros diversos do senso comum ou do próprio empirismo se dilacera. Então, uma teoria racionalista idealista colocaria em xeque fundamentos empiristas, porém mais questionada se torna a concepção consensual, quando a colocamos frente a uma teoria que se mostra dinâmica e implicativa, como é a epistemologia genética piagetiana.

Podemos iniciar as investigações, analisando primeiramente as representações. As concepções apresentadas mostraram-se fincadas em ancoragem, a partir de valores, de concepções, de costumes, de crenças e de certezas que os professores assimilaram. Para que tais concepções pudessem ficar vulneráveis e enfim serem solapadas, as bases de suas certezas deveriam ser fragilizadas.

Eis algumas fundamentações que enrijecem as possibilidades de aceitação da inclusão escolar:

> - acreditar que o ensino de antes era melhor que o de hoje – esta declaração foi apresentada por P1, P2, P4, P12, P14, P21, P22, P23 e P24, portanto por 36% dos professores. Essa representação não era item de questionamento na entrevista. Então, se ela apareceu nas declarações, é porque ainda é muito intensa e bastante presente no contexto educacional.
>
> - acreditar que o atendimento do aluno com deficiência exige exclusividade e individualidade do professor; essa afirmação foi relatada por P5, P8, P9, P13, P14, P16, P17, P18, P23 e P24, que equivale a 40% dos professores. Essa concepção metodológica foi referida principalmente na questão 8 – *Como se trabalha com uma classe em que há aluno deficiente mental? Você está satisfeita com o trabalho que faz*? Há mitos nessa forma de representar que nos remetem à necessidade de compreender por que o professor acredita que o aluno deficiente é um incapaz? Entendemos que o professor o julga incapaz pelas seguintes evidências declaradas: __ não são iguais aos outros; dependem muito do professor que não tem todo tempo para eles; __ têm dificuldades para tudo; __ são muito frágeis; __ trazem muita preocupação para quem cuida deles; são muito sensíveis; __ a maioria é descontrolada;
>
> - acreditar que o deficiente mental tem um limite e por isso não tem muito que se fazer; essa afirmação foi referida por P7, P8, P14, P16, P15, P24, que equivale a 24% dos professores. Há nisso um preconceito que limita a relação e o outro dificilmente poderá demonstrar outra realidade, se o professor não puder estabelecer uma possibilidade dialógica de comunicação.

Os professores (56%) expressaram que os alunos com deficiência atrapalham o rendimento e o desenvolvimento da classe e "isso deveria ser evitado" disse P16. Essa reflexão ficou clara também nas outras entrevistas, embora concordassem que a aprendizagem é diferente em todos os alunos. Quando 14 professores entendem que "o deficiente mental não

vai aprender bem como os outros", estão valorando a aprendizagem, enfocando principalmente a potencialidade de assimilar conhecimento. Essa declaração foi emitida principalmente na questão 14 – Como esses alunos aprendem? 14a) Quando você diz que os alunos aprendem, como você constata isso?

Os *relatos de experiências* dos professores mostram que esses percebem a inclusão escolar delimitada à dimensão conjuntural. Os professores P2, P9, P18 e P22 foram explícitos ao mencionar a necessidade de um atendimento médico vinculado à escola, para atender os alunos que apresentam problemas com os quais __ "nós não sabemos trabalhar", disse P18.

Disseram mais, julgam-se sem condições reais de interferir em instâncias mediatizadas do processo educacional como a família, o poder judiciário e a própria Secretaria da Educação. Os professores vêem que seus papéis não são eficientes na construção de uma cultura, devido ao cisma entre essas instituições e a própria escola.

Porém analisando a forma como se articulam, conforme declararam em entrevistas, há aspectos reprodutores das relações de poder, dos quais não demonstram consciência. É o que ocorre em relação à fundamentação epistemológica dos seus trabalhos. O professor P14 afirmou que tenta ensinar sua aluna com deficiência mental como ensina todos os outros alunos, mas como nem sempre é possível ela faz o trabalho de um jeito que dê certo. Ele assim relatou:

> percebo que quando ela chega, demora mais que os outros para se organizar, então tenho que ir sempre até ela para fazê-la abrir a bolsa, por o caderno sobre a mesa, pegar o lápis. Ela vai no seu ritmo, mais devagar que o dos outros. Mas também parece que se cansa antes, pois ela produz durante uns 15 ou 20 minutos. Dá um tempo. Ela sempre se atrasa. Então ela fica nervosa. Eu explico que ela não precisa fazer tudo. Às vezes peço para uma aluna muito boazinha, que termina rápido, ajudá-la a copiar. Mas tem dia que nem assim dá certo. Eu tenho umas pranchas com atividades e dou para ela fazer e assim vai um dia de atividade. Não dá para seguir uma teoria, pois isso não resolve. O que dá para resolver é ter sempre uma atividade para o aluno não ficar parado.

As atividades de ensino da professora não estão fundamentadas a uma concepção explicitamente teórica. Ela relatou que a coordenadora da sua escola a ajuda preparar atividades que dão certo com os alunos deficientes. Ela afirmou que a experiência conta muito, pois a coordenadora trabalha há muito tempo com "esse tipo de aluno", pois "a escola tem especialista". O fato de ter que procurar uma atividade que seja adequada à situação apresentada pelo aluno não significa à professora um diagnóstico da situação, mas uma saída para um problema, que não é necessariamente classificado como próprio do processo da aprendizagem, parece ser mais da índole ou da predisposição orgânica do aluno.

Outro aspecto do contexto das dificuldades do ensino está relacionado aos papéis dos pais e da escola concernentes à educação. Nem sempre os professores acreditam que os pais tenham que interferir no processo do ensino. O professor P8 mencionou que quando um aluno não quer fazer as atividades, mas fica quieto na sala "não tem o que os pais possam fazer. É melhor não envolvê-los, pois essa é uma característica do aluno."

As faltas perturbariam mais a escola que tem que se responsabilizar por esse saldo no final do ano. A evasão é um aspecto crítico e está sendo controlado. A permanência do aluno na escola não incide em índices ruins como o da evasão, que é baixa no ensino fundamental, no ciclo I, do Estado de São Paulo. Então os professores estão garantindo a freqüência, mas não contam o que fazem com os "alunos que não querem fazer nada". Assim declarou o P10:

> a atividade de leitura é para todos. Mas aqueles alunos que ainda não sabem ler vão acompanhando do seu jeito. Se eles não fizerem bagunça vai chegar uma hora que eles vão descobrir que aprenderam a ler, pelo menos um pouco. Mas quando os alunos estão muito eufóricos, a classe toda, eu nem dou a leitura. É um castigo porque eles gostam de histórias.

Paulo Freire disse que a experiência mais libertadora é a da leitura. De fato a professora está certa quando afirma que não dar a atividade de leitura é um castigo, pois adia um pouco mais a libertação. Porém não foi ela quem mencionou que a leitura é libertadora,

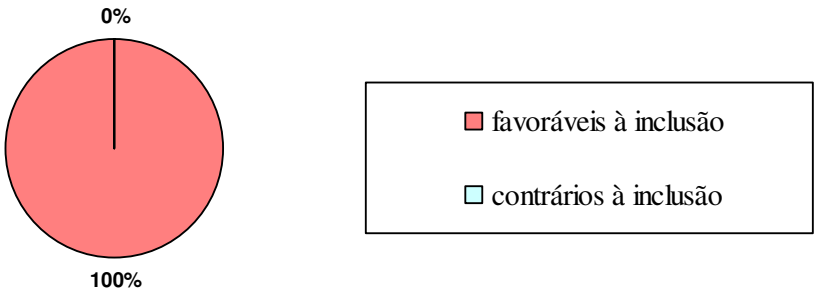
contudo percebeu no comportamento dos alunos o que tal atividade representava para eles. Há nos professores características bastante fortes de adaptar ao processo de ensino o castigo, ou a repressão.

Alguns professores (P2, P6, P7, P14, P23, P24, P25) relataram maneiras de como fazer seus alunos perceberem que a dispersão é um problema para eles. Quando o aluno atrasa suas atividades de classe, os professores atrasam suas saídas ou para o recreio ou para ir embora.

Nisso a escola mantém-se como um dos segmentos sociais com maior evidência de exclusão e tornou-se refém da mídia e da sociedade, como indício da falência de seu papel social.

Iniciando a análise através da questão que nos traria a informação se o professor é contra ou a favor da inclusão, vejamos o resultado da questão de número 22 - O que você acha da inclusão? Observando as respostas dos professores, podemos concluir que 100% são favoráveis à inclusão.

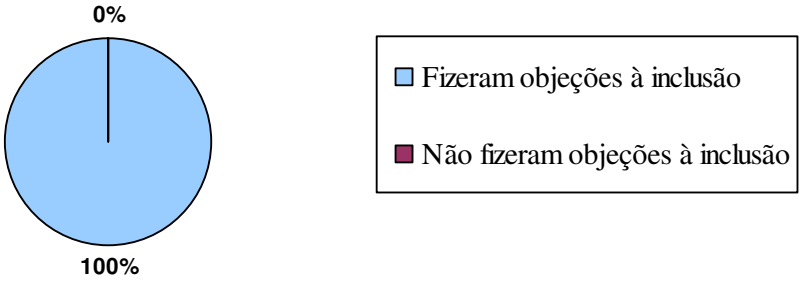
Gráfico 4 - Professores que se declararam favoráveis à inclusão.



Embora tenham se declarado favoráveis, os professores apresentaram restrições, quando relataram suas experiências com inclusão.

Professores que apresentaram restrições com relação à estrutura, também têm objeções ao processo inclusão. Esse é o gráfico total:

Gráfico 5 - Professores que apresentam restrições à inclusão escolar.

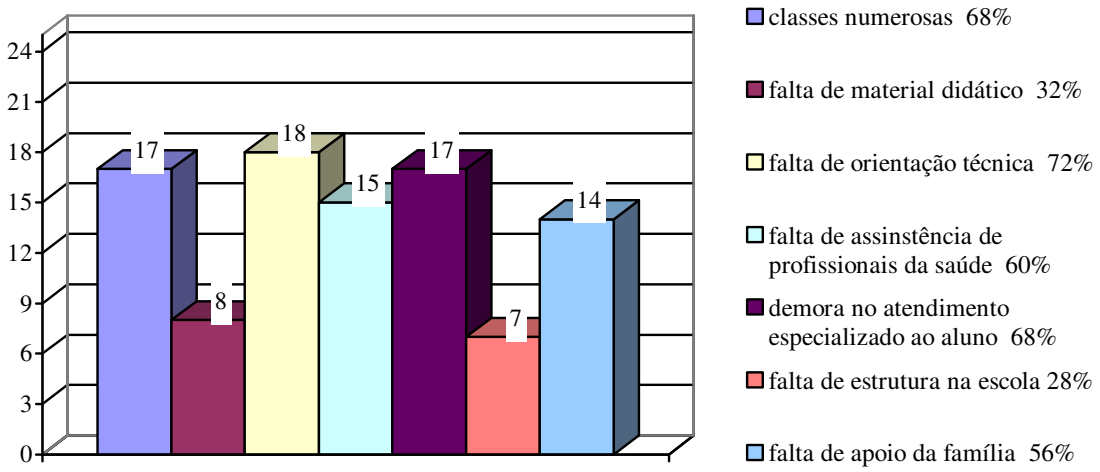


Poderíamos entender que as restrições à inclusão, configuram-se na realidade como objeções. Porque surgem primeiramente como contestações referentes à estrutura escolar. São questões específicas do contexto e da realidade atual da escola, sobre os quais os mesmos não vislumbram mudanças, tais como: o número de alunos na classe, falta de apoio imediato de profissionais da área da saúde e de educadores especialistas.

O posicionamento dos professores fica complexo nas declarações, porque supõem que, se as mudanças que entendem necessárias não ocorrerem, são contrários ao processo de inclusão. Aparentemente as objeções não confrontam fundamentalmente com a inclusão, mas às condições de trabalho proporcionadas pela estrutura atual da educação. Os professores não encontram condições satisfatórias para inclusão na realidade escolar.

Assim, podemos observar o gráfico das restrições que procedem da estrutura educacional, apresentadas pelos professores:

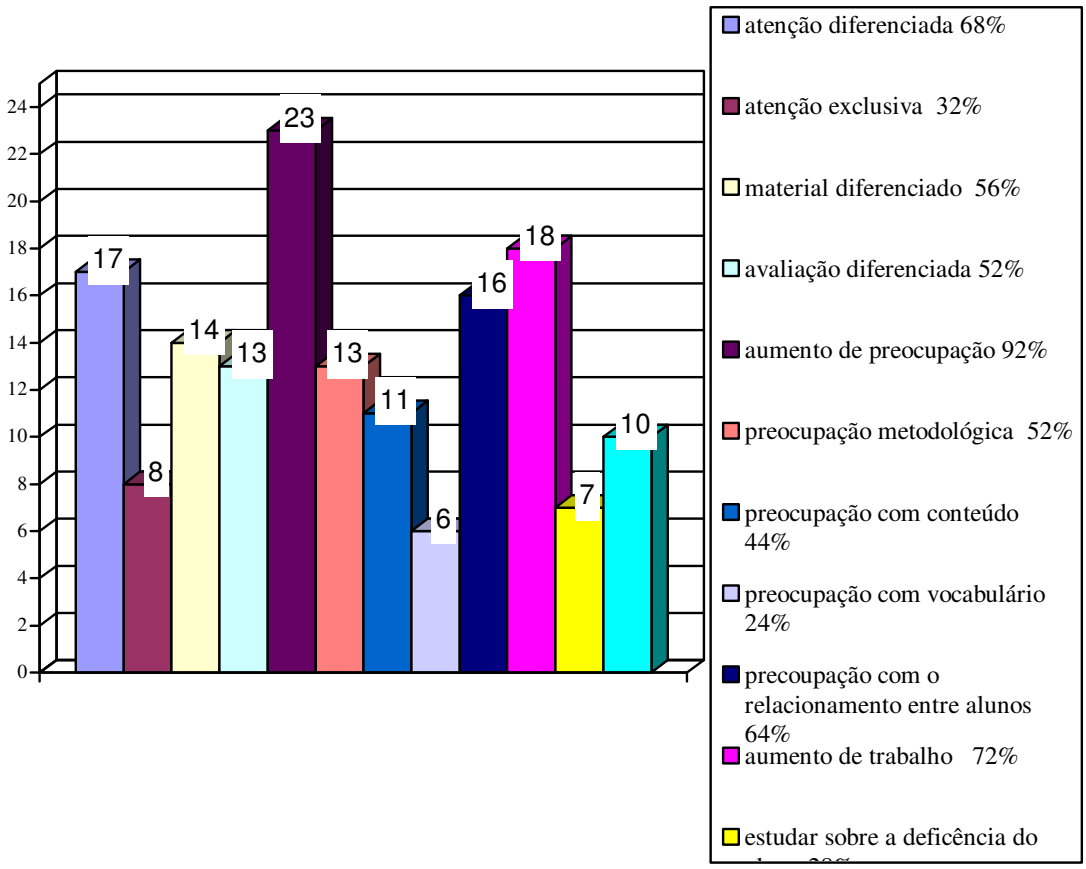
Gráfico 6 – Restrições à inclusão decorrentes da estrutura escolar.



As objeções à inclusão até então se vinculam às faltas de possibilidades reais, que implicam nas condições de trabalho dos professores.

Ao analisar as ponderações dos professores, quando há aluno com deficiência na classe, surgem novas variáveis, as quais instauram um novo contexto. As categorias de exigências e preocupações, relacionadas ao aluno tomam nova dimensão. Quando o aluno não apresenta problema de indisciplina, o transtorno não é tanto e a ênfase do professor é mais tênue. Mas sempre que há um aluno com deficiência mental, a preocupação do professor é bastante aumentada e, se esse aluno apresenta comportamento indisciplinar, a questão para o professor parece tornar-se grave.

