

DESCORTINANDO PAISAGENS, RABISCANDO LEITURAS: UMA ANÁLISE DA INCLUSÃO DE UM GRUPO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ESTADO DE SERGIPE

Rosana Carla do Nascimento **Givigi** – UFS

Agência Financiadora: CNPq

1. Abrindo as janelas

A inclusão nos permite enveredar por diversos caminhos, os quais se apresentam na heterogeneidade de seus percursos, o que responde seu dinamismo. Cores humanas produzidas pela história sócio-cultural do ser humano.

Encontramos em Sergipe estradas quase que intocadas pelos olhares e escutas da inclusão e foi nesse contexto que se formou esse grupo de pesquisa, vinculado a Universidade Federal de Sergipe. O grupo se dispõe a trabalhar com crianças com necessidades especiais, tendo como foco a família e a escola e os efeitos do trabalho do grupo. Nossa construção se manifesta nos princípios histórico-culturais e na análise de discurso. Afinal, abraçamos a idéia de que

as relações dialógicas são trabalhadas na perspectiva de uma teoria da enunciação em que as questões do sentido, de sua construção e seus efeitos são apresentados por meio da discussão dos conceitos de tema e de significação e, também, das formas de presença do outro na linguagem e no fio do discurso (BRAIT, 2006, p. 23).

Nessa perspectiva o grupo deu origem a três outros subgrupos, que descreveremos a seguir:

O primeiro, denominado “sentidos das deficiências”, trabalha mais diretamente com as crianças participantes do grupo. Vemos que a instância patológica é determinada pela interpretação de fora dos padrões e que os sentidos vão sendo construídos num fluxo incontrolável de rotas que se cruzam.

O segundo, intitulado “os efeitos do trabalho do grupo na produção de sentidos”, está presente para refletir junto às famílias que formam o grupo, a nossa busca nesse espaço é dialogar e construir novos sentidos para o que seria a deficiência de seus filhos. Isso não é abordado aleatoriamente, é entendido partindo do pressuposto de que as maneiras como as famílias significam os menores, fazem estes ocuparem ou não um lugar de sujeito ativo no discurso e na vida.

O terceiro subgrupo, nomeado “a escola suas significações e discursos”, atua de maneira a pensar e produzir sentidos no conjunto escolar, porque entendemos que não cabe somente a

família a responsabilidade sobre as produções de sentidos. A idéia é que as crianças estejam no ensino regular. Problematizar os discursos nos outros campos de contato desses sujeitos é buscar a desnaturalização das já ditas deficiências, a busca pela desmistificação da patologia em um plano macro, em relação aos espaços ocupados pelos sujeitos. É acreditar que as significações são produzidas em rede e podem ser amarradas de modo a não produzir um nó irreversível.

Conjecturar a tríade em questão não denotou separar o grupo, ao contrário, a intenção é melhor avistarmos e analisarmos a produção de cada um dos subgrupos. Porque compreendemos que “a pesquisa-ação adota um encaminhamento oposto pela sua finalidade: servir de instrumento de mudança social. Ela está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico” (BARBIER, 2004, p. 54). Ora, para sermos propulsores de mudança é necessário fazer o movimento de olhar e analisar de fora, mesmo estando dentro.

O texto que escrevemos tem por finalidade abordar mais diretamente o terceiro subgrupo. Crianças que nunca estiveram no ensino regular hoje estão matriculadas e freqüentando a escola. O nosso trabalho é acompanhar esse processo e participar dessa construção em curso. E por isso dizemos que esse impulso no instiga a manter na memória o que foi feito até agora.

2. A luz da teoria

As práticas educativas são de extrema importância na aquisição de aprendizagens. No caso do sujeito com necessidades especiais, muitas vezes essas práticas parecem mais distantes da realidade do professor, da escola. Pensando essa realidade, cabe-nos perguntar, que atitudes podem ativar dispositivos de inclusão. Meirieu diz:

[...] sei que não posso educar nada nem ninguém, mas apenas criar as condições para que o outro se eduque, saber-se impotente sobre a liberdade do outro para recobrar um poder sobre os dispositivos que lhe permitem afirmar-se [...] porque decididamente, e para recordar mais uma vez a célebre fórmula de Lacan, “se eu me coloco no lugar do outro, onde é que o outro se colocará?”, e, enfim, [...] a única coisa que torna possível a passagem ao ato pedagógico: a convicção de que no instante em que agimos é o outro que age e apenas ele, pois apenas ele pode decidir seu destino, e é esta, precisamente, a finalidade de toda a educação (MEIRIEU, 2002, p. 274- 275).

Que atitudes podem criar condições para que o outro se eduque? Será que, como professores, nos reconhecemos impotentes sobre a liberdade do outro, ou nos revestimos da “capa” do saber sem enxergar como o outro age e ver que ele pode decidir seu destino? Assim, Meirieu

(2002) usa o termo “entrar no jogo”, para sugerir o que considera uma saída, que seria o iniciar de um diálogo sobre realidades e resistências. Para isso é preciso que o professor possa realmente ver em seus alunos sujeitos capazes de participar e decidir. Mais complexo ainda é que possa ver isso em todos os seus alunos, independente das definições que a medicina ou qualquer instância lhes possa atribuir. Isso condiz coma abertura a novas significações, da criação de outros sentidos. Somente assim seria possível não ficarmos elegendo os sujeitos que terão sucesso, porque o próprio sucesso seria (re)significado.

