

BEATRIZ, VICTOR E RAFAELA E AS REDES DE SIGNIFICAÇÕES QUE ATRAVESSAM A ESTRUTURAÇÃO DE SUAS AUTOPERCEPÇÕES

SILVA, M^a das Graças Carvalho - PPGE/UFES

GT: Educação Especial /n.15

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

INTRODUÇÃO

Este estudo objetivou suscitar o debate sobre o processo de inclusão dos alunos/as que apresentam necessidades educativas especiais (nee), bem como refletir acerca dos conceitos sócio-historicamente construídos sobre a deficiência, com vistas a ampliar as possibilidades de ação desses indivíduos, abrindo para eles/as a oportunidade de acesso à escola e de permanência nela, numa perspectiva tanto quantitativa quanto qualitativa, de forma que esse convívio contribua para a formação de um cidadão crítico e atuante, capaz de reconhecer-se como alguém que ultrapassa a condição amorfa de objeto para tornar-se sujeito de sua própria vida (CIAMPA, 1981).

Concebemos a educação inclusiva como um movimento de resistência às diversas configurações que se apresentam à exclusão social, de forma a promover mudanças nas atitudes sociais estabelecidas em relação àqueles/as que apresentam nee, em busca de um novo paradigma socioeducacional que considere a singularidade própria da condição humana diante das perspectivas segregadoras que, por muito tempo, estiveram presentes na realidade desses indivíduos (MENDES e MOREIRA, 2001).

Ciampa (1981) aponta o fato de sermos todos nós explorados e violentados pelo contexto social, que busca homogeneizar nossa identidade. Aquele que não se enquadrar nessa homogeneização será isolado do convívio social, tornando-se uma abstração. Segundo o autor: “A identidade se concretiza na atividade social. O mundo, criação humana, é o lugar do homem. Uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa” (CIAMPA, 1981, p. 86).

Outro aspecto analisado refere-se à influência que esse panorama social exerce em relação às políticas públicas em educação especial, promovendo um distanciamento entre a proposta inclusiva e a sua efetivação no cotidiano escolar. Autores apontam que,

apesar de haver um avanço nas discussões e produções acadêmicas presentes em nossa sociedade, ainda há muito a se construir a fim de promovermos, efetivamente, a inclusão prevista na Declaração de Salamanca, cujo objetivo era o de oferecer a educação para todos, independente de suas diferenças (OMOTE, 1996 e NUNES e GLAT, 2001).

Presenciamos no contexto escolar atual a exclusão tanto *da escola* como *na escola* (FERRARO, 1999, p. 24). A primeira é caracterizada pelo não-acesso à escola como também pela evasão; a segunda refere-se à exclusão operada dentro do processo educativo, por meio da reprovação e da repetência.

A inserção pura e simples desses alunos/as no ensino regular, sem nenhum tipo de preparação da comunidade em geral, não configura a inclusão que defendemos. Essa atitude é nociva, pois desconsidera que esses/as alunos/as necessitam de uma atenção singular, deslocando o eixo dos processos de ensino, que deveriam centrar-se em suas potencialidades, para uma perspectiva homogeneizadora, caracterizada como “ensino de massas”.

Como vistas a irmos de encontro ao que está posto, Baumel e Semeghini (1998) defendem a necessidade de repensarmos os processos pedagógicos de ensino, refletindo, acerca das categorizações e representações impostas aos alunos/as que apresentam nee, a fim de evitarmos os rótulos negativos, fatores prejudiciais e acentuadores das prováveis dificuldades por eles apresentadas, desviando a atenção dos fatores positivos ocorridos ao longo desses processos.

Assim, outra vertente contemplada neste estudo investigou como se estrutura a autopercepção dos alunos/as que apresentam nee, considerando algumas redes de significações que atravessam os processos pedagógicos de ensino por eles experienciados no/do cotidiano escolar, com vistas a pensar esses processos de forma singular e plural, de modo que nos oportunizem “[...] encontrar elementos que nos sirvam de orientação na conquista de um quadro referencial básico a respeito da natureza, do ser humano e da sociedade para que possamos situar-nos no mundo e na vida” (GOERGEN, 2001, p. 89).

Com base nas proposições de Sawaia (2001), as subjetividades presentes nos processos dialéticos e complexos de exclusão/inclusão não são explicadas somente pelas

dimensões econômicas. São as diversas possibilidades de legitimação social e individual que as determinam e são determinadas por ela. A forma como ocorrem essas estruturas é um construto que se dá no/com o cotidiano, cujo entendimento deve ser de todos, a fim de que seja possível incluí-los como sujeitos sociais.

Para tanto, é preciso avançarmos nosso entendimento sobre as relações cotidianas dos alunos/as que apresentam nee na escola, analisando o quanto o paradigma dominante hegemônico colonizador permeou e continua a permear nossa identidade de sujeito, por meio de diversas outras identidades constituídas sócio-historicamente de forma impositiva.