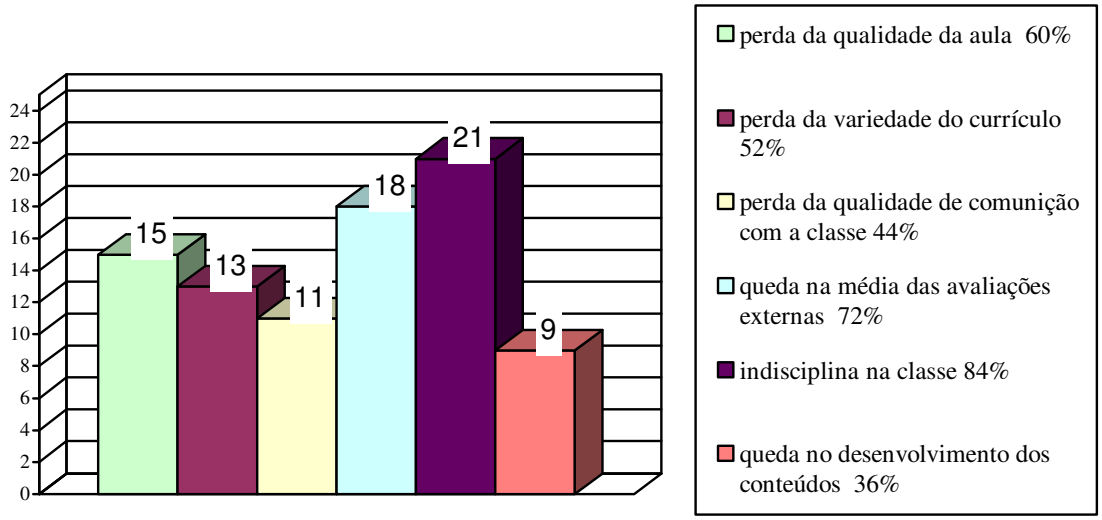
Gráfico 7 – Variáveis que interferem na inclusão escolar, segundo os professores.



Os professores observaram que ocorrem problemas com a inclusão de um aluno, mas quando é um deficiente mental, o problema parece ser maior. Em relação à deficiência física, a preocupação maior é com a rejeição daquele aluno pelo grupo, ou ainda, procurar garantir a sua participação nas atividades. Com relação ao aluno surdo e ao cego, os problemas maiores estão relacionados a conseguir a comunicação mais eficiente, por exemplo, garantir ao aluno surdo que possa ver o professor para fazer a leitura labial. Porém com relação ao aluno com deficiência mental, as dificuldades são permanentes. Os professores declaram dificuldades para estimular e avaliar.

Apresentam-se as dificuldades mais assinaladas com relação à educação do aluno com deficiência mental:

Gráfico 8 – Problemas para o ensino do aluno deficiente mental



Os professores explicitaram que a escola elabora projetos educacionais, com expectativas para superar as dificuldades encontradas. Declaram que os projetos ajudam, mas os problemas com a inclusão nem sempre dão certo, nem resolvem o que era previsto.

O professor P17 argumentou, apoiado principalmente na questão 8, Como se trabalha com uma classe em que há aluno deficiente mental?, Você está satisfeita com o trabalho que faz? o seguinte:

> __ Não há como realizar um projeto bom com os alunos enquanto as classes forem como são hoje. Não podemos programar as mesmas coisas para todos os alunos. Os alunos que têm dificuldades para aprender; a gente tem que definir um currículo diferente para eles. Só quem está com esses alunos sabe o que dá e o que não dá para ensinar. A gente sofre muito com uma classe como essa que estou. Tem 10 alunos que aprendem bem, 5 vão mais ou menos, mas tenho 9 que não aprendem o conteúdo da 4ª série. O que dá para a gente fazer? O professor não resolve tudo, mas leva a culpa. Eu acho que resolvo o problema de aprendizagem destes alunos, mas se eu não precisasse ficar preocupada com aqueles que conseguem ir adiante. A gente faz um projeto, ensina o aluno a ler informação de jornal, como pede no SARESP, mas o que fazer com aquele que não sabe ler, outro projeto. Tenho 9 alunos que não lêem. Eles têm deficiências, alguns, uns 5, mas os outros não; foram mal estimulados. O Alexandre foi para a 5ª série. Eu não queria que o Alexandre fosse, mas ele tinha idade, 15 anos. Fizeram uma provinha e disseram que dava para ele ir. Eu não

> queria. Como ele vai dar conta daí para frente. Isso é projeto de escola? Passar o aluno?

A professora declarou que o professor faz um projeto, a escola faz outro e o Governo tem outro. Não se sabe qual projeto seguir. Mas a maior confusão, para desenvolver um projeto de ensino, ela acredita que está na própria heterogeneidade da classe. Não se pode colocar tantos alunos com problemas numa mesma classe. Nisso o problema dela recai em outra questão, que é o ensino exclusivista. Se houver dois alunos apenas, o professor pode "dedicar-se com mais folga", ela disse. Mas os outros têm que estar bem escolarizados, senão não se resolvem os problemas.

Não ficou explicitada na declaração da professora qual seria sua concepção de currículo, mas provavelmente referia-se à seleção de conteúdos, que julgava mais adequado, conforme a dificuldade apresentada pelo aluno. Pois quando se fala em prova diagnóstica na escola é para verificar a dificuldade do aluno, quer dizer, aquilo que ele sabe mais ou menos, em que tem mais ou menos facilidade, de acordo com uma seriação de conteúdos, conforme podemos observar nos livros didáticos da escola. A professora mencionou o seguinte: __ com os alunos que não sabem ler, precisaria voltar à cartilha e não dar os livros de 4ª, que eles não aproveitam nada.

Para a P17, a melhor forma de trabalhar com inclusão de alunos é através de projetos. Ela disse que saberia fazê-los, mas não explicitou como, embora tenha sido indagada novamente sobre isso. Ela mencionou projetos para socializar os alunos de classes diferentes na mesma escola e citou um exemplo desenvolvido com alunos surdos:

> __ (...) eles tinham socialização na escola, para promover a relação de umas crianças com as outras, porque trabalhavam com músicas na hora da entrada. As meninas (professoras) de DA colocavam os sinais, as crianças DA (deficientes auditivos) participavam do coral. Era lindo. A minha filha estudava lá e ela sabe mais libra que eu.

A professora faz uma menção de sua preocupação com a aprendizagem dos alunos. Mas suas ponderações todas recaem sobre a questão do ensino que lhes é oferecido. O problema seria resolvido com uma metodologia de ensino.

É difícil descobrir indícios de outra concepção de aprendizagem no professor que não seja a empirista. O problema dos alunos que não sabem ler, resolver-se-ia, utilizando coisas mais fáceis. A questão da aprendizagem não é pensada pela complexidade da lógica já assimilada. O professor pensa na organização do conteúdo, na seleção de textos e atividades e assim busca pela série identificar o suposto atraso do aluno, conforme a escolarização devida. Desse modo, consegue classificar o aluno. Com essa dificuldade de escrita e de cálculo, ele deveria estar na série x, por exemplo.

Quer dizer que o professor não reconhece por trás do aprendizado de valores, das hipóteses científicas (de fenômenos climáticos, químicos, sociais, das representações sexuais e outras) que alguém na 4ª série tem, como era o caso do seu aluno de 14 anos. Ela mesma admitiu que: __ "seria difícil adaptá-lo agora numa 1ª série, porque ele vê o mundo diferente, embora o conteúdo que ele precisa aprender seja desta série." Admitiu ainda: "Ele é um aluno que aprendeu falar de tudo, mesmo com sua timidez. Ele já está pensando em namorar". Apesar de todas as evidências que a professora relatou, ela não percebe que a aprendizagem implica numa organização lógica do conhecimento, que juntamente com o conteúdo aprende-se uma lógica, a qual permite reconhecer as relações (com o mundo, com os homens, com os fenômenos) de modo mais complexo.

Essas evidências mostram uma das dificuldades para os professores: traçar diretrizes claras de uma proposta inclusiva. Por isso mesmo tais projetos não se sustentam ao longo do ano letivo. As expectativas são várias, mas as estratégias de controle de desenvolvimento não contêm normas específicas e adequadas a uma epistemologia, com clareza nos preditores de aprendizagem e descritores para o método de ensino.

Os projetos não apresentam condições de controle de variáveis, nem para a educação regular, quanto mais para uma proposta inclusiva. Visam antes garantir minimamente uma proposta de transmissão de conteúdos programáticos, suficientes para atender uma visita pedagógica, ou uma avaliação externa, minimamente satisfatória.

A escola, em decorrência de obrigações externas, seja de avaliações, seja de cobranças de seus investimentos, parece ter tomado como sua principal meta a apresentação de rendimentos satisfatórios mais do que realmente a formação do humano.

Provavelmente como alguns professores declararam, a neurose decorrente dos resultados é imediata, isso fere a imagem da escola. A falta de controle dos elementos prescritivos de uma metodologia de ensino, seja pelo professor, seja pelo gestor da escola, decorrem da atenção dada às classificações imediatas que a escola passou a ter. Dessas classificações vem a cobrança social, por exemplo, de bons escores e também porque os professores acreditam que o aluno aprende quando quer, quando tem estímulo em casa. Foram três professores, o que equivale a 12% dos entrevistados, que disseram que seu desconhecimento metodológico e epistemológico pode interferir negativamente no processo de aprendizagem dos alunos,

A inclusão passa ainda por uma reflexão superficial. Está distante a possibilidade de entendê-la, segundo a lógica das relações. Enquanto o princípio de inclusão se fizer por aceitar o outro, apesar de sua diferença, o outro continua sendo um problema na relação. O outro nesse contexto é o sujeito classificado e o resultado da relação é gerador de estigma.

Essa leitura é a da lógica de classe, portanto perdura entre os sujeitos a tolerância. Pode-se ser polido e aceitar o diferente e isso não muda a realidade, nem mesmo a epistemologia. E é bem provável que a tolerância perdure enquanto for conveniente. E geralmente quem determina a conveniência é aquele, que na relação, mantém uma hierarquia sobre o outro.

Os atributos poderiam ser mais bem compreendidos pelos professores, se essa díade fosse expressa mais rigorosamente como condição de vida, de norma e não apenas como valores precípuos à educação, como entendemos por suas características prescritivas (BRUNER, 1973).

Incluir e ensinar são realidades conhecidas pelo professor, mas mal compreendidas. Acredita-se que a compreensão teórica de ambos os conceitos não se tornariam na prática problemas como constatamos. Se o rigor houvesse na prática, as questões decorrentes da inclusão e da aprendizagem seriam tratadas como problemas de método. Visto como ocorre, o princípio fica explícito na Lei e o agir fica à mercê da autonomia possível do projeto escolar, das instituições escolares que fazem adaptações de procedimentos, de condutas, de encaminhamentos e de ensino, conforme a representação consensual entre os professores.

Não se deseja inferir que os enganos decorram por dolo, mas pela ignorância, pela estrutura precária, pela limitação dos soldos, pela assessoria indisponível. Todos esses aspectos fazem com que a categoria docente sofra penúrias inconcebíveis, mesmo quando seu intento é o de desempenhar bem sua profissão.

Observou-se que valores, regras e normas são estabelecidos pelos professores como questões fundamentais para a realização da atividade de ensino, como se fossem descritores das condições do ensino. Mas esses preceitos educacionais não têm evidência de sua eficácia com relação à inclusão.

A inclusão, como se viu, ainda precisa de uma cultura que possa compreender seu paradigma mais específico, porque não há bases nem teórica, nem prática na escola, capazes de consolidar o discurso e o projeto. A própria legislação mantém lacunas, para que o processo não seja efetivado, como dizem os estudiosos, a mantença da Educação Especial aponta tanto para limites na formação do professor, quanto para as contradições na prática.

Avanços estão ocorrendo, à medida que podemos constatar que alguns professores demonstram preocupações e incômodos no sentido de uma educação mais próxima dessa utopia, quando é possível publicar trabalhos como o de Roth (2006) e de outros.

O contentamento com as iniciativas pode ser uma forma de acomodar a percepção e a prática educacional inclusiva. O que predomina no universo educacional são mecanismos contraditórios, tanto à política, quanto à prática da inclusão. Suas marcas ainda violentas, porque às vezes sutis, como se as providências estivessem sendo tomadas para reparar os problemas da realidade.

5.4 Análise das questões sobre o ensino e a aprendizagem correlacionadas com a inclusão

As representações dos professores sobre o ensino e a aprendizagem do aluno foram investigadas através do número de 8 e 6 questões diretas, respectivamente. Nem sempre foi necessário fazer todas as perguntas, porque nas declarações os professores antecipavam algumas respostas. As questões diretas eram estas:

Sobre o ensino:

> 6 – A escola tem algum procedimento específico quando recebe aluno com necessidades educacionais especiais?
> 8 – Como se trabalha com uma classe em que há aluno deficiente mental? Você está satisfeita com o trabalho que faz?
> 11 – O que se ensina para esses alunos? 11 a) Como se ensina?
> 12 – O que se ensina para essa classe? 12a) Que recursos utiliza?
> 16 – Existem alunos que mesmo se ensinando uma mesma coisa eles não aprendem, que você supõe que deveria aprender, porque os outros aprenderam e isso ele não aprende? Passa um tempão e de repente ele aprende? (sem deficiência) Por que isso ocorre? O que é isso?
> 18 – Existe maneira de ensinar que dá certo com todos os alunos? Como é? Por que dá certo?
> 19 - Você recebe apoio da escola para trabalhar com os alunos que têm dificuldade de aprendizagem? 19a) Você recebe apoio da escola para trabalhar com os alunos deficientes? 19b) Como isso acontece?
> 20 – Você recebe apoio de fora da escola para trabalhar com os alunos que têm alguma dificuldade ou necessidade especial de aprendizagem

Sobre a aprendizagem:

> 9 – Existem alunos que têm necessidades especiais de aprendizagem e que não são deficientes? Quais são as necessidades especiais destes alunos?
> 13 – Os alunos aprendem do mesmo jeito? Como?
> 14 – Como esses alunos aprendem? 14a) Quando você diz que os alunos aprendem, como você constata isso?
> 15 - Como é a aprendizagem da Classe? 15a) Como se verifica o que aprenderam?
> 16 – Existem alunos que mesmo se ensinando uma mesma coisa eles não aprendem, que você supõe que deveria aprender, porque os outros aprenderam e isso ele não aprende? Passa um tempão e de repente ele aprende? (sem deficiência) Por que isso ocorre? O que é isso?
> 21 – Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?

Para analisar as questões referentes ao ensino é importante considerar o que Silva e Aranha (2005, p. 3) consideraram:

> A consideração da relação enquanto sistema requer um deslocamento de foco de análise, na direção de um olhar bi-direcional, no qual o aluno influencia o processo de ensino e é por este influenciado. O professor deixa de ser o único responsável pelos resultados alcançados no processo de ensino e de aprendizagem, e constata-se que o que o aluno faz, exerce influência sobre a ação do professor.

As declarações dos professores deixaram claras as condições das interações bi-dimensionais: professor/aluno. Mas a aprendizagem foi associada à indisciplina, sem que uma questão estabelecesse correlação ou qualquer paralelo, ou as apresentassem como díades. Esta foi a declaração do professor P4: "O aprendizado deles, não sei se por causa da indisciplina, eles não ficam quietos, eles não conseguem ficar parados, assim não conseguem aprender."

Essa afirmação foi referida na questão 8, a respeito de um aluno que não tinha o laudo de qualquer deficiência, mas apresentava problemas de aprendizagem e a professora atribuía como principal aspecto para esse problema o comportamento do aluno.

Esse problema, a indisciplina associada ao problema de aprendizagem, foi referido por outros professores (P2, P3, P4, P8, P10, P14, P15, P16, P17, P18, P22, P23, P24) e revelou uma variável importante para o processo de aprendizagem. Tanto o aluno quieto,

quanto o aluno agitado são prejudicados por esse fenômeno. Esse problema foi representado pela maioria dos professores e na representação se constitui como “um problema que está com ele”, no aluno. E a professora P24 disse que esta “falta de compostura prejudica só eles mesmos”, porque não “aprenderam um comportamento básico para estudar, que é ficar quieto”. A professora acrescentou que tal comportamento é também “facilitador” para a aprendizagem.

Para os professores, se o aluno não se comporta dessa maneira, gera variáveis que atrapalham o contexto das aulas, tais como: atrapalhar a própria aprendizagem e a dos colegas, irritar o professor, provocar a dispersão do professor e dos colegas. Alguns identificam tal fenômeno como hiperatividade.

Esta variável, da indisciplina, foi referida com uma freqüência de (f) = 0,52. Isso indica uma alta freqüência, bastante significativa na representação do professor e problema comum, tanto que foi referido em 13 declarações, dessa mesma maneira.

A questão de número 8: “Como se trabalha com uma classe em que há aluno deficiente mental? Você está satisfeita com o trabalho que faz?” - quase sempre foi respondida precedida por uma exclamação do professor, sinalizando que tal coisa fosse óbvia.

Para a entrevista, isso era satisfatório, porque demonstrava a tranqüilidade do professor ao oferecer suas respostas. Três professores P15, P21 e P22 confirmaram que, nesse ano de 2007, possuíam alunos com dificuldades de aprendizagem muito importantes, porém não se tratava de deficiência, mas que as crianças enfrentavam problemas familiares. Esses professores (P10, P22, P25) declararam não acreditar que tantos alunos pudessem ser deficientes mentais, embora outros entendessem dessa maneira.