Conforme nos diz Soares (1999), os paradigmas iluministas modernos atravessaram nossas vidas ao longo dos tempos, influenciando hábitos, costumes, valores, bem como o tipo de escola por nós criado, tornando-a discriminatória, segregadora, legitimando, assim, as desigualdades e as diferenças sociais. Ao direcionarmos nossa análise para os processos de ensino-aprendizagem ocorridos no âmbito escolar, identificamos que seus responsáveis reproduzem freqüentemente essa condição.

Nessa perspectiva, McLaren (1997) considera as relações materiais e globais de opressão não como “conexões essenciais” que aprisionam o indivíduo, mas como produto de construções simbólicas originadas na história, na cultura, no poder e na ideologia, as quais se encontram em constante deslocamento, sendo apenas e temporariamente fixadas, dependendo de sua articulação dentro das lutas discursivas e históricas particulares.

Numa perspectiva semelhante, Sodré (apud SAWAIA, 2001) concebe, na competitividade emergente dessa condição socioeconômica, novo nome para o colonialismo, ao exigir competição entre desiguais, ou seja, *ganha-se de antemão*, excluindo os mais fracos e mantendo a dominação pelos mais fortes. Para tanto, é necessário encontrar uma vítima, um culpado, personificado no próprio excluído, visto sempre como uno, o único responsável pelo seu êxito ou fracasso.

Nesse sentido, gostaríamos de chamar a atenção para a importância de se pesquisar a modernidade, inicialmente pelo fato de ela nos ter atravessado e constituído de forma histórica e social; depois, pelo fato de que, ao questionarmos suas inscrições na sociedade, estamos ao mesmo tempo nos impulsionando a buscar novos rumos.

Assim sendo, identificamos em alguns paradigmas emergentes uma possibilidade diante do desafio que nos impõe a inclusão socioeducacional, ao proporem práticas cotidianas não lineares, centradas nos processos de subjetivação desses alunos.

É preciso vislumbrar novos espaços/tempos, nos quais a identidade deixe de ser uma, completa e eterna, para construir um entendimento mais humano, que considere as diversas interfaces, móveis e contraditórias, empurradas para várias direções, no intuito de deslocá-las, constituindo-as de forma complexa (HALL, 1999), sem perder a singularidade humana.

Busca-se um conhecimento íntegro, não dualista, mas sim total, constituindo-se ao redor de temas/galerias que progridem ao encontro uns dos outros, aceitando a transgressão metodológica na qual nenhuma forma de conhecimento é em si racional, sendo atravessados (inter e transdisciplinarmente) por outras metáforas para se pensar o conhecimento (redes, rizomas, hipertextos), gerando uma pluralidade de “verdades”, de forma que o conhecimento científico só se realize quando se transforma em conhecimento do senso comum, da vida cotidiana, na qual todo o conhecimento científico-natural é científico-social, todo conhecimento local é também global, todo conhecimento é autoconhecimento e todo conhecimento científico vise constituir-se em senso comum. Parafraseando Santos (1997, p. 37), “[...] um conhecimento prudente para uma vida decente”.

Nessas redes de conhecimentos, não há elementos conceituais soltos, eles só existem a partir das múltiplas relações que estabelecem, utilizando-se de seus nós, que se encontram inseparavelmente ligados às experiências pessoais e sociais e às diversas tecnologias com as quais convivemos.

Assmann (1998) aponta a era das redes como um momento cuja dinâmica se encontra menos hierarquizada, cujas características promissoras, configuradas pela hipertextualidade, pela transversalidade e pela conectividade, são usadas em proveito da educação e da solidariedade.

Nessa perspectiva, a educação trata seus conhecimentos não de forma absoluta e linear, mas como ferramentas para se compreender e produzir novos conhecimentos. A relação ensinar/aprender parte de uma perspectiva de produção de sentidos, na qual o estético (estilos e meios de ensino) se encontra ligado ao ético (o reconhecimento da

subjetividade e da capacidade dos estudantes), ao relacional e ao cognitivo, como também à diversão, à criação, à decisão e à ação.

No nosso entender, a perspectiva pós-moderna, por meio de suas redes de conhecimentos, suas transgressões metodológicas, com seu sujeito autobiográfico, que valoriza o conhecimento de cada um e valoriza o sujeito cotidiano em contrapartida ao sujeito epistêmico/cartesiano, caminha no sentido de possibilitar àquele que apresenta nee novas oportunidades de apropriação do conhecimento, considerando-o como um ator social responsável pela sua construção sócio-histórica e promovendo verdadeiramente sua inclusão.

Vislumbramos nesse paradigma um caminho para incluir esse/a aluno/a, considerando suas diferenças em relação a si mesmo, aos outros e ao mundo, de modo que seus educadores/as respeitem sua condição humana, atendendo às suas demandas singulares, mesmo que não respondam às propostas pedagógicas elencadas inicialmente, como bem nos coloca Boff (apud ASSMANN, 1998, p. 11-12):

[...] aprende-se não só com o cérebro, nem só com a escola, aprende-se a vida inteira e por todas as formas de viver. Processos cognitivos e processos vitais se encontram. São expressões da auto-organização, da complexidade e da permanente conectividade de todos e com todos em todos os momentos e em todas as etapas do processo evolucionário. [...] Cada ser, principalmente o vivo, para existir e para viver, tem que se flexibilizar, se adaptar, se reestruturar, interagir, criar e coevoluir.

Ferraço discorre sobre um enfoque metodológico centrado na vida cotidiana, utilizado em sua pesquisa a respeito da escola, assumindo a não-existência de um único caminho, mas sim de vários outros que serão

[...] percorridos por cada sujeito, na diversidade de representações, ações e interações produzidas. Caminhos complexos, acidentais, multidimensionais, plurais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. (FERRAÇO, 2002a, p. 103).

Não acreditamos que a pós-modernidade, com sua herança genética moderna, venha suprimir tudo o que foi construído ao longo dos tempos afinal, como já apontava Gadotti, (apud McLAREN, 1997, p. 17), "[...] a pós-modernidade [...]. É, antes de qualquer coisa,

um movimento histórico surgido no seio da própria modernidade [...]. Todavia, vemos nesse novo paradigma uma possibilidade de se ressignificar todos esses valores que nos foram impostos de forma tão bem articulada, conforme nos fala Morin (1990, p. 11): "[...] o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo e, por vezes, mesmo a ultrapassá-lo".

Sabemos que a transformação não se dá de um dia para o outro, e sim de forma consciente e voltada para um objetivo maior, a cidadania, pela qual, freqüentemente, devemos desafiar nossa prática, verificando se ela realmente cumpre o papel que se propôs. Entretanto, não devemos prender-nos somente a certezas exatas, temporais e fechadas em si mesmas, pois as incertezas possibilitam-nos navegar por um conhecimento, com vários caminhos, várias entradas e várias saídas, sobre as quais a única certeza que temos é que elas não existem: "[...] o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas" (MORIN, 1990, p. 87).

1. BASES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTARAM A PESQUISA

Esta pesquisa constituiu-se num pequeno recorte sobre a inclusão dos alunos/as que apresentam nee no ambiente escolar, numa dimensão microsocial, buscando caminhar no sentido de desvelar, por meio das práticas discursivas desses sujeitos, suas atitudes cotidianas, suas relações sociais, bem como seu entendimento acerca de seus processos educativos.

Acreditamos que a autopercepção sobre essa construção interfere significativamente nos processos de ensino-aprendizagem por eles/elas experienciados, promovendo sua segregação e/ou a legitimação social. Sendo assim, optamos pela investigação das questões que atravessam a construção da subjetividade dos alunos/as caracterizados como deficientes mentais a partir das rotulações ocorridas no contexto escolar, por concebermos que a análise da forma como eles/elas se vêem e se avaliam contribuirá para torná-los/as sujeitos de sua própria história. Para Nunes & Glat, (2001, p. 3), essa opção representa uma visão mais humana desses sujeitos: [...] entrevistar pessoas portadoras de deficiência mental representa uma mudança radical do objeto de estudo e da própria relação do pesquisador com o sujeito, já que se deixa de analisar a doença ou o desvio para compartilhar sua vida.

Vários autores, entre eles Nunes & Glat (2001), Neves (2002) e Melletti (2002), apontam que, em nossa sociedade, não se tem levado em consideração a visão que aqueles/as que apresentam e têm de si mesmos/as e do mundo que os/as cerca. Essa visão preconceituosa interfere na construção de sua autopercepção, contribuindo, assim, para a sua exclusão social. Neves (2002, p. 41), ao discorrer sobre o movimento de auto-advocacia dos deficientes, afirma:

Consideradas “diferentes” e incapazes de participar efetivamente, sempre foram representadas por alguém, fosse esse alguém um familiar ou outra pessoa que chamasse para si o direito de “tutelar e representar” a pessoa com deficiência nas mais variadas situações, as quais incluíam desde grandes movimentos sociais até decisões sobre o próprio cotidiano. Assim, às pessoas com deficiência foram negados direitos que nos parecem primitivos e óbvios: escolher a roupa, escolher amigos, escolher o trabalho, escolher a escola [...]

De acordo com a autora, os deficientes mentais sofreram, ao longo dos séculos, uma discriminação relativa às suas reais capacidades de decisão e participação, sendo considerados, “eternas crianças”, sem condições de escolha e de oportunidades de se sentirem como cidadãos.