Os professores diagnosticaram necessidades educacionais especiais decorrentes de conflitos emocionais. Não foram poucos os professores que fizeram menções dessa mesma

forma, embora o problema não estivesse ocorrendo neste ano. Mas diferente desses três identificados, os outros não separavam a deficiência com a necessidade educacional especial.

Há crianças que chegam à escola classificadas como deficientes, com o laudo médico e o diagnóstico psicológico, mas os professores (P1, P2, P8, P10, P22, P25) revelaram uma prudência importante: a de buscar informações sobre o contexto social da criança. Os P1 e P2 informaram que em suas escolas, que é a mesma, existe uma ficha complementar em que informações complementares sobre os alunos com deficiência são preenchidas para auxiliar o atendimento dos mesmos.

Os professores deixaram clara a dificuldade em tratar com deficientes, sem um aparato de instituições, que pudessem apoiar a escola, quando o aluno tem um diagnóstico de risco. Uma questão investigava diretamente esse problema: 17 - As condições de vida dos alunos influenciam a vida escolar deles? E a vida dos alunos com NEE também influencia? De que modo?

Embora os professores tivessem relatado anteriormente essa percepção, o P15, quando respondeu à questão demonstrou sua dificuldade em compreender o processo. Não apresentou hipóteses de cuidados legais para lidar com a situação de risco. Indaguei ao professor P15 se ele havia feito uma reunião com os pais e ele afirmou:

> __ Sim. Mas a criança continuou faltando. A direção pediu que eu visitasse a família. E eu visitei. Mas quando cheguei na casa da aluna vi que eram muito pobres e que ela acompanhava os pais para catar papel ou às vezes cuidava do irmão menor. Então eu não soube o que dizer para família. O problema da escola foi criado, porque eles haviam resolvido um problema de família.

Percebemos que do ponto de vista legal, o professor juntamente com a direção da escola deveriam ter informado o caso para o Conselho Tutelar ou para a Vara da Infância e da Juventude. Mas ele não soube dizer o procedimento que a escola havia tomado nessa situação. Entendi que o professor fez um relato oral à direção, pois ele disse: __ Contei para a diretora o que eu vi. Esse foi um único caso em que diante de um risco social e a perda de um direito da

criança, o de estudar, o professor não soube relatar as responsabilidades que a escola tem sobre essa criança.

Algumas diferenças constatadas entre os alunos são motivo de estranhamento. Não é de imediato que elas surgem, como razão do enfrentamento entre os sujeitos do processo educacional. É após um tempo considerável de convivência, que alguns problemas surgem ou começam a ser externados no convívio escolar. Eles insurgem repetidas vezes. Só assim passam a configurar conflitos.

São comportamentos que promovem maiores adversidades na escola, aqueles relacionados à indisciplina: a agressividade física, a verbal, a falta às aulas, o atraso, a falta de material escolar. Os professores P14, P16, P23, P24 foram os que mais enfatizaram essas questões. Mas é importante frisar que o P14 e o P16 disseram que "não enfrentam mais esse problema, porque estão numa escola de centro e que os pais têm mais cuidados com seus filhos".

Na questão 9 ficou claro que os professores gostariam que todos os pais tivessem responsabilidades mais objetivas sobre a escolarização dos filhos. Atribuíram exclusivamente a eles certos comportamentos dos filhos. Podemos entender aí algumas das principais responsabilidades, que são cobradas às crianças, mas que se subentende a participação dos pais, conforme frisou o professor P23:

> __ Nós, professores, sabemos que temos que olhar os cadernos das crianças, perceber se estão limpos, encadernados, se fizeram as tarefas e se estão trazendo todos os dias. Se o aluno traz cada dia um caderno ou se não traz nenhum caderno fica impossível ensinar organização e responsabilidades. A gente fala com os pais, manda recados, mas há alguns que parecem não perceber a importância da escola para a vida de seus filhos. A gente fala os pais, mas pode ser o avô, o irmão mais velho ou qualquer outro que esteja com a guarda da criança. A gente sabe como é hoje. Sozinha a escola não faz muita coisa pelo estudo da criança. A família tem que valorizar, tem que ler os livrinhos com os filhos, tem que ver as tarefas.

Há outras situações correlacionadas à vida dos alunos e que, segundo as declarações do professores, dizem respeito às responsabilidades paternas: a falta de controle do comportamento dos filhos. A conseqüência disso é que os professores acreditam que essa perda do controle dos pais sobre os filhos tem correspondência, pois a falta de compromisso dos pais interfere no processo, principalmente quando os alunos não cumprem com aquilo que os professores representam como obrigações de estudantes: como preservar e organizar seus materiais, fazer tarefas, embora seja de co-responsabilidade com os pais.

Estas foram algumas das declarações dos professores sobre a falta de responsabilidade dos pais:

> P7- __ Não sei por que alguns pais fazem filhos? Não cuidam nem da higiene, pois vêm sujos para a escola.
> P16 - __ Não sei o que seria possível o Estado fazer, porque de nós há uma cobrança grande. Mas essa família mudava de cá para lá e fazia a matrícula do filho que nunca vinha à escola. Conheço o aluno, porque na 1ª série ele ficou comigo, 3 meses, com muita falta.

O processo de ensino, segundo declaração dos professores, é prejudicado devido a: ausências dos pais às reuniões, à falta de observação de anotações em cadernos dos filhos, à falta de cuidados com a higiene dos filhos; à falta de controle ao atraso na entrada das aulas.

Os relatos dos professores mostram existir uma tolerância pelas diferenças. Alguns comportamentos não podem ser contidos e passam a incomodar o coletivo. De imediato pode-se perceber que o professor não tem preparo para lidar com aquela situação. Mas as variáveis dentro de uma sala de aula são demasiadamente grandes, para que, em determinados casos, o professor possa controlar.

Todos os professores têm relatos de experiências boas, inclusive lidando com situações que inspiram e demandam muitos cuidados e zelo pelo conjunto da classe.

O que constatamos no relato dos professores é que os problemas que surgem em sala de aula e que são incontroláveis, também aparecem em casa, com os pais. Esses também não conseguem controlar o comportamento de seus filhos.

Para os professores, as famílias mantêm algumas variáveis que interferem prejudicialmente na aprendizagem dos alunos: não olhar as tarefas, não cobrar um horário de estudo dos filhos, não comparecer às reuniões escolares, não oferecer uniformes, não cuidar da higiene pessoal dos filhos, não cuidar da saúde da criança, não cobrar a manutenção do material escolar, não fazer leituras com os filhos, além de criança que ajuda no serviço de casa e pais ausentes. Essas variáveis apareceram em várias questões, mas principalmente nesta questão: 25 - As condições de vida dos alunos influenciam a vida escolar deles? Lembraram a família e o contexto social pobre e violento.

Essas hipóteses constituem-se como dado da sua representação, porque são tomadas como verdades evidenciadas pela prática. Tais hipóteses se consolidam enquanto tais, porque foram investigadas pelo professor, através de conversa com a criança, com os pais, com os conhecidos das crianças e de outro modo, essa experiência consolida um conhecimento que o professor consegue generalizar, porque reconhece os indícios do mesmo fenômeno.

Foi importante perceber que a concepção de aprendizagem do professor é empirista, mas o vocabulário e o discurso tentam esconder essa evidência. A dificuldade de aprendizagem do aluno é eivada de hipóteses, que na prática configuram-se como verdades, porque os professores não duvidam, nem demonstram desfazer-se delas. É o que confirmamos com a declaração de uma professora, que relatava sua experiência com uma classe com cerca de trinta e dois alunos. Dentre esses havia cinco alunos (16 %) indisciplinados, com dificuldades de aprendizado e alguns com defasagem idade/série. Esses alunos moravam juntos em um abrigo para crianças. Quando foi feita esta questão: Por que esses alunos têm dificuldades para aprender? A professora P16 respondeu o seguinte:

> É porque eles são agressivos, são indisciplinados. Tenho mais dificuldade de lidar na parte da disciplina, mas no aprendizado também. O aprendizado deles é ruim, não sei se por causa da indisciplina, mas eles não ficam quietos. Eles não conseguem ficar parados, não conseguem aprender, mas a gente vai tentando.

A professora P16 afirma que esses alunos apresentavam maiores dificuldades na leitura que na escrita, porque a leitura é mais difícil e que tal dificuldade decorria devido à indisciplina, eles não assimilavam os conteúdos. E perguntei o que ela queria dizer com isso. E ela afirmou:

> Assimilar quer dizer assim: parece que eles não se concentram. Você ensina uma leitura. Você corrige e eles não distinguem. Você volta àquele texto e lê novamente. Lê outra vez e outra. Pedia para que eles lessem uma palavra e aí se via que esqueceram. E pede para eles lerem e não dão nada, tudo sumiu. Parece que foi tudo em vão.

Uma primeira conceituação de aprendizagem aparece aí na declaração dessa professora. Para ela aprender é absorver o que o professor expôs, mostrou ou treinou, como é o caso da leitura. A hipótese forte para aprender é concentrar e ficar quieto e parado. É um comportamento externo que regula o interno.

Outra hipótese forte da dificuldade da aprendizagem volta a aparecer na declaração de P16. E a didática da professora aparece:

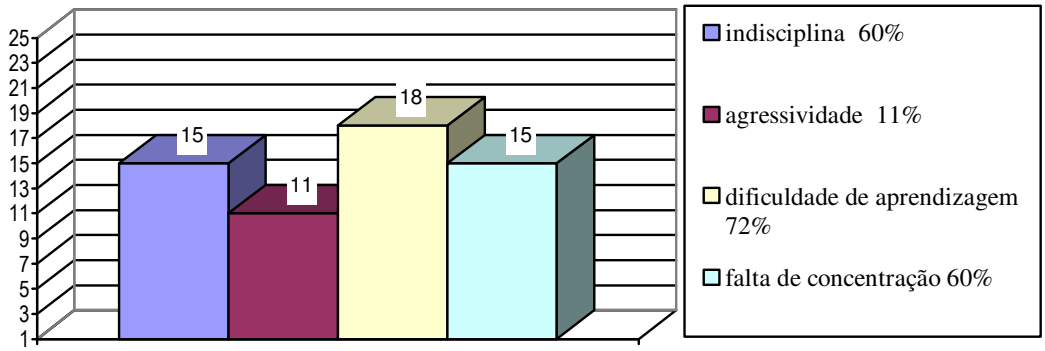
> São crianças muito carentes. Quando se fazia agrado eles davam respostas. Precisavam muito disso, sabe? Então na minha sala eu trabalho bastante, mas eu trabalho muito essa parte de socialização deles com eles e deles comigo. Porque se a gente não tem uma interação com a criança, não conhece a criança, não chegar junto, não pega, não toca, não vai para frente, não vai. Porque é muito frio colocar só coisas na lousa, copiar e vai... Muitas vezes do jeito que eu chego e a lousa está, ela fica. Porque eu falo muito, eu converso muito, eu relato muito e eu ouço muito. A experiência de vida é uma troca. Eles contam as coisas deles, a gente ouve. Às vezes eu faço um trabalho muito sério de um saber ouvir o outro. E eu tenho tido uma resposta muito boa desse trabalho que eu faço dentro da sala de aula. Isso ajuda muito na parte de leitura de escrita. Eles se ajudam também. É um trabalho longo, difícil, distante. Ma eu falo eu sou mãe na sala de aula, e agora sou avó. Relato minhas experiências, quando eu ia para o prezinho eu choro. A gente chora junto, isto me ajuda.

A professora deixou claro que não conseguia fazer aqueles alunos aprenderem no seu método. Mas eles não aprendiam a ler e escrever. Mas o sucesso de seu trabalho, aposta, vem do diálogo. Ela vale-se do afeto para manter essa atividade. Supõe que "a pedagogia do afeto" vai solucionar sua indisposição de relacionamento com os alunos.

Embora a professora alegue estar tendo sucesso, não ficou explícito em que aspecto formal, pois, em seus próprios termos, soubemos que as crianças não lêem, não escrevem e são indisciplinadas. Ela tem medo da agressividade deles. Apesar disso, ela diz que eles estão aprendendo a colaborar e a ouvir uns aos outros.

Soma-se à mesma queixa dessa professora a de outros professores que apontam a incidência destes problemas.

Gráfico 9 – Comportamentos comuns aos alunos com dificuldades de aprendizagem, segundo a declaração de professores.



Parece-nos que a dificuldade da aprendizagem do aluno, que é a maior preocupação dos professores, não é trabalhada diretamente. Assim entendemos porque os métodos de enfrentamento aparecem desse modo: reforçar a cobrança da tarefa, oferecer novas atividades, aumentar a quantidade das atividades, encaminhar o aluno para o reforço, mandar bilhetes para os pais, propor adaptação de atividades e diversificá-las.

De maneira mais objetiva esta representação dos professores pode ser observada pela resposta deles à questão “18 – Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?” (Apêndice A), que não fazia menção à avaliação externa, mas houve professores que fizeram menção ao Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP). Seis professoras, que correspondem a 24% dos entrevistados, mencionaram suas preocupações com relação a esse tipo de avaliação, porque são aplicadas a quaisquer alunos.

Os fatores que causam maiores dificuldades e estranhamento no trabalho do professor são assim mediatamente lembrados. Alguns desses fatores foram lembrados por 84% dos professores entrevistados, quando mencionaram aspectos da avaliação e da aprendizagem diferenciada dos alunos, principalmente aqueles com deficiência mental

O professor considerava a aprendizagem desses alunos um grande problema; afirma que eles não aprendem do mesmo jeito, mas “até que chega um momento em que ele, ao seu tempo, desperta” mas também “há aqueles que não vão...”(declaração de entrevista).

Aparentemente há duas expectativas, mas ambas confirmam um mesmo diagnóstico da aprendizagem, que não leva em conta uma base cognitiva, que lhe aponte estágios da aprendizagem. Nesse sentido não há uma análise da característica da lógica do sujeito/aluno, a qual pode proporcionar a compreensão da qualidade atual da inteligência, que não é apresentada no rendimento do aluno.

O Professor demonstra que “suporta” o aluno na sala de aula, mas o aluno apresenta-se lhe como um problema, além da *exigência* metodológica que o mesmo demanda e o professor supõe que deva ser individual. Julgando serem reais as necessidades do aluno e não fruto da sua representação, o professor infere, pelas características observadas, que o atendimento oferecido deva ser exclusivista e, por contradição, não o pode oferecer, porque os demais também precisam dele. A aula está, nesse contexto, sob um impasse: a quem o

professor deve ensinar? Os alunos regulares aprendem “naturalmente”, mas se o professor não der a atenção necessária, perde-se a qualidade do ensino.

Eis como o P24 entende esse contexto:

> __ Às vezes a gente sabe o que precisa fazer para aquele aluno. A gente sabe o que é o melhor para ele naquele momento, mas não dá para fazer, porque a gente tem que ensinar os outros também. A gente se preocupa e começa a fazer tudo só para aquele aluno. O aluno especial exige atenção exclusiva. Nesse sistema nosso, isso é impossível. Então a gente faz o que dá. Se eu der atenção para ele o que faço com o resto da 4ª série? Eles vão para a 5ª no ano que vem. Depois vão falar da nossa escola, que não ensinou direito. Não tem o que fazer. E depois nesse sistema que todo mundo passa, é melhor o aluno especial ir no ritmo dele. Este ano ele fica e depois ele faz mais um ano e ele passa também.

A questão da exclusividade é uma concepção didática que não faz parte de uma metodologia inclusiva. Essa representação parece justificar-se na prática docente, pois diante da dificuldade, o professor precisa ater-se àquele fenômeno, ou àquele caso, de modo exclusivo, com o propósito de “não parecer que não fez nada”. É provável que quando atende seu aluno com exclusividade, efeitos satisfatórios ocorrem. Essa é uma primeira maneira de acreditar nessa hipótese.

Uma outra prática que reforça essa crença decorre de como a Educação Especial foi sendo desenvolvida. As Salas de Recursos ainda hoje têm essa política de atendimento para muitos alunos. E os professores têm retorno satisfatório do trabalho nelas oferecido. Então, o atendimento exclusivista é também assim ratificado.

O professor precisa manter a atenção direcionada aos casos complexos de aprendizagem, porque o sucesso depende do bom diagnóstico. Este último depende do material proposto, das observações realizadas, dos registros de campo efetivados, das intervenções realizadas simultaneamente ao trabalho do aluno, das atividades diversificadas consumadas, das cooperações promovidas, das interações estimuladas, do controle de desenvolvimento e das variáveis. É por isso que esta pesquisadora afirma:

> Por outro lado, a inclusão não implica em que se desenvolva um ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros, relacionados ao desempenho escolar. Na visão inclusiva, não se segregam os atendimentos, seja dentro ou fora das salas de aula e, portanto, nenhum aluno é encaminhado às salas de reforço ou aprende a partir de currículos adaptados. O professor não predetermina a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos, nem facilita as atividades para alguns, porque, de antemão já prevê que dificuldades possam encontrar para realizá-las. Porque é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual. (MANTOAN, 2001, p. 5)

Concordamos com Mantoan que a atividade não é a de predeterminar. O papel do professor se consolida como interventor e mediador do processo.

Uma outra variável importante para ratificar uma metodologia equivocada na educação inclusiva é expressa na declaração do professor P12:

> Entendo que em alguns momentos é o professor quem tem que fazer as coisas pelo aluno. A professora da classe especial falou que ele tem competência cognitiva, apesar das dificuldades também, mas o que eu vou oferecer para esse aluno? Não sei o que fazer para ele? Às vezes a gente coloca o aluno para fazer as coisas, mas ... Tem uma aluna, que tem as mãos retorcidas, anda meio desequilibrada, com movimentos irregulares. Tem uma atividade que é uma dança ou uma brincadeira coletiva. Ela acaba sendo alvo dos outros alunos que tiram o sarro. Não é possível chamar a atenção de todos os alunos, para que não façam isso. Então o próprio aluno deficiente se desanima, acha desinteressante participar.

O professor nesse contexto compartilha com o aluno o desconhecimento metodológico e sua própria incompetência em lidar com o problema. Por um lado, ele não sabe propor a atividade correta, a mais acertada para cada aluno. Porém quando descobre uma que o aluno pode participar, existem variáveis que ele não pode controlar, porque decorre do problema do próprio aluno deficiente. A própria deficiência física do aluno chama a atenção dos outros que lhe tiram “sarro”.

O professor não fez uma auto-avaliação, nem uma autocrítica. Também não fez uma crítica ao trabalho, que sua escola está precisando realizar sobre a inclusão. Ele parece achar inevitável que os alunos ajam com discriminação.

Não foi apenas o P12 a demonstrar-se irresoluto diante dessas manifestações de alunos. Também não vislumbraram uma intervenção o P4, P8, P14, P15.

Isso parece dizer-nos que não existe consolidada uma concepção de inclusão na abordagem social das escolas, em relação ao comportamento em coletividade dos alunos. Observamos que P12 e P15 são da mesma escola e relataram fenômenos semelhantes. E suas dificuldades em lidar com a situação também foram parecidas. Os professores sentem-se impotentes diante da manifestação discriminatória de um aluno no contexto escolar, o exemplo mencionado não ocorreu na sala de aula, onde os professores têm controle mais eficiente do comportamento, da disciplina. Nesse caso, entendemos que a escola precisa trabalhar a questão de modo mais coletivo. O exemplo relatado talvez não seja uma questão pontual, mas podemos acreditar que há valores importantes para promover a inclusão, que não estão sendo discutidos na escola, os quais forjariam elementos culturais para um novo paradigma do trato social.

5.5 Análise de questões sócio-educacionais correlacionadas com a inclusão

O ensino, a aprendizagem e a inclusão compõem-se como um tertium próprio da condição humana social, nos propósitos educacionais. Ainda precisam ser descobertos os valores capazes de ressignificar o processo de humanização.

Por trás da proposta da inclusão está salvaguardada uma pretensão humana, a mesma que construiu a cultura e desenvolveu práticas, que atingiu habilidades e as universalizou como base para a civilização; que inventou a escola e a pretendeu como uma segunda instituição – depois da família – responsável pela educação dos sujeitos, para viverem em sociedade. Mas as evidências são de crise em ambas.

A escola, concebida como uma instituição responsável, de maneira mais específica, pela educação e formação de cidadãos, transformou-se cumpridora de tarefas. Entendeu como organização e cumprimento de responsabilidade desenvolver atividades de gestão e educação vinculadas a Parâmetros Curriculares Nacionais, pelo menos é o que vemos no Brasil. Essas tarefas ficam mais notórias, quando os trabalhadores das redes públicas de ensino reconhecem suas obrigações como determinadas pelos órgãos governamentais.

O professor apresenta compreensão de seu trabalho, cuja aplicação mantém justificativas de duas fontes: a vivência e o estudo. Pela primeira, percebemos os cuidados, os olhares dirigidos para o processo de ensino, as avaliações, o rendimento do aluno. Pela segunda, entendeu-se um trabalho adequado às legislações, supostamente cobradas nas reuniões de estudos, no dia a dia devido às intercorrências com os próprios alunos ou por determinações de novos procedimentos legais. Tem-se, assim, justificada a prática da inclusão. Ela não está delineada em um novo paradigma de escola, mas organizada nos trâmites possíveis de uma realidade. Não se afirma que aí está o erro em relação à inclusão, mas antes que está nessa conduta o limite possível de inclusão de alunos. Se a escola precisa de mudanças, ninguém está pensando numa desconstrução, mas o que é possível se fazer nessa estrutura que aí está.

Quando a questão da aprendizagem é questionada sob o enfoque da avaliação, o discurso do professor não apresenta uma concepção esquemática, descritiva e processual, embora declare essa intenção. Observou-se que as práticas dos professores podem ser identificadas com uma base empírica e essa condição influencia sua percepção de avaliação.

Estes professores (P1, P3, P8, P10, P19, P20, P25), 28%, embora declarassem que se identificavam com a metodologia construtivista, como base de seus trabalhos, nas explicações prenderam-se a jargões, porque não chegaram a sistematizar na prática da avaliação, especificamente, o porquê de se dizerem construtivistas. Deixaram dicas dessa compreensão.

P20 explicitou um aspecto dessa concepção, que quando avalia observa o processo do aluno. Diz que a avaliação ocorre de tempo em tempo:

> __ A aprendizagem ocorre todo dia e sempre tinha coisa nova, porque todo dia eles estavam escrevendo coisas diferentes. Eles estavam mudando sempre a forma de escrever. Eu via isso como avaliação do desenvolvimento do aluno. Ela ocorria mesmo, porque eu avaliava com o tempo, dentro de um período de tempo - como ele estava há trinta dias atrás e como ele está hoje. Eu achava que tanto em aprendizagem quanto em desenvolvimento era desafio, mas era tudo tateando. Eu achava e achava porque eu dava muita informação. Muita gente poderia informar, muita gente assim: eles com eles.

Há aspectos claros que o professor entende que há uma interação dos alunos com o contexto. As atividades estão relacionadas ao que o professor sugere, mas parece que considera também a aprendizagem de interações. Disse que o aluno escreve diferente todos os dias. Vê na mudança de registros do aluno aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento, concebidos como coisas distintas. Mas não disse em que diferem.

P3, P19 e P25 utilizaram termos do jargão construtivista como *trabalhar com o concreto*. Todos reforçavam a necessidade de trabalhar a partir da *realidade do aluno.* Isso significava que o próprio professor tomava o que ele achava que o aluno sabia fazer e era capaz de demonstrar como resultado. P3 disse assim:

> __ se você não chegar à carteira dele e não acompanhar, neste caso de alunos com muita dificuldade e enxergando pouco, tinha que trabalhar num ritmo mais devagar. Deu para trabalhar. Deu mas num ritmo especial. Se você não fizer um trabalho diferenciado você não consegue nem avaliar. Precisa descobrir o que eles entendem no concreto. Isso tem a ver com a realidade do aluno.

O professor embora tenha se referido à realidade do aluno, em nenhum momento demonstrou que compreendia uma estrutura cognitiva deste aluno, de acordo com tal realidade. Não havia uma suposição de uma lógica capaz de compreender a relação mais ampla e complexa entre sujeito e meio, no sentido de um encadeamento de reflexão na atuação. Uma demonstração disso seria se o professor dissesse que tal aluno sabe fazer tal

coisa, porque é próprio da sua fase de desenvolvimento, de aprendizagem, ou que está de acordo com essa idade em que os alunos sabem fazer tais coisas. Em uma avaliação, o comportamento pode ser fundamental para o professor observar a lógica e a competência cognitiva do aluno. No entanto, os relatos de experiências dos professores demonstram uma lógica em seus discursos, que busca organizar e dar sentido às suas ações práticas; contudo não apresentam preocupações epistemológicas relacionadas às possibilidades de funcionamento da inteligência do aluno, como no caso daqueles professores que se referiram ao *pensamento concreto,* sem evidenciar uma compreensão mais explícita disso.

A realidade da escola representada pelos professores está em litígio com o ideal de inclusão. Pensar a escola como o "lugar" que vai proporcionar aos alunos as condições "de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidade de ser e de viver dignamente" (MANTOAN, 2003, p. 53) é constatar ainda uma proposta utópica, pelo menos nas escolas de 1ª a 4ª séries analisadas.

Para muitos, o investimento na escola é justo, porque essa é a instituição que possibilitará nortear a formação humana, com intuito de reduzir os erros dos homens (inclusive). O professor P18 declarou que:

> ... o papel da escola precisa ser resgatado. Estou quase para me aposentar e vi a escola de duas maneiras: uma em que todos eram respeitados e hoje é outra, com muitos problemas. A escola deve formar os cidadãos e para isso precisa ensinar valores, o respeito, a dignidade. Nas grandes cidades isso parece não ter mais nas escolas em que professores e alunos são vítimas da violência social. Meus sobrinhos estudaram em escola pública até certo tempo. Depois não deu mais. Um deles está fora do país. Para mim foi triste, uma decepção. Às vezes fico pensando, se é possível mudar realmente, porque os políticos não parecem reconhecer suas dívidas com a educação.

É notório que a escola tenha uma missão social, que poderia ser reconhecida pela sua participação em proporcionar a educação formal, na construção de valores, em promover e refletir sobre a cultura popular e erudita, promover relações humanas com qualidade,

consolidar um dos papéis do Estado. A frustração maior dos professores apontou para a desvalorização social da escola, a perda da sua credibilidade na representação social. O processo educacional é representado pelos professores como em crise, porque não conseguem ensinar o aluno. A escola é responsabilizada pela baixa qualidade do ensino e da aprendizagem. Dois professores, P8 e P10, apontaram para a responsabilidade social, porque a escola é mais uma das instituições sociais.

Os valores morais perpassam a reflexão escolar, mas também são construídos socialmente. A família e outras instituições consolidam o país. Os políticos brasileiros (P2, P7, P8, P22, P13) foram lembrados nas declarações, de certo modo, dizendo que esses não demonstram em seus exemplos a responsabilidade que possuem: melhorar as escolas, promover salários dignos para os professores, garantir a educação formal e as condições reais de trabalho.

Os pais foram bastante responsabilizados nas declarações. Legalmente as responsabilidades dos pais estão afirmadas, mas os mecanismos de operacionalização não confluem da mesma forma. A Lei está em vigência, mas pouco eficiente. A Lei responsabiliza os pais que não garantem a ida dos filhos à escola. E isso está cada vez mais presente no valor cultural. A obrigatoriedade da escolarização está posta mais como um bem social do que um bem individual.

Pensar a inclusão de alunos e pensar a relação dos alunos com a escola através das representações dos professores leva-nos a perceber que a escola é antes um bem para a sociedade, do que um bem para o indivíduo. A escola é uma garantia de adequar os indivíduos à sociedade. Mas a sociedade é multifacetada, têm várias nuances e por isso sua apreensão real é dissimulada através das variáveis culturais, da violência, da economia, da geografia, da política e de outros aspectos.

Se a educação não é prioritariamente um bem individual e por isso visa instrumentalizar o aluno para a vida social, qual aspecto social a formação escolar deve priorizar ou ater-se? Formar para o mundo do trabalho? O Documento Nacional diz:

> Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, Adaptações curriculares, 1998, p.5)

Então a crítica feita ao ensino denota mais o fracasso de sua contribuição individual do que do próprio sujeito. Essa forma de ver as coisas nos impede de ver também, que outros setores da sociedade estão deixando de cumprir com a inclusão. Então as inclusões não ocorrem, porque a escola é ruim. Como se pode dar emprego a alguém que mal sabe ler? Desse modo a escola não realizou bem seu papel e por isso as pessoas estão perdidas.

5.6 Análise das representações dos professores correlacionando com questões sociais e morais na perspectiva da inclusão.

A educação inclusiva escolar não pode ser vista como um programa social. Ela deve consolidar-se como uma meta educacional inquestionável a ser atingida, antes de outro fim também nobre, para que todos os homens se reconheçam humanos. Desenvolver esta educação é uma das condições para o Governo legitimar a democracia, principalmente nas Regiões mais ricas de nosso país, no Estado de São Paulo, que detém o maior PIB[23] da união.

Parecem indiscutíveis as possibilidades financeiras, para se investir na educação e promover a mudança no quadro ainda mórbido e caótico das estruturas físicas das escolas

[23] O PIB (Produto Interno Bruto) é um dos principais indicadores de uma economia. Ele revela o valor de toda a riqueza gerada no país.

estaduais. Também não é melhor a situação do professor, com um salário de R$ 1036,00[24]. Em moeda americana isso equivale a $590 dólares. Em relação a programas sociais isso equivale a 8 Bolsas-Família, que é uma ajuda que o Governo Federal doa às famílias carentes do país.

O salário talvez justifique parcialmente porque o professor sente-se excluído social e economicamente. Essa declaração foi referida por 20% dos entrevistados (P3, P6, P10, P12, P25) sem ser objetivo de pesquisa. Os professores lembraram algumas dificuldades geradas pela falta de dinheiro: relacionadas ao trabalho, como comprar livros, relacionadas à própria vida, como impossibilidade de morar bem; relacionada ao status da profissão e ao bem-estar pessoal, P14 revelou a impossibilidade de se vestir bem para trabalhar.

Tais observações dos professores, que parecem enviesadas na pesquisa, embora o tema fosse inclusão, revela uma representação dos mesmos, que esses profissionais devem apresentar-se bem diante de seus alunos. Compreendo que ao narrar suas experiências, em entrevistas semi-estruturadas, o professor percebeu que esse espaço seria amplo e projetou-se no contexto da exclusão, quando revelou sua consciência também de excluído. Nesse mesmo contexto a professora P23 declarou: __ "se eu ganhasse mais ajudaria este meu aluno, daria a ele roupas para se vestir melhorzinho na escola". Essa declaração surgiu quando a professora falava de dificuldades com alunos bastante pobres, que a escola sempre provia com material. Certo dia essa professora cobrou de um deles o uniforme, já que o material a escola dava e o aluno se justificou dizendo: __ na minha casa está faltando comida e por isso não deu para lavar a camiseta.

Percebemos claramente aspectos de solidariedade de alguns professores para com seus alunos. Em outras situações, ficou clara também a cumplicidade no trabalho, de professores que se dispõem, fora do seu horário de trabalho, a ir à escola em um sábado para

[24] O Governo do Estado de São Paulo revelou essa informação em seu site oficial, em 11 jan. 2008: "Um professor na rede estadual ganha hoje, de início, para 24 horas semanais, R$ 1036,00". Fonte: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_%202008/2008_11_01.asp

atendê-los melhor (P1, P2, P7, P10). Ficou explícita também a demonstração de empatia de professores, que declararam que eventualmente levam um aluno para passear em sua casa.

Opondo-se a isso, outros denotaram também concepções contraditórias. O professor P24, que se diz favorável à inclusão, afirmou: "talvez fosse melhor que tal aluno não comparecesse à escola, já que não vem para estudar". Supôs que o aluno não abandonasse a escola por conveniência, já que a merenda seria um forte objetivo. E ela declarou: __ Ele poderia fazer sua refeição no Projeto. Referiu-se ao programa que o município mantém para os alunos, em horário diverso ao da escola.

De onde viriam tantas diferenças de representações, se o contexto escolar parece tão próximo? Por que o professor, por ofício, não consegue isentar-se de juízos sobre seus alunos, uma vez que esse fato dificulta ainda mais o desenvolvimento de seu trabalho? Por que no exercício da profissão pública, o professor demonstra tanta dificuldade para isentar-se de pré-concepções e adotar os caminhos estabelecidos pelas políticas públicas?

A cidadania só é compreendia nas instâncias do Estado. Quando pensamos o sujeito enquanto categoria universal, que é o da inclusão, supõe-se que o Estado, enquanto nação, não deveria interferir, pois seus limites são estritos e a inclusão é universal. Para que isso ocorra, ou o Estado não deve ser suprimido ou então ampliado.

O Estado tem papel coercitivo e limitador, mas quando se pensa na inclusão, o papel deve ser de apoio e de provedor, principalmente nas instâncias mais necessárias para o sujeito exercer sua plenitude enquanto tal. O Estado, como compreendemos hoje, administra direitos de propriedade, que decorrem de outros poderes como o econômico, o político e o jurídico. Vê-se nessa condição o Estado ainda preso a uma cultura restritiva e delimitadora.