Para Januzzi (apud MELETTI, 1997, p.26), essa condição de subordinação ao *outro* esmaece sua identidade, na medida em que o leva a emprestar de *outrem* sua voz para se fazer ouvir. Ainda nessa perspectiva, Skliar (2002, p. 4) afirma: "Um outro colonizado é um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer". Nesse sentido, buscamos na literatura tentativas de se construir possibilidades de dar voz a esses sujeitos. Logo os estudos que se seguem foram construídos nessa perspectiva.

Os estudos de Melletti (2002, p. 1096) buscou “[...] dar a palavra à pessoa com deficiência mental”, utilizando-se de seus relatos orais por meio de entrevistas recorrentes, em que os sujeitos eram solicitados a falar sobre seu trabalho numa instituição especial. O objetivo primordial dessa pesquisa foi discutir as possibilidades de se explorar o cotidiano de pessoas com deficiência mental, possibilitando-lhes discorrer sobre suas vivências em uma instituição especial, no intuito de romper com estereótipos desqualificantes relacionados à capacidade de compreensão desses sujeitos.

Outro foco dessa pesquisa encontra-se na investigação sobre a possibilidade de uma existência vincular entre a escola e a construção da subjetividade desses sujeitos, bem como na sua articulação com os processos pedagógicos presentes no cotidiano escolar.

A esse respeito, Fulgêncio (1998), ao investigar a auto-percepção de três deficientes mentais, com idade variando entre 10 e 15 anos, freqüentadores de classes especiais há pelo menos dois anos. O pesquisador entrevistou os sujeitos sobre suas experiências na classe especial, seus familiares sobre o sentimento de terem um filho freqüentando a classe especial, bem como seus professores sobre o ingresso desses alunos/as na escola especial.

Com base nas entrevistas, foi possível constatar que essa convivência, num primeiro momento, foi permeada por sentimentos negativos, em que a frustração e a vergonha contribuíram para uma profunda autodesvalorização dos sujeitos. Somente quando seus professores/as, apesar de pouco ou nenhum tipo de apoio, superaram suas angústias e adquiriram confiança em seus trabalhos, unindo-se a eles/as e às suas respectivas mães de forma corajosa, perseverante e determinada, é que esse quadro de fracasso escolar se minimizou, resultando em alguns avanços pedagógicos.

Outro foco investigativo deste estudo foi de, investigar os impactos que a exclusão escolar e a segregação promovem na vida dos alunos/as que apresentam nee, em especial os deficientes mentais. Encontramos dados sobre esses impactos na pesquisa de Abrantes (1998), delineada por meio da história de vida de um sujeito de 16 anos com deficiência mental, pesquisa cujo objetivo foi constatar o quanto a experiência escolar marcou a vida desse sujeito por meio dos acontecimentos frustrantes e excludentes, inscrevendo em sua auto-imagem uma percepção negativa de “*eu ferido/incapaz*”, promovendo mudanças radicais em suas relações sociais, culminando com seu encaminhamento a uma instituição especializada: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Como forma de não sucumbir à realidade segregadora e depreciativa que lhe era oferecida, esse aluno reconheceu suas dificuldades pedagógicas, mas considerou-se em plenas condições para o trabalho.

Ao longo de quase todas as pesquisas citadas, constatamos que a escola, muito longe de cumprir o seu papel como facilitadora do acesso e da permanência desses alunos/as no ambiente escolar, oferecendo-lhes uma educação de qualidade, acaba por reforçar neles/as os preconceitos impostos socialmente, contribuindo para sua exclusão,

mudando apenas o enfoque que anteriormente acontecia: *A exclusão da escola se transforma em exclusão na escola* (FERRARO, 1999).

Com base nestas proposições formulamos a seguinte questão:

Como se dá o processo de construção da auto-percepção dos alunos/as caracterizados como deficientes mentais, no que tange ao seu processo de escolarização, a partir de sua percepção sobre si no cotidiano escolar?

2. O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa realizada constituiu-se num estudo de caso do tipo etnográfico, pelo interesse que nos despertou a possibilidade de conhecer o particular, no intuito de esclarecer questões emergentes acerca da história da vida dos alunos/as que apresentam nee. Teve como foco de análise a construção subjetiva na perspectiva da autopercepção, ou seja, “[...] o estudo dos fenômenos em seu acontecer natural [...]” (ANDRÉ, 1995, p. 17). Afinal, o singular também se encontra no plural.

Os **sujeitos-foco** da pesquisa foram três adolescentes (um menino e duas meninas), com características de deficiência mental, cujas possibilidades de articulação lingüística era fator preponderante.