No contexto predominante da nossa cultura não é outra a representação de Estado, senão aquele Democrático, mas com todos os conflitos que se podem analisar. Segundo Dallari (1998), a crise atual do Estado predomina na tentativa de equacionar as aspirações

individuais de direito e como essa questão pode ser organizada com objetivos tão distintos. Dallari descreve os vários pontos conflitantes deste modelo de Estado Democrático. Os interesses subjetivos passam a ser para o próprio Estado inconvenientes, tais como a supremacia da liberdade, que gera inevitáveis desigualdades, a ponto de as identidades culturais não poderem ser suportadas pelo próprio Estado, que as interpreta em nome da ordem, senão como manifestações sociais desordenadas, ou então motins.

Os problemas enfrentados para a sustentação do Estado Democrático só poderiam ser superados, se uma razão autônoma, que compreendesse tal ideal, tivesse condições reais de ser imperativa. O quadro social que se tem hoje é de conflitos, porque se adota uma rigidez formal da organização para a preservação da liberdade e da igualdade possíveis, na atual conjuntura. (DALLARI, 1998). Então a crise do Estado decorre não só da questão de direitos individuais, mas também de questões culturais e educacionais. Percebemos que para entender a questão da inclusão escolar, devemos reconhecer, de modo amplo, o espaço que configura a escola . As legislações que orientam a dinâmica formal da escola derivam deste Estado que tenta administrar seus próprios conflitos sociais. Então, a escola enquanto aparelho do Estado, mantém uma função precípua desse, que não se revela imediatamente, mas pela reflexão, que busca compreender o todo em que ela se insere.

Entendendo a principal motivação da necessidade da inclusão, como uma maneira justa de eliminar as desigualdades, que foram legitimadas historicamente, tratamos, por isso, da inclusão escolar, enfocando os aspectos das desigualdades, que na escola se instauraram pelas diferenças possíveis de aprendizagem no ensino, daquelas decorrentes do acesso em função das diferenças pessoais ou econômicas. Mas tendo em vista o que apresentamos nas representações dos professores, é necessário entender um pouco mais a dimensão sócio-moral.

Essa questão retomada na história leva-nos a perceber que o *ter* permeava como um problema na Grécia Antiga. Aristóteles (1984, p. 12) discutia a ciência na *Metafísica,*

enfocando tal questão desta maneira: "a possibilidade de ensinar é um indício de saber; por isso nós consideramos mais ciência a arte do que a experiência, porque [os homens da arte] podem ensinar e os outros não." A diferença – ou a desigualdade nesse momento é dada por uma aquisição social. Na *Política* Aristóteles (1973, 1252b) observou que as diferenças (desigualdades) entre o homem e a mulher decorrem da natureza.

Estendendo esta questão das desigualdades para o campo do valor, o filósofo discutiu a virtude. Entendeu que ela também depende da condição da natureza das pessoas e não do campo social. Assim, estabeleceu parâmetros de comparação da virtude, para entendermos como as diferenças entre os homens não poderiam ter outra fonte, senão a própria natureza. Explicou desse modo a condição dos homens:

> Mais vale, como Górgias, estabelecer a lista das virtudes do que se deter em semelhantes definições e imitar, no mais, a precisão do poeta que disse que *um modesto silêncio é a honra da mulher* ao passo que não fica bem no homem.
> Sendo a criança imperfeita e não podendo ainda encontrar em si mesma a regra de suas ações, sua virtude é ser dócil e submissa ao homem maduro que cuida de seu acompanhamento. O mesmo acontece com o escravo relativamente a seu senhor: é em bem fazer o seu serviço que consiste a sua virtude; virtude bem pequena que se reduz a não faltar aos seus deveres nem por má conduta, nem por covardia.
> Se o que acabamos de dizer é verdade, os artesãos a que muitas vezes ocorre trocar o trabalho pela farra devem precisar de virtude. Mas ela será de uma espécie muito diferente, pois o escravo vive conosco. O artesão, pelo contrário, está separado, e sua virtude não nos importa senão quando está a nosso serviço. A este respeito, um profissional está numa espécie de servidão limitada; mas a natureza que faz os escravos não faz os sapateiros, nem os outros artesãos. (ARISTÓTELES, 1973, p. 29)

Tratar a diferença como um dado da natureza, assim como fizeram os Antigos, decorria da relação imediata que mantinham com o Estado e da própria representação de política (CHAUÍ, 1995) e segundo Sanchez Vasquez (1983, p. 32), a política e a moral ateniense estavam "intimamente relacionadas".

Podemos entender que a concepção de sociedade foi aos poucos rompendo os valores tribais, porque desenvolveu um novo contexto social e constituiu uma nova representação; e esta representação mostrou-se corrompida por não sustentar os verdadeiros valores humanos. Na sociedade, cada vez mais vão se legitimando as desigualdades, pois as organizações vão

forçando que os sujeitos cada vez mais assumam seus papéis e, por conseguinte, as possibilidades de viver como desiguais. As conseqüências da evolução estão explícitas para nós, a ponto de "a apropriação dos bens ou de produtos do trabalho alheio" e, de modo mais acintoso, "o antagonismo entre os pobres e os ricos" não nos chocarem mais. (SANCHEZ VASQUEZ, 1983, 29).

As condições humanas na sociedade Moderna e, em seguida, na Contemporânea mostraram suas configurações cada vez mais como "naturais": as desigualdades e as explorações. Pensaríamos que tais coisas nos causariam horror, mas suas razões, porque ocultadas pela ideologia, não são percebidas, denotando a intensidade de sofrimento humano. Aprendemos a ser resignados e, consequentemente, nos calar diante de aspectos explícitos de violência e de horror, cada vez mais. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985)

O desenvolvimento desses problemas foi recrudescendo, porque na sociedade Moderna o progresso também se tornou uma meta incansável: primeiro encontrou-se o modelo econômico e depois, fortaleceu-se a indústria. Na contemporaneidade a tecnologia e o desenvolvimento aparentemente ilimitado da ciência estimularam, com voracidade, a especulação da inteligência humana. As diferenças não se atêm mais à riqueza, à ostentação do luxo, mas também às possibilidades das ciências utilizadas em favor da vaidade humana, legitimada pela suposta necessidade de suas belas imagens, com que, por exemplo, as pessoas mostram-se na mídia.

Quando pensamos no conjunto de valores sociais entendemos que a principal base destes perpassa a moral. A moral, como a percebemos hoje, decorre também do progresso. Mas tal moral só se tornou possível pela condição da sociedade civilizada classista, fragmentada. O progresso moral, diria Sanchez Vasquez (1983), como o conhecemos, só passou a existir a partir do advento da idéia de propriedade. Enquanto os homens viviam nas tribos e nos clãs a moral era "coletivista" (SANCHEZ VASQUEZ, 1983, 29). Na estrutura

tribal, a lógica de classe parecia não fazer parte da organização, pelo menos não da moral, porque a coletividade se fazia pela inexistência de categorias sociais e de propriedades.

Analisamos que, com a lógica de classe perdemos principalmente a possibilidade de pensar o interesse da coletividade:

> Começa-se por classificar as sociedades segundo o grau de composição que estas apresentam tomando por base a sociedade perfeitamente simples, ou de seguimento único; no interior dessas classes se distinguirão as diferentes variedades, conforme se produza ou não uma coalescência. (DURKHEIM, 1985, p 85)

Pensar a sociedade hoje, exige que façamos uma abstração dessas segmentações racionalizadas, idealizadas para reconhecermos a identidade do outro; porém junto aos aspectos culturais e econômicos, dentre outros, também percebemos as categorias geradas pelo Estado. O sujeito mantém um Cadastro de Pessoa Física (CPF), um Registro Geral, uma Carteira Profissional, um Título de Eleitor e outros, conforme suas relações com o Estado. Não há um sujeito para o Estado, se não houver um documento. Essa condição oferece-nos uma base para reconhecer qualquer "cidadão" minimamente incluído socialmente; o sujeito cidadão, diante do Estado, sempre estará mediatizado por uma condição, que o representa primeiro enquanto pertencimento a uma nação, que por fim vai configurar também em uma categoria social. A Carteira Profissional (CP) mantém um registro salarial; a conta bancária mantém um status econômico – são indícios do pertencimento econômico do sujeito. Aquele que não tiver condições de informar e de comprovar suas relações, ou com o Estado, ou com a sociedade não é cidadão, não é sujeito civil, ou qualquer outra categoria de sujeito perante o Estado. Perante o Estado podemos compreender categorias como essas: trabalhador, desempregado, estudante, solteiro, casado, militar, civil e outras.

As categorias impostas pela relação com o Estado só podem ser mudadas, se consentidas pelo próprio Estado, tal é sua relação de poder com os sujeitos. Os sujeitos, que não se submetem às condições impostas, perdem os diretos legais de relacionamento. Assim, ao nascer, o novo sujeito deve ser apresentado ao cartório para seu registro. Posteriormente

deve fazer um novo, o Registro Geral. Para deixar de ser solteiro precisa apresentar-se novamente a um cartório para se casar. O rapaz aos 18 anos deve apresentar-se ao serviço militar e assim por diante.

Essas exigências implicam que cada vez mais os sujeitos chafurdam nos poderes do Estado, que se consolida forte na sociedade. Esses rituais obrigatórios são as condições das relações legais, implicam na manutenção do poder e significam que a existência do cidadão não é uma propriedade imanente do sujeito, mas sim, mediatizada pelo cumprimento dos rituais. O sujeito social existe socialmente em relação com o Estado, porque todas as instituições sociais são legitimadas pela relação política aí consolidadas.

O poder, nas sociedades primitivas, prescindia das relações mediatizadas por um Estado. Essa compreensão era representada por seus símbolos e ritos coletivos (GAL, 1989). Nesse contexto social o indivíduo aprendia por imitação aos adultos e assim aprendia o costume da coletividade, pela sua condição natural de pertencimento. Por isso os valores tribais poderiam significar e representar algo para todos.

Nosso distanciamento cultural daqueles primórdios faz com que tais valores não tenham sentido hoje, porque não há a mesma possibilidade de representação. Por isso não reconhecemos os valores de uma coletividade. Para nossa sociedade a noção de coletivo é estatística, numérica, representada por muitos. Entendemos uma coletividade isenta dos valores, porque não os compartilhamos nessa dimensão. Entendemos a coletividade numa situação também de negócios, que chamaríamos de cooperativa, holding ou outro negócio, como uma “sociedade”.

Não conseguimos pensar um único interesse que seja da coletividade no sentido primitivo, porque toda nossa representação é mediada pelas condições culturais atuais. A nossa representação de cidadania prevalece, segundo a instância do Estado. O sujeito só é cidadão à medida que são abstraídas as condições particulares do interesse e, assim,

configura-se seu direito junto ao Estado. Poderíamos indagar sobre sua vida privada, mas aí retomamos a reflexão sobre a aprendizagem. Essa ocorre na relação entre o sujeito e o meio. Se na aprendizagem está subentendida a própria construção da cultura, concluiremos que a representação de Estado não pode prescindir dessa condição. Então, de um modo ou de outro, todos os sujeitos de qualquer nação têm uma representação de Estado – que se prefigura como país ou nação, o que devemos entender que tal representação subsiste em todos, portanto é hegemônica.

No século XX Marshall Mcluhan criou o conceito de aldeia global. No século XXI tal termo virou o bordão, principalmente pela mídia, que preza a superação desse conceito por um outro, o da globalização. A globalização configurou-se como processo de aprofundamento da integração econômica, social, cultural, política, visando benefícios à humanidade como o barateamento dos meios de transporte, facilitando a comunicação entre os países do mundo, que tem início no final do século XX e início do século XXI. Esse fenômeno visaria dar condições reais para formar a Aldeia Global, conforme afirma Mitre (2007, 13)

> Temos grandes indícios da criação de uma nova concepção de sociedade e possivelmente influenciará o surgimento de uma nova representação de nação. internacional, as fronteiras da cidadania democrática e o próprio conceito de pertença à nação estão tendo que ser repensados.

Conta-se com uma grande possibilidade para isso, que uma nação internacional ocorra, contudo essa possibilidade deve ser relativizada, embora muitos tenham acesso a uma mídia e acesso a informações universalizadas, qualquer nova representação depende de seus novos valores e concepções.

As condições propícias para as formações de uma cultura universal existem e são impulsionadas, de modo importante, pelos eventos internacionais, tais como: jogos olímpicos, premiações das produções cinematográficas, eventos artísticos, culturais e outras formas de relações internacionais.

O mundo pensado a partir das conquistas tecnológicas tomou de fato, sob alguns aspectos, as dimensões de uma aldeia global. Mas o sujeito, enquanto indivíduo histórico, ainda não pode ser assim concebido, dadas as *desigualdades entre os homens*. Não se propõe a supressão das mesmas, mas se lembra que são as desigualdades que impedem a aproximação verdadeira, porque essas desigualdades não são da natureza humana, mas criadas no contexto sócio-econômico-religioso e cultural. Tais desigualdades são impeditivas da nação internacional, porque elas foram cunhadas a partir das propriedades, aquisições, dominações, pelo estabelecimento de um poder. São assim constituídas as nações com as quais nos relacionamos.

Por trás de toda proposta de inclusão, deve estar salvaguardada uma pretensão humana, cujo intuito deve ser o mesmo que erigiu a cultura e desenvolveu suas práticas, que proporcionou o surgimento de habilidades e as universalizou, mas com um desejo real de novidade, de novo paradigma. Tal pretensão empreitada poderia resgatar um novo entendimento do humano, amistoso e de uma comunidade acolhedora, coletivista. A base da civilização Moderna não permite isso, teríamos que construir uma nova.

Na invenção da escola não deveria ser difícil encontrar tais possibilidades, já que se pretende hoje ser essa a segunda instituição, depois da família (Lei 9394/96), responsável pela educação dos sujeitos, com finalidades bem explícitas, como a de proporcionar condições reais para vivermos em sociedade. Mas as evidências de crise estão em ambas as instituições.

Nesse contexto a educação formal ganha uma nova significação, pois se acredita que quanto mais bem formado o cidadão, melhores são as possibilidades do uso da razão, do reconhecimento do cenário cultural. A educação tem importância fundamental na organização do Estado, inclusive para tornar mais flexível seu poder, fazendo valer a supremacia da vontade popular, para a preservação da igualdade de possibilidades e de liberdade. Dallari

(1998) acredita que desse modo seja possível converter a idéia de uma utopia de Estado Democrático de Direito para uma ordem social mais justa.

Conclusão

Neste trabalho realizou-se um **estudo teórico** sobre alguns aspectos da educação brasileira, enfocando o ensino e a aprendizagem, contudo pautando questões referentes à inclusão; e outro **estudo empírico**, no qual levantaram representações de professores de 1ª a 4ª séries, do ensino fundamental, sobre o ensino e a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar.

Concluiu-se a partir do estudo teórico que a educação inclusiva não pode ser compreendida como uma questão de *foro íntimo*, uma decisão individual. Deve-se buscar compreender o sujeito enquanto categoria universal e, desse modo, transpor as desigualdades sociais em busca de um Bem maior para todos, cujos direitos não estejam circunstanciados pelas mediações particulares de cada Estado, mas de um Estado também Universal, capaz de suprimir as desigualdades. [25]

Pensando as deficiências no contexto de direitos universais, fica possível compreender o que é preciso fazer para suprimir as desigualdades. As deficiências são condições determinadas pelo que é próprio de cada um e, portanto, todos nós somos diferentes. A exclusão do deficiente é determinada pelas condições sócio-econômico-culturais que, no contexto civilizado, podem ser reconhecidas pelas desigualdades de "adaptações", segundo a classe social. O poder econômico que cada pessoa ostenta, pode proporcionar-lhe suas acomodações. Na história observamos que os deficientes sempre foram excluídos e não detinham poder, sequer para reclamar sua dignidade humana. Ainda que organizações demonstrassem preocupações relacionadas aos mesmos, a forma de atendimento imprimia discriminação.

---

[25] Possivelmente tais coisas sejam entendidas como utopia, mas ainda assim será válido, se por utopia entendermos metas importantes a serem buscadas.

Constatamos, no estudo histórico, que alguns valores humanos sempre foram pouco significativos na nossa organização social, tais como: o respeito mútuo, a dignidade, a solidariedade e a generosidade.

Essas constatações levam-nos a compreender que o foco da educação precisa mudar. A instituição escolar não pode eximir-se de suas responsabilidades históricas, porque esteve formando pessoas nestes períodos históricos, contribuindo para o que se constata hoje. A participação social da escola não deveria ser cúmplice das funções classistas ideológicas do poder, as quais estabelecem a harmonia social de sua conveniência.