Com base nessas proposições, buscamos, ao longo deste estudo, descrever, explicar e comparar, as seguintes categorias de análise:

- como eles/as se percebiam no contexto social vivido;
- como eles/as se concebiam na ótica da pesquisadora, na de suas respectivas famílias e na da escola pesquisada;
- como eles/as interagem no/com o contexto escolar pesquisado, tendo como eixo norteador seu processo de escolarização (aquisição de conhecimentos, metodologias trabalhadas, espaço de aprendizado, entre outros);
- quais eram suas expectativas de futuro em relação aos aspectos pedagógicos e profissionais;

- quais eram as expectativas de futuro percebidas por seus familiares em relação aos aspectos pedagógicos e profissionais;
- quais eram as expectativas pedagógicas de seus professores/as.

A coleta de dados ocorreu ao longo do segundo semestre letivo do ano de 2002, iniciando-se na primeira semana do mês de agosto, quando estabelecemos os primeiros contatos com a comunidade escolar pesquisada, encerrando-se no final do mês de novembro.

Após os primeiros contatos, iniciamos as observações, experienciando diversas situações de ensino (sala de aula, aula de Educação Física, laboratório pedagógico, recreio, entre outras), durante as quais nos foi possível compreender um pouco acerca daquele universo. Objetivando aprofundar nossa investigação, entrevistamos também os estagiários/as, os professores/as de sala de aula e do laboratório pedagógico, familiares, bem como os colegas de sala.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram as observações (livres e participantes), as entrevistas (diretas e recorrentes), a análise documental e registros fotográficos e audiovisuais, todos devidamente autorizados pela instituição, pelos professores e pelos pais dos sujeitos-foco.

As entrevistas constituíram-se no mais importante instrumento de nosso estudo, em especial as **entrevistas recorrentes**, durante as quais os sujeitos puderam falar sobre como se percebiam na sociedade, tendo como base o contexto escolar.

Sua finalidade primordial foi resgatar a voz dos sujeitos por meio dos relatos orais, meio pelo qual os elementos diversos e heterogêneos que constituem as experiências se encontram em uma única forma, singular e vinculada à expressão e à comunicação (HALBWACHS, apud SCHIMIDT e MAHAFOUD, 1993).

Para o autor, o indivíduo que tem lembranças está sempre inserido em grupos de referência, uma vez que suas memórias, apesar de serem construídas em grupo, sempre serão fruto de um trabalho singular. “A vitalidade das relações sociais do grupo dá vitalidade às imagens, que constituem as lembranças. Portanto, a lembrança é sempre fruto de um processo coletivo e está sempre inserido em um contexto social preciso” (HALBWACHS, apud SCHIMIDT e MAHAFOUD, 1993, p. 288).

O material empírico foi coletado através das **entrevistas recorrentes**, por meio das quais foi solicitado aos sujeitos que descrevessem seu cotidiano escolar a partir da seguinte fala: *como você se sente na sua escola e na sua sala de aula*. Após a realização das entrevistas, transcrevemos os relatos, registrando-os em cadernos de acordo com os diferentes assuntos que emergiram, apresentando-os aos sujeitos-foco em entrevistas subseqüentes, com vistas a correções necessárias ou a maiores explicações. Em seguida, evidenciamos alguns pontos que mereceram uma nova investigação. Recorremos então aos sujeitos para novas entrevistas até que se "esgotou" a necessidade de investigação. Foram realizadas ao todo doze entrevistas recorrentes, a partir de quatro encontros com cada um dos três sujeitos.

Os recursos materiais utilizados foram um minigravador, uma filmadora VHS e cadernos de anotações. A duração desses encontros girava em torno de 30 a 50 minutos, ou até quando percebíamos que os sujeitos não mais desejavam falar.

A dinâmica das entrevistas levou-nos a promover, em virtude do modo como os sujeitos se apresentavam nas entrevistas, algumas adaptações metodológicas, tais como não nos limitarmos à pergunta inicial: *como você se sente na sua escola e na sua sala de aula*; utilizar outras perguntas além das que eram feitas na entrevista anterior. Nessa perspectiva, concordamos com Melletti (2002, p. 1.993), ao afirmar que “[...] o método [deve ir] sendo construído a cada sessão de entrevista, através da análise contínua do que foi dito, das reflexões que o material representativo [provoca]”.

Os registros, tanto das observações como das entrevistas, aconteceram por meio de anotações descritivas e analíticas das situações e foram complementados por fotografias, filmagens e gravações.

Os dados foram analisados segundo o método de análise de conteúdos, com base em Bardin (1977), pela possibilidade que essa técnica nos oferece de investigar um objeto ou problema de pesquisa tendo como fonte primordial de dados os conteúdos da comunicação. Para André (1995, p. 48), “[...] o grande desafio é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico”.

3. ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES SOBRE OS SUJEITOS: UM RESGATE A SENSIBILIDADE HUMANA

No decorrer desta pesquisa em busca da consecução do objetivo principal deste estudo, qual seja o de compreender o processo de construção da autopercepção dos/as alunos/as caracterizados/as como deficientes mentais, no que tange ao seu processo de escolarização, concluímos que, **muito mais doloroso que apresentar um diagnóstico patológico sobre os portadores de nee, é perceber a forma como a sociedade considera essa condição, interagindo com aqueles/as que não se enquadram nos estereótipos de comportamento construídos hegemonicamente como “positivos” de forma a condená-los a uma morte simbólica, excluindo deles/as qualquer possibilidade de reconhecimento de sua identidade singular.**

Essas considerações negativas evidenciaram-se ao longo deste estudo em vários momentos, seja por meios das observações, seja principalmente por meio das entrevistas, nas quais os três sujeitos, quando perguntados acerca de sua autopercepção, relacionavam-na aos processos pedagógicos, ou negavam-se a responder, ou diziam-se não ser inteligentes. Essas percepções refletiam-se em suas atitudes dentro da escola, seja pela agressividade demonstrada por Beatriz em relação a tudo e a todos, seja pela resistência de Victor em sentir-se pertencente àquele contexto, seja até mesmo nas tentativas de Rafaela em ignorar aquela condição, “viajando” nas idéias, conforme nos dizia Carla, sua estagiária. Constate-se isso nos depoimentos abaixo:

Beatriz ao tentar vestir um fantoche:

Eu: Sua mão é grande, por isso não cabe direito.

Beatriz: Você é burra demais.

Eu: Quem não aprende é burro?

Beatriz: Coelho.

Eu: Alguém fala que você é burra demais?

Beatriz: Joana [Nome de sua mãe]

Eu: Por que ela fala que você é burra?

Beatriz: Peidorreira.

Eu: Ela fala isso? Você se acha burra?

Beatriz: Gostosa, vou te comer. [Fala com o fantoche e desconversa]

Victor definindo o conceito de deficiência:

Eu: Você tem colegas na sua sala de aula?

Victor: Tenho, o Jonas, Adilson e o Igor. O Igor só vem à escola para passear.

Eu: Por quê?

Victor: Porque ele é desficiente.

Eu: É o quê?

Victor: Desficiente.

Eu: O que é ser desficiente?

Victor: É quem anda na cadeira de rodas.

Eu: Ah! Todo mundo que anda na cadeira de rodas é desficiente?

Victor: Tem umas pessoas que sim, outras que não.

Eu: Ah! Me explica melhor isso, eu não estou entendendo muito bem.

Victor: Deficiente é quem anda na cadeira de rodas! [abaixa a cabeça e fica em silêncio a fim de encerrar o assunto].

Rafaela comentando acerca de sua sala de aula:

Eu: O que você acha da sua sala de aula?

Rafaela: Dever.

Eu: Dever, na sala você faz dever? [Acena que sim e fica séria]

Eu: Mas você gosta de ir pra lá? Oh, psiu! é segredo, é só pra mim, só eu e você, você gosta? [Passa a não nos olhar mais nos olhos, acenando que sim]

Eu: Como é que é lá na sua sala?

Rafaela ficou pensativa e disse:

Rafaela: É bonito! [Abaixa a cabeça e volta a desenhar]

[...]Eu: Lá é bonito? É igual a esse desenho que você está fazendo?

Rafaela fez um olhar de dúvida e disse:

Rafaela: Mais ou menos.

Eu: Mais ou menos, o que é mais bonito, o desenho ou a sala?

Rafaela: O desenho. [Abaixa a cabeça novamente e volta a desenhar]

No entanto, quando os questionamos sobre suas expectativas profissionais futuras, dois deles apresentaram anseios positivos: Victor, de ser ator, e Rafaela, de ser professora. Já Beatriz ignorou a pergunta.

Os motivos para tais expectativas referem-se, no nosso entender, em Victor, pela forma resiliente de ser, em Beatriz, pela auto-estima extremamente negativa. Quanto a Rafaela, temos dúvidas se essa expectativa era real, ou se era mais uma tentativa de responder a algo sobre o qual não desejava refletir, por meio de frases feitas e sem sentido, resgatando Skliar (2002, p. 4): "Um outro colonizado é um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer".

Em linhas semelhantes, suas famílias também sofriam reflexos desse contexto pedagógico excludente, no sentido de que, mesmo desejando muito mais para seus filhos/as, aceitavam as oportunidades que a escola lhes oferecia para não entrar em conflito com ela. Acompanhemos os depoimentos que se seguem:

Joana D'Arc, mãe de Beatriz:

Joana: Isso, com cinco anos, eu falei não, eu não quero que ela seja formada, mas eu quero que ela decore o número do ônibus que ela tem que panhar, o endereço da casa dela, o nome dos pais dela. Pra ela não precisar depender de ninguém!

[...] Joana: É isso que eu quero. E eles falam. Mas ela não faz nada... pra recortar é uma dificuldade. Mas ela tem de fazer! Porque, se eu tenho uma dificuldade e não tento fazer, aí fica difícil. É por isso que eles ficam com raiva! Aí na escola ela não pode entrar em sala sem uma estagiária, às vezes fica até no meio do ano sem aula.