Concluindo, ainda sob os estudos teóricos, percebe-se a fragilidade da formação profissional dos professores e, por isso controvertida, pelo seguinte: a educação deve compreender a realidade dos fenômenos e buscar explicações universalmente válidas. Apresentam-se assim os indícios desta controversa:

> - a diversidade de paradigmas observados na formação dos professores, que dificulta, entre outros aspectos, a compreensão e o cumprimento de diretrizes e metas das propostas da educação especial e da inclusão escolar;
>
> - a crise da formação do professor, que não garante uma reflexão crítica sobre a metodologia do ensino, nem da teoria da aprendizagem. Essa constatação gera algumas das dificuldades para se desenvolverem projetos pertinentes e cumprir metas de forma crítica e reflexiva;
>
> - a predominância de uma prática de ensino empirista – fundamentada em preceitos do senso comum – a qual descaracteriza a essência reflexiva da educação, que deveria, por excelência, estimular a compreensão da realidade segundo juízos universais;
>
> - a compreensão de inclusão escolar subentende um sujeito com categorias universais, porém prevalecem sobre a mesma juízos de desigualdades e, assim, o sujeito é incapaz e limitado. Tal compreensão provoca no processo de inclusão a variável importante: que o deficiente carece de atendimento

exclusivista, preferencial. Isso tem surtido medidas políticas e cautelares, mas não o enfrentamento real do problema. As desigualdades entre os homens não são da ordem física ou natural, porque se assim fossem, seriam diferenças. As desigualdades decorrem da ordem social e são complicadoras, devido às relações que possibilitam no meio. O problema não é do próprio meio, mas como ele é concebido e organizado pelas pessoas. Nesse prevalece o modelo de adaptação das pessoas que detêm o poder econômico e assim os compreendemos em modelos anatômicos. O deficiente não usufrui igualmente desse meio, devido a suas próprias características; para ele seriam necessárias outras adaptações. Assim o problema não está no sujeito, mas na concepção desse e na forma como a cultura estrutura e organiza o meio;

- as legislações mantêm exigências e regulamentações necessárias, para que o sistema educacional normatize suas estruturas e proporcione as garantias fundamentais aos alunos. Por exemplo, garantia para que todos tenham amplas possibilidades de gozo de seus direitos educacionais e isso como uma das metas de inclusão. Contudo, enquanto Estado, tais exigências e regulamentações fazem-se precárias, negligenciando nobres compreensões subjetivas, como os valores morais, se aceitarmos que eles procedem também da natureza individual de cada homem;

- as legislações reforçam as características autoritárias do Poder do Estado, por algumas características claras: a estrutura hierárquica de gerenciamento, que dentre outras características, possibilita ao Estado eximir-se de falhas constatadas no processo educacional, principalmente na inclusão escolar, bastante morosa; O Estado gera as expectativas de gerenciamento, mas não são claras as condições de exeqüibilidade (investimentos financeiros insuficientes); implanta medidas paliativas para contornar problemas da realidade e não se aplica, em seguida, para suprimir a situação transitória e promover a real. Essa constatação fica mais explícita, quando mencionamos as dificuldades relacionadas ao IDH, apresentadas no Capítulo II.

As ascendentes escalas de valores dos índices de desenvolvimento humano, que parecem demonstrar o cumprimento das garantias dos direitos dos cidadãos, nos *países*

desenvolvidos, no nosso, país estão presentes apenas como propostas políticas. Quando implantadas, tais propostas emperram no plano de gestão governamental, pois são esses os problemas que com mais dificuldade se arrastam ao longo do período de governo: educação, desemprego, sem-tetos, saúde e outras mazelas relacionadas à pobreza crônica do sistema.

O estudo **o empírico**, traçou aspectos das representações dos professores, mostrando uma realidade bastante conturbada na perspectiva da inclusão do aluno deficiente e também das atividades desempenhadas pelo professor, na escola.

Observou-se que as representações de inclusão dos professores, com relação à atualidade desse processo, estão fundamentalmente ancoradas na seguinte posição: *aceita-se o aluno deficiente na classe e faz-se por ele o melhor possível*.

Essa constatação revela um contexto ainda incipiente para uma educação inclusiva. Embora se constate a vigência de legislações oficiais sobre a inclusão, o conhecimento dessas não é significativo, para que os professores cumpram seus princípios e metas.

Entendendo melhor a extensão das constatações obtidas, apresentamos as conclusões relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Com relação ao ensino inclusivo, os professores constituíram um modo de promovê-lo que, na prática, consistiria em uma metodologia assim explicitada:

- o material adequado: é aquele mais fácil para o aluno assimilar;

- o diagnóstico é: descobrir o que agrada o aluno e qual a sua dificuldade;

- as condições adequadas para trabalhar: uma classe menos numerosa, contendo até 25 alunos (embora isso não dependa do professor), mas já há uma tendência nesse sentido na Rede Estadual;

- a adaptação curricular: consiste em diversificar a oferta de material, para encontrar o mais adequado;

- a avaliação: deve comparar a produção em tempos diferentes e, se possível, até a mesma atividade, para verificar o *desenvolvimento*;

- os aspectos facilitadores: buscar espaços diferentes para dar aulas, leituras coletivas, manter rotina de início de aula, trabalhar em duplas;

- os reforços positivos: proporcionar atividades em que o aluno deficiente possa participar ativamente, apresentar para o grupo sua capacidade de produzir, oferecer lembrancinhas ou presentinhos no final dos trabalhos mais laboriosos;

- normas de condutas: controlar a disciplina na classe e o cumprimento das atividades pelas mesmas normas, porém com flexibilidade adequada para o aluno deficiente, dependendo de suas características.

As declarações mostraram que embora haja essa representação de uma possível teoria do ensino, no cotidiano as inter-relações (professor/aluno) são totalmente flexibilizadas ou esquecidas. As dificuldades e os desafios encontrados na prática fazem com que as concepções e os ideais apresentados não sejam cumpridos. Os juízos empregados nos conflitos procedem mais do senso comum que da idealização, já que essa não procede apenas do senso comum, mas de curso de formação em trabalho. Essa constatação denota pelo menos duas evidências: primeiro, a falta de estruturação da instituição para acompanhar o processo de inclusão; segundo, a prática calcada em concepções do senso comum faz com que o professor atue predominantemente pelo costume. Assim, apresentam-se as evidências desta conclusão:

- fragilidade dos juízos científicos, substituídos pelos do senso comum;
- práticas educativas sem justificativas teóricas, porém aceitas como válidas;
- situações de estresse recorrentes, sem vislumbrar soluções;
- despreparo para diagnóstico de aprendizagens conflituosas;
- desconhecimento de uma dinâmica válida para o processo da aprendizagem.

Constatou-se nas representações dos professores a existência de concepções favoráveis à inclusão, importantes para o desenvolvimento dos trabalhos, tais como:

- entendem que a inclusão escolar é um direito conquistado em favor do aluno deficiente e ele deve participar na escola junto com os demais alunos;

- entendem que as dificuldades dos alunos deficientes devem ser trabalhadas, tendo em vista o aumento das suas possibilidades de aprendizagens e a disposição de recursos diferenciados para realizar tais trabalhos;

- reconhecem que a inclusão escolar é uma proposta cabível e necessária à escola;

- demonstram o desejo e reconhecem a necessidade de estudar a inclusão escolar.

Esse último aspecto talvez seja o mais importante no atual processo educacional, porque a inclusão ainda parece "novidade na escola".

Contrapondo-se aos aspectos favoráveis, identificamos outras representações que podem dificultar ou mesmo impossibilitar o trabalho inclusivo, em alguma escola, se tais representações forem predominantes. Tais representações denotam a necessidade que os professores sentem de se protegerem, quando mudanças paradigmáticas são apresentadas. As representações identificadas seriam estas:

- acreditar que não se deve interferir na convivência dos alunos, nos intervalos de aula, por exemplo, quando o aluno manifestar intolerância às diferenças;

- promover atividades de estudos que não demandem grandes desafios ou dificuldades – nivelar o ensino às dificuldades do aluno – compreensão apresentada sem hipótese teórica, senão no senso comum;

- desqualificar a importância das grandes discussões em prol da humanidade e mesmo de teorias da educação, porque tais pessoas desconhecem a realidade do

ensino e as dificuldades reais do professor, quem de fato realiza as atividades educacionais;

- desqualificar as avaliações externas como parâmetro para a educação inclusiva, porque os alunos deficientes mentais são incapazes de aprender como os demais;

Constatamos nas representações da aprendizagem a predominância do aspecto empirista e também comportamental. Apenas dois professores mostraram aspectos mais consistentes de uma concepção construtivista, embora o uso de jargões sempre fosse verificado. Relacionam-se a seguir as principais representações de aprendizagem, demonstrando as semelhanças entre elas, devido à base empirista, tais como:

- aprender é assimilar: o aluno aprende as coisas, quando pode tocar, pegar e fazer experiências, aí ele assimila;

- aprender é compreender aquilo que está fazendo: o aluno demonstra que aprendeu, quando aquilo que foi ensinado puder ser exposto, demonstrado;

- a aprendizagem é fazer experiências que fazem sentido para si mesmo: assim o professor deve dar a oportunidade para o aluno lidar com diversos materiais e o mesmo vai aprender do seu modo;

- a aprendizagem ocorre naturalmente, o aluno vai fazendo, as coisas vão acontecendo e ele aprende, não tem um tempo determinado para aprender, a gente aprende sempre;

- a aprendizagem só ocorre quando o aluno se desenvolveu; se não houver desenvolvimento, não há aprendizagem, porque essas coisas estão relacionadas;

- a aprendizagem depende da maturidade do aluno; tem criança que tem a idade, mas não tem a maturidade para aprender as coisas da sua idade, então o professor tem que estimular, para chegar à maturidade e, com o tempo ela acontece.

> - a aprendizagem depende da relação com o meio; se o aluno vive num meio pobre, a escola tem que fazer a diferença para ele; ele precisa ter um meio rico, pois se ocorre o contrário disso, vão predominar as coisas que ele aprende apenas no seu meio, desse jeito a escola não ajuda muito o aluno;
>
> - a aprendizagem é a capacidade que o aluno tem de absorver as coisas que lhe são passadas, então cada um tem um tipo próprio de aprender, que é o da sua natureza, no seu tempo, na sua velocidade. Não dá para antecipar aprendizagem.
>
> - a aprendizagem é desempenhar as coisas que se viveu, em que se fez experiências significativas; então quanto mais se fizer, mais se aprende, então, quanto mais o aluno se esforçar e fizer de novo, mais ele aprende;

Concluiu-se através das concepções dos professores, que a inclusão de alunos deficientes é uma prática educacional que a escola promove antes, como um bem para a sociedade, do que é para o indivíduo. Entendemos isso, quando constatamos que, para os professores, educar é dar ao aluno as condições para eles terem sucesso na vida e se não estudarem bem, isso fica muito difícil de conseguir, porque "lá fora" – é a expressão – a vida é difícil e se o aluno não estiver bem preparado, ele vai sofrer. Então a escola tem que dar conta desse preparo, que inevitavelmente "será sofrível", para que, só desse modo, ele tenha chances de sucesso "lá fora".

Segundo tal representação, adequar os aprendizes às condições do meio é a maior garantia de uma boa educação. A crítica velada à escola seria que, antes do fracasso de sua contribuição, enquanto instituição educacional, ela fracassou como condicionadora das competências do sujeito às exigências do meio.

Reconhecer esse fracasso da escola é reconhecer um de seus possíveis papéis. Mas especificamente esse fracasso pode impedir-nos de perceber que a sociedade e o Estado funcionam através de relações e não exclusivamente de papéis, cada um desempenhado pelos

diversos setores. Não cabe exclusivamente a cada setor cumprir papéis específicos e acreditar, assim, que por conta disso, o todo da sociedade seria perfeito. Esta lógica, a de segmentar papéis e seus atributos, segmentaria, conseqüentemente, o funcionamento do sistema. Por essa compreensão a escola teria um papel exclusivo e seria simples a explicação da sua não realização, como a inclusão escolar de alunos com deficiências: primeiramente, as inclusões deixam de ocorrer, porque a escola não cumpre seu papel; segundo, a má qualidade do ensino é mero descumprimento de obrigações. Quem pensa assim, entende qualidade de ensino como bom resultado de rendimento.

É provável que a escola tenha papéis, porém, se cada uma estiver bem adaptada à realidade da sua comunidade, é possível também que seus papéis sejam bem diferentes uns dos outros. O professor precisa reconhecer a comunidade de sua escola e, para isso, precisa saber representá-los e compreendê-los bem. De outro modo, como poderíamos pensar em uma adaptação real ao meio, se desconsiderássemos as relações e suas estruturas?

Constatar essas características das representações dos professores denota que a educação escolar está, de certo modo, desvinculada do processo civilizatório. Enquanto a inclusão estiver atrelada a tarefas escolares e não como uma condição humana, voltada à formação da subjetividade autônoma, ela será uma obrigação formal da escola. Seus fins, por conseguinte, estarão atrelados a tarefas, cujos objetivos, supostamente vinculados à formação, não terão o controle e a orientação de uma realidade, nem de uma efetiva formação humana, mas de fins que se evidenciam ainda alheios.

A questão sobre o atual paradigma de escola e da lógica de classe perpetua os danos da ineficácia e da falta de qualidade da instituição escolar, sob o olhar inclusivo. A escola não demonstra possuir as condições necessárias para promover a realização do humano, se mantido este quadro atual. Quando se pensa na escola como lugar de dignidade para o sujeito,

reconhece-se que aqueles, que não passaram por ela, também não teriam aprendido seus valores.

Ademais, pensar que a escola faz bem, quando supõe como fim educar para o mundo do trabalho (PCN do ensino fundamental) é desconhecer que esta escola só surgiu na modernidade e é uma realização burguesa e, enquanto tal, pretendia resolver um problema de uma classe em ascensão social, porém sem título de nobreza, sem o refinamento dos nobres e sem as habilidades de letramento desses. Acontece que tal classe se mantém no poder hoje.

O enfrentamento dessa situação toda passa pela compreensão teórica e rigorosa. O determinismo conseqüente de uma prática alijada de proposições teóricas, que ainda se verifica na escola, pode encontrar os fundamentos suficientes de que precisa na epistemologia genética, para se reorganizarem conceitual e metodologicamente o ensino e a aprendizagem.

A garantia para que todos os alunos aprendam efetivamente não é uma opção facultada ao Governo, trata-se de um cumprimento legal, embora, na Lei, seja a educação responsabilidade da família, do Estado e da comunidade. No contexto civilizado, devemos entender essa questão como um bem da humanidade, para si própria. Porém entender ainda hoje, que o aluno deficiente pode não aprender tão bem quanto os outros, pode ser uma conseqüência danosa para o controle da educação formal, porque é assim que alguns professores desqualificam o sistema do Governo, quando através das avaliações externas, buscam estabelecer parâmetros à realidade educacional. Entendendo que os alunos diferentes são avaliados do mesmo jeito, sem haver considerações às diferenças, alguns professores rechaçam tal política. Mesmo assim, reafirma-se que ainda não entendemos a educação como um bem humano, mas uma forma de transparecer as desigualdades, como uma cultura melhor que a outra. Isso só é possível, se por trás da comparação estiver uma hierarquização resultante da classificação realizada.

A possibilidade de superar a crise da educação, entendendo essa como as dificuldades para incluir os alunos com deficiência, não pode ser focada como um problema da escola, mas conjuntural. As dificuldades para promover a inclusão dos deficientes são tanto do meio social, quanto da escola. Elas dependem de flexibilização das relações estabelecidas, que envolvem forças e poder, que cada segmento controla e possui. Tanto a sociedade, quanto a escola devem colocar-se à disposição de bens comuns, de modo peculiar em favor dos aspectos que implicam na inclusão de pessoas.

A transformação do meio social é urgente, para promover o acesso e delegar a participação efetiva às pessoas deficientes. A escola deveria começar a consolidar a própria compreensão legal e curricular, correspondendo ambas à interpretação e efetivação de metas comprometidas teoricamente com o rigor que lhe é próprio. Buscar equivalência de seus trabalhos com parâmetros universais e não do senso comum. Os paradigmas que reforçam o poder de classes devem ser quebrados, em favor da adaptação ao meio social.

A concepção de uma nova sociedade só será possível, mediante a superação dos paradigmas atuais. A transformação desta realidade para uma sociedade inclusiva depende de uma nova representação e da superação das relações de poder, consumadas e consentidas em nossa sociedade.