Vera, mãe de Rafaela:

Eu: E o que a senhora espera do futuro para sua filha? Ela me disse que quer ser professora, e a senhora?

Vera: Eu acho meio difícil pra eles, né?

Eu: Como assim?

Vera: Tipo assim, ter uma profissão, eu acho mais difícil.

Eu: E a senhora colocou ela na escola esperando o quê?

Vera: Acho, assim, melhoramento no relacionamento, né?

Eu: Socialização?

Vera: É.

Eu: Olha só, dona Vera, teria alguma coisa que a senhora acha que poderia ser diferente no processo de escolarização de sua filha?

Vera: Eu acho assim que eles deveriam mais, assim, eu não digo alfabetizar, mas os jeito que eles passam os dever poderia ser diferente. Eu sei que ela não consegue acompanhar mesmo.

Outro fator a reforçar tal reflexão diz respeito às interações escolares por eles/as experienciadas, consideradas por nós como a representação mais significativa dessa condição, seja nas aulas regulares, as quais só ocorriam com a presença do/a estagiário/a, e, para Beatriz, somente em dias predeterminados, seja nas aulas de educação física e artes, quando participavam fazendo "figuração", isto é, representado um personagem sem vida própria, somente ocupando um espaço. Os únicos lugares em que lhes era possível tornarem-se protagonistas era no laboratório pedagógico, pela sua finalidade, e na *Trupe do Palhaço Caramelo*, lugares nos quais o **estigma** da diferença fazia a diferença. Veja a fala Victor a respeito do laboratório pedagógico:

Eu: Agora você me falou uma coisa que eu não entendi. Você disse que ia ser inteligente porque não ia vir mais para o laboratório, não foi?

Victor: Eu vou ser inteligente.

Eu: Mas, olha aqui, as crianças que vêm ao laboratório não são inteligentes, não?

Victor: Eles vêm pra saber tudo.

Eu: Quem te falou isso?

Victor: Ninguém.

Eu: Mas, me fale, as crianças que vêm ao laboratório não são inteligentes, não? [Ele confirma, mas balança a cabeça negativamente]

Eu: Você tem dúvidas? [Acena que sim]

Eu: O que você acha das crianças que vêm para o laboratório?

Victor: São inteligentes.

Eu: E o que elas vêm fazer aqui? [Victor faz silêncio]

Quanto às expectativas pedagógicas percebidas pelos/as professores/as em relação aos nossos sujeitos, observamos que tanto eles/as como toda a comunidade escolar investigada ainda viam a inclusão como “uma pedra em seus respectivos sapatos”. Falas como *eu já fiz minha parte*, ou *pra eles se sentirem mais a vontade é no meio deles, pois eles rendem mais em conteúdo*, ou *cada criança especial equivale a 5 crianças normais, mas eu quero que você registre aí, o que vale é o amor!*” dão-nos um entendimento de que são aceitos/as pela imposição legal, e não como uma nova perspectiva de se conceber o homem, o mundo e a sociedade, desacreditando assim esse processo e, por analogia, desacreditando também seus/suas alunos/as.

Não poderíamos deixar de considerar as influências que a estrutura educacional municipal exerce neste estudo, por entendermos que a forma pela qual ela se constitui, torna-a excludente, haja vista o fato de as decisões sobre como a escola deve organizar-se não partir eminentemente dela, e sim de outros segmentos, que desconhecem muitas vezes o cotidiano daquela realidade, como por exemplo, haver quarenta alunos/as, dentro de uma mesma sala regular, com professores/as cujos salários vergonhosos os levam a comprometer todo o seu tempo de trabalho, lecionando em dois e, às vezes, em até três turnos consecutivos, dificultando assim seu processo de formação continuada.

Portanto, ao refletirmos sobre a inclusão daqueles/as que apresentam nee, não devemos reduzir a discussão às ações cotidianas que ocorrem na/com a escola, sem antes analisá-las num contexto maior, que considere todos os vieses que atravessam essa discussão. Nesse aspecto é que devemos retornar várias vezes ao ponto de partida, numa reflexão continuada em prol da inclusão posto que conforme nos diz Amaral (1998, p. 26)[...] uma sociedade abstrata também não existe, pois cada um de nós a constitui e, portanto, cada um de nós pode subverter alguns dos postulados vigentes, revolucionar a mentalidade hegemônica”.

Buscamos um projeto de inclusão cuja perspectiva de *metamorfose* se encontre presente de forma que as alternativas rompam com a perspectiva linear de se conceber a construção do conhecimento, considerando-se os vários caminhos, cujas entradas e

saídas signifiquem muitas outras possibilidades usadas em proveito da educação e da solidariedade.

Faz-se necessário que todos os envolvidos nesse processo, em especial os/as professores/as, investiguem, planejem, reflitam, reinventem suas práticas pedagógicas, considerando os diversos caminhos a serem percorridos, reconhecendo o *outro* humano. Nesse sentido, todo dia será visto como momento de recomeçar, onde o necessário a cada um lhe será sempre singular.

A educação como *poiesis*, quer dizer, como um tempo de criatividade e de criação que não pode nem quer se orientar para o mesmo, para a mesmidade. [...] Nega que o outro tenha existido, pois não há “mulher”, não há “negros”, [...] não há “anormais. Mas há por que nem são enunciados” [...] A pedagogia do outro é que deve ser anulada é o nunca-outro e sempre-outro (SKLIAR, 2002, p. 10).

Não poderíamos deixar de reafirmar o nosso entendimento sobre a inclusão como um processo cuja responsabilidade não é somente da escola, mas também de toda a comunidade, cuja participação coletiva forme redes de conhecimentos auto/eco/organizadas, nas quais o projeto político-pedagógico seja construído por meio de parcerias entre a escola, a comunidade e as famílias, formando laços de colaboração e cooperação constantes entre as partes, de forma que todos nos responsabilizemos por nossas decisões.

Gostaríamos de fazer um convite a todos, para que se permitam despertar a sensibilidade pertinente à condição humana, por acreditarmos que precisamos nos **humanizar no âmbito da coletividade**. Não podemos deixar escapar essa possibilidade de resgatar essa condição tão fortemente aprisionada pelos postulados iluministas indolentes, cuja ideologia atua em nosso imaginário, gerando identidades que suprimem as singularidades existentes, a fim de garantirem relações de poder (SAWAIA, 2001) concretizadas em condições desiguais das oportunidades que nos são oferecidas.

Concebemos ser exatamente por meio deste resgate que vamos superar a exclusão vivida não só por aqueles/as que apresentam nee, mas também por todos nós, posto que, ao nos permitirmos sensibilizar, estamos também nos possibilitando desejar uma vida mais justa e mais digna para todos. Precisamos entender a importância da coletividade, não somente para a inclusão mas em todos os processos sociais.

REFERÊNCIAS

- 1 ABRANTES, A. A. Aluno excluído do sistema público de ensino: a identidade em construção. In: NUNES, L. R. D'OLIVEIRA et al. **Pesquisas em educação especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998. p. 5-6.
- 2 AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.
- 3 _____. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe, 1995.
- 4 _____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Coord.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- 5 ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- 6 ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 7 BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- 8 BAUMEL, C. R. C.; SEMEGHINI, I. (Org.). **Integrar e incluir desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.
- 9 CIAMPA, A. C. **A história de Severino e a história de Severina: um ensaio da psicologia social**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- 10 FERRAÇO, C. E. Ensaio sobre uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B. DE e ALVES, N. (org) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª ed., 2002/a. P.91 – 108.
- 11 FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1999. v. 1, p. 22-47.
- 12 FULGÊNCIO, M. A. C. M. Classe especial: ser ou não ser diferente, eis a questão. In: NUNES, L. R. D'OLIVEIRA et al. **Pesquisas em educação especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998. p. 4-5.
- 13 GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação** Campinas: Autores Associados, 2001.
- 14 HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- 15 McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico** São Paulo: Cortez, 1997.

- 16 MELETTI, S. M. F. **O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental.** 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, SAO Paulo, 1997.
- 17 _____ O relato oral como recurso metodológico de pesquisa em educação especial. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2002, Londrina. **Anais...** Londrina: Editora UEL, 2002. v. 1, p. 1092-1096, 1CD-ROM.
- 18 MENDES, E. G.; MOREIRA, M. de F. A. O direito à educação especial na ação do poder legislativo municipal de São Carlos:1979-1978. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2001, Londrina. **Anais...** Londrina: Editora UEL, 2001. v. 1, p. 35-44, 1 CD-ROM.
- 19 MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- 20 NEVES, T. R. L. O movimento de auto-advocacia e a educação para a cidadania. In: PALHARES, M. S. (Org.). **Escola inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 41-44.
- 21 NUNES, F.; GLAT, R. **O que revelam as teses e dissertações sobre a autopercepção do portador de necessidades especiais?** Trabalho submetido à publicação na 31.^a Reunião Anual da Sociedade Brasileira em Psicologia., Rio de Janeiro, 2001. 10 p.
- 22 OMOTE, S. Perspectivas para a conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.
- 23 SANTOS, B.S. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 1997.
- 24 SAWAIA, B. Identidade: uma ideologia separatista. In: _____. (Org.). **As artimanhas de exclusão.** São Paulo: Vozes, 2001. cap. 1, p. 119-128.
- 25 SCHMIDT, M. L. S.; MAHFOUD, M. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 285-297, 1993.
- 26 SKLIAR, C. **É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?:** notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. Trabalho apresentado na 25.^a Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2002.
- 27 SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1999.