A inclusão não depende de uma vontade particular, mas das ações conjuntas (de valores assentidos coletivamente) que vislumbrem transformações importantes. No Brasil, a resistência é forte, porque o campo político é representado como poder individual; na economia, a riqueza é representada como um bem e uma conquista individual - ideologicamente suprimindo a exploração do acúmulo de capital. Essa representação legitima comportamentos danosos à vida de terceiros. O Estado que delibera suas Leis congregando o poder da classe dominante, tem dificuldades para compreender, ou mesmo para reconhecer as necessidades dos que foram excluídos.

A dificuldade e a impossibilidade do Estado em reconhecer e legitimar as diversas relações, das quais ele próprio emana, faz com que alguns dos horrores por ele causados, em decorrência de gestões obstinadas, não compreenda a urgência e a sensibilidade das vidas de seus cidadãos. Só compreendendo as qualidades e as características da cultura e da educação de um povo, podemos entender a força instaurada do Estado contra seus próprios cidadãos.

A educação inclusiva representa uma possibilidade que temos de garantir um mundo melhor para todos viveremos juntos. A escola não deveria limitar-se às fronteiras do poder, da riqueza, da ambição, pois esses parecem limites intransponíveis, até que os valores que os sustentam não forem rompidos, quebrados. A escola como um bem da humanidade não poderia representar a fonte das desigualdades sociais, como é hoje. Existem escolas para os pobres, para os deficientes e para os ricos. Pensar a inclusão, sem quebrar os poderes que legitimam e ratificam essa cisão na formação humana, não é nobre, não é universal, não é apenas desrespeitar as diferenças, mas consagrar as desigualdades que existem entre as classes sociais, que se segregam umas das outras.

Os homens que aprendem que devem ser educados separadamente não somam suas forças na própria nação; não plantam a paz da mesma maneira, porque os valores e os interesses são distintos; não comem juntos, porque não se sentem irmãos. Na essência da nossa representação social somos desiguais.

Se não aprendermos a ressignificar os valores como o respeito, a solidariedade, a dignidade humana e a compaixão e, se não entendermos verdadeiramente a contribuição da razão e, por conseguinte da ciência, talvez jamais nos sintamos apenas diferentes, talvez jamais realizaremos a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABIB, J. A. D. O sujeito na epistemologia genética. *Psicologia em estudo.* Maringá, PR, v. 8, n. 2, p. 61-69, jul./dez., 2003.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violência nas escolas*. Brasília, DF.: Unesco, 2002. 400p.

ABRAMOVAY, M. et al. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina:* desafios para políticas públicas. Brasília, DF.: Unesco/BID, 2002. 186 p.

ACTA. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, Ano 37, out./nov./dez. 2000.

ADAMUZ, R. C. *O aluno portador de deficiência mental:* avaliação e reinserção no ensino regular. Londrina: UEL, 2000. 108 p.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento:* fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 254 p.

ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Mar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p.

ALCUDIA, R. et al. *Atenção à diversidade*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 2002. 168 p.

ALMEIDA, M. S. R. Conversando sobre Escola Inclusiva**.** *Educação on Line*. Seção Educação Inclusiva, 5 ago. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br> Acesso em: 27 ago. 2005.

AMAGI, I. Democratização da educação. In: DELORS, J. et. al. *Educação*: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001. 288 p

AMARAL, T. P. do. Encaminhamento de crianças à classe especial: o registro oficial dos profissionais responsáveis. São Paulo, [2003]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1581601862887.doc>. Acesso em: 9 set 2005.

ANATIVIA, A. C. *Aquisição da leitura e da escrita em dificuldades específicas da aprendizagem*. São Paulo: Mennon, 2000. v. 1, 98 p.

ANDERSON, J. R**.** *Aprendizagem e memória*: uma abordagem integrada. 2. ed. Tradução de Juliana A. Saad. Rio de Janeiro: LTC, 2005. 327 p.

AQUINO, J.; G. *Do cotidiano escolar:* ensaios sobre a ética e seus avessos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2000. 211 p.

ARANHA, M. S. F. (Org.) *Projeto Escola Viva*: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da educação/ Secretaria de Educação Especial, 2000. p. 1-40.

ARENDT, H. *Da violência*. Brasília, DF.: UNB, 1985. 67 p.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução de Vicenzo Cocco et al. 2. ed. São Paulo: Abril Crultural, 1984. (Os Pensadores)

ARISTÓTELES. *Política*. 1973. (fonte: Aguilar) Disponível em <http://ateus.net/ebooks/geral/aristoteles_a_politica.pdf>

ARRUDA, Ângela (Org.) *Representando a alteridade.* 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSEAF. *Dossiê contra a criança: dossiê dos menores*. Rio de Janeiro: S. n. 1987. 173p. (Associação dos ex-alunos da Funabem).

BECKER, F. *A epistemologia do professor:* o cotidiano da escola. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 344 p.

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento.* Porto Alegre: ArtMed, 2001. 125p.

BERGSON, H. *Ensaios sobre os dados imediatos da consciência.* Tradução de João da Silva Gama. Lisboa: Edições 70, 1988. 167 p.

BONAZZI, M. *Mentiras que parecem verdades*. Tradução de Giacomina Faldini. São Paulo: Summus, 1980. 132 p. (Novas buscas em educação, v. 6)

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 311p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., p. 39-40, 14 set. 2001. (Seção 1E.)

BRASIL. *Decreto n. 3298 de 20 dez. 1999*. Regulamenta a Lei n. 7853, de 24 out. 1989 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf> Acesso em: 12 ago. 2004.

BRASIl. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC SEF/SEESP, 1998. 62 p.

BRASIL. *Síntese de indicadores sociais*. Brasília: IBGE, 2004. (Comunicação Social). Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/13042004sintese2003html.shtm> Acesso em: 05 maio 2007

BRASIL. Ministério da Educação. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 28 set. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação e do Esporte. *Linhas programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico*. Brasília, DF.: Unesco, 1994. 56 p. (Série Diretrizes).

BRUNER, J. S. *Uma nova teoria de aprendizagem.* Tradução de Nora Levy Ribeiro. 2. ed.

Rio de Janeiro: Bloch, 1973. 162 p.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Educação on Line.* Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 8 set. 2003.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira*: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993. 150 p.

CARBONE, R. A.; MENIN, M. S. de S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. *Educação e Pesquisa.* [online]. v. 30, n.2, p. 251-270, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2005. ISSN 1517-9702.

CARMO E. R. do; CHAVES E. M. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n. 114, p.121-136. nov. 2001.

CELLERIER, G. *Piaget.* Tradução de António Fernando. Lisboa: Edições 70, 1984. 112 p.

CHAMADA à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste. 2. ed. Brasília, DF: Projeto Nordeste/Banco Mundial/UNICEF, 1997. 87 p

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995. 440 p.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. 34. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

COLL, C. et al. *Os conteúdos na reforma*: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto alegre: ArtMed, 1998. 182 p.

COOMBS, P. H. *A crise mundial da educação*: uma análise de sistemas. Produção e Revisão de Plínio Martins Filho. 2. ed. Campinas: Perspectiva, 1986. 323 p.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA de São Paulo. *Educação Especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 194p.

COSBY, P. C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Tradução de Paula Inez Cunha Gomide. São Paulo: Atlas, 2003. 255 p.

DALLARI, D. de A. *Elementos de Teoria Geral do Estado*. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

DEBORD, Guy.A Sociedade do Espetáculo. Lisboa: Afrodite, 1967

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial, 1994. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/deficientes/declaracao_salamanca.html> Acesso em: 22 ago.2003.

DELORS, J. et. al. *Educação*: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001. 288 p.

DESCARTES, R. *Discurso do método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas*. Introdução de G-G. Granger; prefácio e notas de G. Lebrun; Trad. J. Guinsburg e B. Prado Júnior. 3. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

DIAS, A. R. F. *O discurso da violência: as marcas da oralidade no jornalismo popular*. São Paulo: Cortez, 1996. 178 p.

DOLLE, J-M. *Para compreender Jean Piaget*: uma iniciação à psicologia genética piagetiana. 2. ed. Tradução de Maria José J. G. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 202 p.

DOLLE, J-M. *Essas crianças que não aprendem:* diagnóstico e terapias cognitivas. Tradução de Cláudio João Paulo Saltini. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 195 p.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico.* São Paulo: Martins Fontes, 1985. 165 p.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. 158p. (Temas de educação 1)

FARIA FILHO, L. M. de. *Cultura e prática escolares*: ensino da escrita, escolarização dos corpos e produção do aluno como sujeito escolar. *Educação on line,* 17 set. 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/> Acesso em: 27/08/2005.

FELDMAN, A. *Formation of violence: the narrative of the body and political terror in Northern Ireland*. Chicago: University of Chicago Press, 1991. 319 p.

FERNDANDO PINTO, Luis. Aluno-problema ou professor-problema? *Revista da FAEEBA,* Salvador, n. 5, p. 16-45, jan./jun. 1996

FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e educação:* doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização.* Tradução de Horácio Gonzáles et al. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1987. 103p.

FOUCAULT, M. *História da loucura*. Tradução de José Teixeira Coelho. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1995. 560 p.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas:* uma arqueologia das ciências humanas. 8.ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 542 p. (Coleção tópicos)

FRAISSE, P.; PIAGET, J.; REUCHLIN, M. *Tratado de psicologia experimental.* Tradução de Agnes Cretella. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1972. v.1. 201p.

FRANCO JÚNIOR, R. de M. *Fundamento constitucional do direito civil.* Disponível em**:** http://www.raul.pro.br/artigos/fund-civ.doc**.** Acesso em: 12 out. 2007.

FREIRE, J. C. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 189 p.

FREITAS, A. S. *Pesquisa em Educação*: Construindo Representações**.** Recife: UFPE, [2006]. 9 p. Disponível em: <http://www.ce.ufpe.br/brasilalfabetizado/docs/Pesquisa%20 em%20Educacao3.doc>. Acesso em: 15 dez. 2007.

FREITAS, S. N.; CASTRO, S. F. de. *Representação social e educação especial*: a representação dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/>. Acesso em: 03 set. 2005. Incluído no site em 29/1/2004

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, v. 14, n. 2, p. 3-11. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-8839>. Acesso em: 13 jan. 2008.

GAL, R. *História da educação.* Tradução de álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. ISSN 1517-9702.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. ISSN 0100-1574.

GENTIL, V.; LOTUFO NETO, F. *Pânico, fobia e obssessões:* a experiência do projeto AMBAN. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1996. 189 p.

GHIRALDELLI JÚNIOR., P. *Richard Rorty*: a filosofia do novo mundo em busca de mundos novos. Petrópolis: Vozes, 1999.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *O que é pedagogia*? 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. 71 p. (Primeiros Passos).

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUerj, 2001. p. 321-341.

GIORDAN, A. *Les origenes du savoir:* conceptione des apprenants aux concepts scientifiques. 2. ed. Neuchâtel: Delachaux et niestlé, 1997. 212 p.

GOFFMAN, E. *Estigma:* notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4.ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1982. 158 p.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos.* Tradução de Dante Moreira Leite. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. 312 p. (Psicologia).

GOIS, A.; CONSTANTINO, L. Escola não motiva e perde alunos. *Folha on line*, 07 jan. 2007. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u130200.shtml> Acesso em: 07 jan. 2007.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. DE S. *Pesquisa Social:* teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007

GOMÉZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo.In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114. (Temas de educação 1)

GREGÓIRE, J. et. al. *Avaliação dos problemas de leitura:* novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Tradução de Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: ArtMed, 1997. p. 142-166.

GROETHUYSEN, B. *Antropologia filosófica.* Tradução de Lurdes Jacob e Jorge Ramalho. Lisboa: Presença, 1982. 270 p.

HOFFMANN, J. *Avaliação:* mito e desafio, uma perspectiva construtivista. 25.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. 128p.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora*: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 16.ed. Porto Alegre: Mediação, 1993. 200 p.

HONEY, K. *Neurose e desenvolvimento humano:* a luta pela auto-realização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

HORKHEIMER, M. *Origens da filosofia burguesa da história*. Tradução de Maria Margarida Morgado. Lisboa: Presença, 1984. 109 p.

HUME, D. *Investigações acerca do entendimento humano.* Tradução Anoar Aiex. São Paulo: Nacional, 1972. (Biblioteca Universitária)

IMBERNÓN, F. (Org.) *A educação no século XXI*: desafios do futuro imediato. 2.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 205 p.

INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. *Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento*. Tradução de . São Paulo: Saraiva, 1977

JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUerj, 2001.

KANT, E. *Traité de pédagogie.* Traduação de Jules Barni. 5.ed. Paris: Felix Alcan, 1931. 133p.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão*: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-47.

KLIKSBERG, B. *Desigualdade na América Latina:* o debate adiado. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2000. 109 p.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 3.ed. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1991. 257p.

LYOTARD, J-F. *A fenomenologia.* Tradução de Armindo Rodrigues. Lisboa: Edições 70, 1986. 120p.

MACEDO, L. de. A perspectiva de Jean Piaget. *Idéias,* São Paulo, n. 2, p. 47-51, 1994.

MACEDO, L. de. Fundamentos para uma educação inclusiva. *Educação on Line*, 30 jun. 2002. Seção educação inclusiva. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br> Acesso em: 29 set. 2004.

MACHADO, Â. *Neuroanatomia funcional*. 2.ed. São Paulo: Atheneu, 2006. 359 p.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da inclusão. *Educação on Line*. Seção educação inclusiva, São Paulo, 28 nov. 2002c. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 29 ago. 2003.

MAGILL, R. A. *Aprendizagem motora:* conceitos e aplicações. Tradução de Erik Gerhar Hanitzsch. 2. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1987. 273 p.

MANTOAN, M. T. E. *Compreendendo a deficiência mental:* novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989. 167 p.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**.** *Cad. CEDES.* Campinas, v. 19, n. 46, Set. 1998.

MANTOAN, M. T. E. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. *Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins,* v. 1, n. 1-2, p. 1-7, fev. 2000a. Disponível em: <www.bibli.fae.unicamp.br/revbfe>. Acesso em: 04 jan. 2007.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola*. Pátio:* Revista Pedagógica*.* Porto Alegre: ArtMed, ano 5, n. 20, p. 18-28, fev./abr. 2002a.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar:* O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 95 p.

MANTOAN, M. T. E. *Novos cenários de compreensão da aprendizagem. Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p.13-25, 2000b.

MANTOAN, M. T. E. (Org.) *Pensando e fazendo educação de qualidade.* São Paulo: Moderna, 2001b. 128 p.

MANTOAN, M. T. E. *Processo de conhecimento*: tipos de abstração e tomada de consciência. Campinas: UNICAMP/NIED, 1994. 18 p.

MANTOAN, M. T. E.. *Todas as crianças são bem-vindas à escola***.** Porto Alegre: RS**,** 2006. Encontro Estadual sobre educação inclusiva. 18 p. Disponível em: <http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html> Acesso em: 12 mar. 2007

MANTOAN, M. T. E. *Uma escola de todos, para todos e com todos*: o mote da inclusão. São Paulo, 2002b. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/ta1.5.htm>. Acesso em: 18 mar. 2005.

MANTOAN, M. T.; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar:* pontos e

contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

MANTOVANINI, M. C. *Professores e alunos problemas:* um círculo vicioso. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. 173 p.

MARCUSE, H. Industrialização e capitalismo na obra de Max Weber. In: CONGRESSO DE SOCIÓLOGOS DA ALEMANHA, 15. Heidelberg, 1964. *Conferência...* Disponível em: <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/frankfurt/marcuse/tx_marcuse_001.htm> Acesso em: 12 fev. 2007. (Tradução de Wolfgang Leo Maar).

MARIN, S. R.; FERNANDÉZ, R.G. *Karl Raimund Popper*: um filósofo e três abordagens da metodologia da economia. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 18p.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil*: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

MAZZOTTA, M. J. S. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: ERU, 1993.

MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. (Org.) *Experiências e representação social:* questões teóricas e metodologicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MILLOT, C. *Freud antipedagogo.* Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Zahar, 1992. 161 p.

MITRE, M. *Estendendo a nação para além do Estado***:** uma análise da recente política de aproximação do Estado Mexicano à diáspora mexicana nos Estados Unidos. Trabalho apresentado na disciplina *Economia Política da Globalização*, 2007, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. (Programa de doutorado em Ciência Política/UFMG).

MODGIL, S.; MODGIL, C. *Piagetian research*: compilation and commentary. Windsor: NFER, 1976. 171 p.

MONTOYA, A. O. D. *Piaget e a criança favelada:* epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis: Vozes, 1996. 213 p.

MONTOYA, A. O. D. *Piaget*: imagem mental e construção do conhecimento. São Paulo: UNESP, 2005. 151p.

MONTOYA, A. O. D. Representação Imagética e Construção do Pensamento. *Filosofia, sociedade e educação,* Marília, v.2, n.2, p.135-150, 1998.

MONTOYA, A. O. D. Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget. *Anais do XXII encontro nacional de professores do PROEPRE.* Educação e Inclusão social. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Art Point, 2006. p. 164-190.

MORANT, N.; ROSE, D. Loucura, multiplicidade e alteridade. In: ARRUDA, Ângela (Org.) *Representando a alteridade.* 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MORIN, E. *Sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução de Catarina Eleonora

F. da Silva e Jeanne Sawaya. 10. ed. São Paulo: Cortez: UNESCO, 2005. 118 p.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais:* investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003. 399 p.

MRECH, L. M. Educação inclusiva: realidade ou utopia? In: LIDE - Seminário Educação Inclusiva: realidade ou utopia? 5 maio 1999. Faculdade de Educação da USP. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_ei_realidade_ou_utopia.asp>. Acesso em: 25 fev. 2005.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. 158p. (Temas de educação 1)

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Lisboa: Porto, 1995. 191p.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 19, n. 55, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 jan. 2005.

PEREIRA, L; FORACCHI, M. M. *Educação e Sociedade.* São Paulo: Nacional, 1977. 464p.

PARENTE, S. M. *Pelos caminhos da ignorância e do conhecimento:* fundamentação teórica da prática clínica, dos problemas de aprendizagem. SãoPaulo: Cortez, 2000.

PEINE, M. *Filosofia e violência*: sentido e intenção da filosofia de Eric Wiel. São Paulo: Loyola, 1987. 300 p.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar.* Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre. ArtMed, 2000. 192 p.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Tradução de Álvaro Cabral. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. 370 p.

PIAGET, J. et all. *A tomada de consciência*. Tradução de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1977. 211p.

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento:* ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Tradução de Franscisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973. 423 p.

PIAGET, Jean. Development and learning. In LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. *Reading in child behavior and development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972. p. 7-19. (tradução livre)

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. Tradução de Álvaro Cabral. 2.ed. São Paulo : Martins Fontes, 2002. 123 p.

PIAGET, J. *Fazer e compreender.* Tradução de Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 188 p.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Tradução de Álvaro Cabral. 4.ed. Rio

de Janeiro: LTC, 1987. 389 p.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1969. 184 p.

PIAGET, J. *Recherches sur l'abstraction réfléchissante:* études d'épistemologie génétique. Paris: PUF, 1977. V. 35. Tomo 2.

PIAGET, J. *Six etudes de psychologie.* Genève: Gonthier, 1967. 192 p.

PIAGET, J. et al. *Fazer e compreender.* Tradução de Christina Larroudé de Paula Leite; revisão técnica de Lysandre Castelo Branco. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 188 p.

PIAGET, J.; GRÉCO, P. *Aprendizagem e conhecimento.* Tradução da equipe livraria Freitas Bastos. São Paulo: Freitas Bastos, 1974. 237 p.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança.* Tradução de Octavio Mendes Cajado. 2.ed. São Paulo: Difel, 1973. 137 p.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *Gênese da estruturas lógicas elementares.* Tradução de Álvaro Cabral. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 355 p.

PIAGET, J. INHELDER, B. *Le développement des quantités physiques chez l'enfant.* Neuchâtel/Suíça: Delachaux et Niestlé, 1962. 344 p. (Actulités pedagogiques e psychologiques)

PIAGET, J.; INHELDER, B. *Memória e inteligência*. Tradução de Alexandre da Rocha Salles. Rio de Janeiro: Arte Nova/ Brasília: UnB, 1979. 410 p.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* 3.ed. São Paulo: Cartez, 2002. 246 p.

PIMENTA, S. G. Funções sócio-históricas da formação de professores da 1a. a 4a. série do 1° grau. *Idéias,* São Paulo, n.3, p. 34-44, 1992.

PINHEIRO FILHO, F. A noção de representação em Durkheim. São Paulo. *Lua Nova*, n. 61, p.139-155, 2004. ISSN 0102-6445

PINTO, L. F. Aluno-problema ou professor-problema. *Revista da FAEEBA.* Salvador, BA, n. 5, jan/jun, 1996. p. 16-45.

POKER, J. G. A. B. Direitos humanos e luta pela igualdade. In: CORSI, F. L. et al. (Org.) *Economia, sociedade e relações internacionais*: perspectives do capitalismo global. Londrina, PR: Práxis; Bauru, SP: Canal 6, 2006. p.165-180.

POPPER, K. R. *A vida é aprendizagem:* epistemologia evolutiva e sociedade aberta. Lisboa: Edições 70, 2001. 216 p. (Biblioteca e Filosofia Contemporânea).

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Piaget:* modelo e estrutura. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1972. 94 p.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: E.P.U., 1988. 87 p.

RANGEL, M. Das dimensões da representação do "bom professor" às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In: TEVES,N. RANGEL, M. (Org.) *Representação social e educação:* temas e enfoques contemporâneos de pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1999.

REGO, T. C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUIVO, J. G. (Org.) *Diferenças e preconceitos na escola*: alternativas teóricas e práticas. 3. ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 49-71.

RODRIGUES, A. M. *As utopias gregas.* São Paulo: Brasiliense, 1988. 126p.

ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender.* Tradução de Edgar Godói e Marcio P. de Andrade. Belo Horizonte: Interlivros, 1977. 330p.

ROTERDAN, E. *Elogio da loucura*. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003. 125 p.

ROTH, B. W. (Org.) *Experiências educacionais inclusivas:* direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de Ensino Fundamental e Médio*. São Paulo: SE/CENP, 1997. v. 44

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução Conjunta SS/SE* n. 198, de 28 ago. 1990. Ementa: Dispõe sobre o Centro de Referência e Treinamento da Visão Subnormal. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/. (LISE). Acesso em: 22 ago. 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução Conjunta SS/SE* n. 3, de 8 out. 1992. Ementa**:** Resolução conjunta dos secretários de Estado. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/ (LISE). Acesso em: 22 ago. 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE* n. 135, de 18 jul. 1994. Ementa: Cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual – CAP. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/> (LISE). Acesso em: 22 ago.2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE* n. 95, de 21 nov. 2000. Ementa: Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/> (LISE). acesso em: 22 ago.2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação *Resolução SE* 10, de 14 jan. 2002. Ementa: Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com Instituições que oferecem atendimento educacional a alunos portadores de necessidades especiais e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/> (LISE). Acesso em: 22 ago.2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação *Resolução SE 61,* 05 abr. 2002. Ementa: Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/> (LISE). Acesso em: 22 ago.2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação *Resolução SE* n. 4, de 15 jan. 1998. Ementa**:** Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar. <http://www.educacao.sp.gov.br/> (LISE). Acesso em: 22 ago. 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução* SE n. 49, 3 mar.1998. Ementa: Dispõe sobre normas complementares referentes à organização escolar e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/> (LISE). Acesso em: 22 ago. 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE* n. 125, 23 nov. 1998. Ementa: Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda, em 1999, na Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/> (LISE). Acesso em: 22 ago. 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE* n. 82, 7 ago. 2003. Ementa: Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental no ano letivo de 2004 na Rede Pública de Ensino. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/> (LISE). Acesso em: 22 ago. 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE* n. 61, 05 abr. 2002. Ementa: Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/> (LISE). Acesso em: 22 ago. 2003.

SANTOS, M. C. C. L. dos. Raízes da violência na criança e danos psíquicos. In: WESTPHAL, M. F. (Org.). *Violência e criança.* São Paulo: Edusp, 2002. p. 189-204.

SANTOS, M. H. M. dos; NAVA, A. L. G. P. *Distúrbios de leitura e escrita:* teoria e prática. Barueri/SP: Manole, 2002. 389 p.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? *Revista Nacional De Reabilitação,* ano 9, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005.

SASSAKI, R. K. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006. 175 p.

SCHLINDWEIN, L. M. et al. Grupo de trabalho psicologia da educação: uma análise da produção acadêmica (1998-2004). [on-line] Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2005. Disponível em <http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/textoanped2005.pdf>. Acesso em 12 out. 2007.

SCHNEIDER, M. B. D. Subsídios para ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo**.** São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 9 set. 2005

SILVA, E. T. da. *Professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez, 1989. 62 p.

SILVA, R. N. da; DAVIS, C. *É proibido repetir.* Brasília, DF: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1994. 62 p.

SINGER, H. *República de crianças:* sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 1997. 179 p.

SISTO, F. F. et al. (Org.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.* Petrópolis: Vozes, 2001.

SMOLKA, A. L. B. *Criança na fase inicial da escrita:* a alfabetização como processo discursivo. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989. 135 p.

SODRÉ, M. *Reinventando a cultura*: a comunicação e seus produtos. Petrópolis: Vozes, 1996.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão*: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 451 p.

STEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Lisboa: Porto, 1995. p. 93-124.

TARTUCI, D. Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 9 set. 2005.

TARNOPOL, L. (Org.) *Crianças com distúbios de aprendizagem:* diagnóstico, medicação, educação. Tradução de Lídia Rosemberg Aratangy. São Paulo : Edart, 1980. 287 p.

TEVEZ, N.; RANGEL, M. (Org.). *Representação social e educação*: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa. São Paulo: Papirus, 1999. 176 p.

TOPCZEWSKI, A. *Aprendizado e suas desabilidades*: como lidar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. 78 p.

WANGERMÉE, R. Público e cultura na televisão. In: MOLES, A. A et al. *Civilização industrial e cultura de massas*. Trad. Maria Cecília Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1973

BIBLIOGRAFIA DA METODOLOGIA DE PESQUISA CIENTÍFICA

APPOLINÁRIO, F. *Metodologia da ciência*: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006. 209 p.

BLEGER, J. *Temas de psicologia:*entrevista e grupos. Tradução de Rita Maria M. de Moraes. São Paulo: Matins Fontes, 1980

DEMO P. Pesquisa qualitativa busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr. 1998. ISSN 0104-1169.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa reflexões sobre o trabalho de campo. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.115, mar. 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 206 p.

GUNTHER, H.. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, L. *Instrumentos psicológicos*: manual prático de elaboração. Brasília: LabPAM; IBAPP, 1999. p 281-258.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) *Colóquio sobre pesquisa em educação especial.* Londrina/PR: Eduel, 2003. p. 11-25.

MINAYO, M. C. DE S. *Pesquisa Social:* teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PETRI, D.; URBANO, H. (Org.) A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo. São Paulo : T. A. Querioz/ FAPESP, 1988. V. III – (Entrevistas)

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Apêndice A

Roteiro da Entrevista semi-estruturadas

Nome do entrevistado: _____

Nome do entrevistador: _____ Data da entrevista: ___/___/____

Horário início: _____ Cidade: _____ Local: _____

1 – Você dá aulas ou já deu aulas para aluno(s) com deficiência(s)? 1a) Que tipo de deficiência? 1b) Quantos alunos deficientes você já teve? 1c) Em que ano foi isso? 1d) Que tipo de deficiência tinha? 1e) Quantos alunos deficientes na classe e alunos total na mesma classe?

2 – Você já trabalhou com aluno deficiente mental? 2b) Como se sabe que um aluno é deficiente mental?

3 – Existem outros alunos deficientes na escola? 3a) Que deficiências eles têm? Como você soube deles?

4 - Você o(s) identificou? Ou você foi informada por alguém da escola sobre este(s) aluno(s)? (Seu(s) aluno(s) tinha(m) laudo médico?).

5 – Seu(s) aluno(s) deficiente(s) sempre estudou nesta escola? 5a) Apurar idade/série. 5b) passagem ou permanência na Classe Especial; 5c) Quanto tempo ele está na classe comum? 5d) E nessa escola? 5e) Por que ele veio para sua escola?

6 – A escola tem algum procedimento específico quando recebe aluno com necessidades educacionais especiais?

7 – Como é o relacionamento da escola com os pais dos alunos com necessidades educacionais especiais?

8 – Como se trabalha com uma classe em que há aluno deficiente mental? Você está satisfeita com o trabalho que faz?

9 – Existem alunos que têm necessidades especiais de aprendizagem e que não são deficientes? Quais são as necessidades especiais destes alunos?

10 - Como eles são na sala de aula?

11 – O que se ensina para esses alunos? 11 a) Como se ensina?

12 – O que se ensina para essa classe? 12a) Que recursos utiliza?

13 – Os alunos aprendem do mesmo jeito? Como?

14 – Como esses alunos aprendem? 14a) Quando você diz que os alunos aprendem, como você constata isso?

15 - Como é a aprendizagem da Classe? 15a) Como se verifica o que aprenderam?

16 – Existem alunos que mesmo se ensinando uma mesma coisa eles não aprendem? O que você supõe que deveria acontecer? Por que os outros aprenderam e isso ele não aprende? Passa um tempão e de repente ele aprende? (sem deficiência) Por que isso ocorre? O que é isso?

17 - As condições de vida dos alunos influenciam a vida escolar deles? E a vida dos alunos com NEE também influência? De que modo?

18 – Existe maneira de ensinar que dá certo com todos os alunos? Como é? Por que dá certo?

19 - Você recebe apoio da escola para trabalhar com os alunos que têm dificuldade de aprendizagem? 19a) Você recebe apoio da escola para trabalhar com os alunos deficientes? 19b) Como isso acontece?

20 – Você recebe apoio de fora da escola para trabalhar com os alunos que têm alguma dificuldade ou necessidade especial de aprendizagem?

21 – Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?

22 - O Governo tem algum programa específico para o aluno com necessidades educacionais especiais? O que você sabe comentar sobre?

23 - O que você acha da inclusão? Você pode comentar?

24 – A inclusão é um programa para escolas? O que isso pode resolver?

25 - Quanto tempo faz que se começou a falar em inclusão escolar? (Por que se começou a falar em inclusão?)

26 – Que curso você já fez? Ele é suficiente para seu trabalho?

27 - Há quanto tempo você dá aula na Rede pública?

28 - Você é efetiva? Há quanto tempo? Pretende se efetivar? Por que?

29 – Qual é sua idade?

Apêndice B

Termo de consentimento livre e esclarecido

Estamos realizando uma pesquisa intitulada **Investigação sobre as representações de professores de 1ª a 4ª série, acerca da inclusão e da aprendizagem**[26] e gostaríamos que vossa senhoria participasse da mesma. Vossa participação está restrita em nos conceder uma entrevista, na qual contribuirá com relato de vossa experiência profissional, para contextualizarmos aspectos da inclusão e de aprendizagem nas escolas públicas. Não haverá perguntas teóricas, porque não pretendemos identificar vosso nível de conhecimento teórico. Nosso interesse é o de conhecer como vossa senhoria lida no dia a dia escolar com a demanda de alunos com relação à aprendizagem e à inclusão. A vossa participação será muito importante para a pesquisa.

Caso aceite participar dessa pesquisa gostaria que soubesse que:

A) As informações obtidas não serão divulgadas isoladamente, porque o interesse da coleta de dados é o de produzir uma amostragem envolvendo as informações do conjunto de professores entrevistados.
B) Nenhum entrevistado terá sua identidade divulgada nem publicamente nem para a instituição que trabalha em nenhum momento da pesquisa, nem depois. A contribuição de cada entrevistado constitui-se em oferecer informações para a produção de um documento científico sobre a educação brasileira, e especificamente sobre o tema mencionado anteriormente.
C) Todo material coletado será arquivado sob minha responsabilidade com o objetivo de conferir credibilidade e autenticidade ao estudo. Os dados poderão ser utilizados apenas para esse objetivo e qualquer referência aos dados serão sempre impessoais, aproveitando estritamente a informação do relato de experiência.
Por gentileza, sinalize vosso aceite preenchendo as seguintes informações:

Eu, _____ portador (a) do RG _____ professor (a) da escola _____, da cidade _____. Telefone para contato: _____ aceito participar dessa entrevista semi-estruturada, gravada, como contribuição à pesquisa de doutorado intitulada desenvolvida por Antônio dos Reis Lopes Mello, aluno regular do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus de Marília. Declaro que estou ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

De acordo,
Nome do entrevistado: _____
Assinatura do (a) entrevistado (a): _____
Data: _____/_____/_____

Agradeço sua colaboração. Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos, através do telefone 34131783 (residencial), ou da Instituição em que estou matriculado 34021336. Outros esclarecimentos poderão ser obtidos o com Prof. Dr. Adrian Oscar Dongo Montoya, orientador do projeto de pesquisa de doutorando.

_____, _____ de _____ de 2007
Antônio dos Reis Lopes Mello
Pesquisador

[26] Esse título foi atribuído originariamente. Sofreu alteração depois da sessão de Qualificação e passou a ser esse: "Reflexões sobre inclusão e aprendizagem a partir das representações de professores da escola pública de 1ª a 4ª séries, do ensino fundamental".