Um dos apontamentos que foi possível perceber em Meirieu foi a própria ação e a noção de como somos capturados dia-a-dia por outras redes. Assim, é preciso estar aberto para perceber o que ele chama de “momento pedagógico”, ou seja, momentos em que conseguimos escapar do que está prescrito e previsto. Podemos escapar de idéias preestabelecidas e constituirmos outras, como, por exemplo, o menino classificado como autista pode aprender, ser um amigo legal; podemos comunicar-nos com ele e convivermos em sociedade.

Quando outros sentidos são atribuídos, produz-se uma outra forma de viver com a diferença. Essas diferentes redes fazem parte do contexto dos alunos. Se pensarmos as situações e discursos isolados, sem os conflitos que os envolvem, não será possível entender os movimentos múltiplos e polissêmicos das relações sociais. Não existe um único discurso, uma só ação, coerente e homogênea, porque diversos sentidos se configuram e, em determinados momentos e conforme as redes e interações, nos apresentamos de formas distintas.

O estudo das práticas escolares nos alerta que as ações se relacionam aos sentidos, e novas ações podem ser propulsoras de novos sentidos. Se pensarmos as ações e sentidos, numa relação circular, é possível perceber que conforme se modificam ações outros sentidos são produzidos e vice e versa.

Quando conhecemos o processo pelos quais os professores criam suas práticas pedagógicas cotidianamente e articulamos os saberes que lá circulam com as normas oficiais, isso nos permite agir sobre uma realidade escolar concreta. Pensar as práticas educativas cotidianas implica em pensá-las numa tensão entre a formulação das propostas/regras, que são impostas, e o que realmente acontece na escola. Os professores constroem suas práticas cotidianas a partir de muitas experiências, de muitas histórias, de muitos saberes, isto muitas vezes traz contradições de crenças, de possibilidades, de regulação e emancipação.

A escola, enquanto lugar de encontro, já é promotora de desenvolvimento, porém gostaria de destacar uma mediação sistemática e intencional, a mediação pedagógica. O professor ao

fazer a mediação pedagógica “tem uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança e de transformações de seus processos psicológicos” (ROCHA, 2000, p.42). A teoria histórico-cultural valoriza a atividade instrucional, enquanto propulsora de desenvolvimento. Por essa razão, a mediação pedagógica é fundamental para o desenvolvimento do sujeito, para isso precisa favorecer mediações diferentes para as diferentes necessidades dos alunos.

Na sala de aula, a troca permite o diálogo com a realidade, dando o tempero para que aluno e professor possam entrar no jogo. A cultura preexistente é o tempo todo mediadora dessa relação. Fugimos assim da antiga, mas atual, racionalização didática, que quer enquadrar tecnocraticamente todos os momentos pedagógicos, e reconhecemos que a educação para a liberdade exige a aceitação de processos de criação e do constante investimento em novas formas de ensinar. Esse processo não acontece de forma linear, muitas tensões existem entre a racionalização didática e uma educação para liberdade.

As práticas educativas devem permitir uma troca constante de papéis, especialmente quando esses forem seladores de rótulos que desqualifiquem o aluno. O reconhecimento da heterogeneidade dos grupos pode ser alavanca para que o professor se liberte da idéia de papéis rígidos, heterogeneidade tomada como algo positivo, que traz proposições diferentes para o grupo, que movimenta. Na atualidade, é importante pensar sobre a formação dos grupos e na diversidade encontrada nos diferentes níveis de aprendizagem, nos diferentes saberes que os alunos trazem de casa, nos diferentes tempos de aprender. Como nos diz Meirieu, (2002, p. 235):

[...] se a heterogeneidade não é em si mesma um fator negativo e pode até contribuir para atenuar as disparidades de níveis entre os alunos, ela somente é possível se há cuidado de evitar certos desvios, pois “a adesão do professor a uma pedagogia diferenciada tem chances não-desprezíveis de se traduzir em uma diversificação não apenas dos meios oferecidos ao aluno para atingir seus objetivos, ou do tempo que lhe é concedido para atingi-los, mas também dos próprios objetivos”.

Se o objetivo da escola é a universalidade, então nenhum tipo de homogeneidade deveria ser aceito; estamos todo tempo convivendo com o que é diverso. “São justamente essas diferenças que conferem ao objeto cultural toda sua força de universalidade” (MEIRIEU, 2005, p. 48). No discurso, muitos educadores já admitem que a heterogeneidade é um fator enriquecedor da aprendizagem, mas, na prática, não sabemos lidar com as salas de aula

heterogêneas. A questão é que na sala de aula nos deparamos com heterogeneidade de histórias, heterogeneidade de culturas, heterogeneidade de níveis, heterogeneidade de comportamentos, heterogeneidade social e muitas outras. Ou aprendemos a lidar com elas, ou o projeto escola estará fadado ao fracasso.

Nossa intenção é pensar o processo de inclusão a partir não apenas do sujeito, mas das práticas educativas, do entendimento dos diversos campos interacionais que o envolvem, de como os sentidos o atravessam e de onde cada sujeito do grupo cortado por redes atribui sentidos nesses contextos. Assim, pode ser possível reconhecer quais os elementos que têm favorecido a exclusão e mostrar o caráter histórico e social da diversidade.

3. O caminho metodológico

Metodologicamente, foi utilizada a pesquisa-ação. A pesquisa-ação implica uma “[...] atividade de compreensão e explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas, com o fito de melhorar essa práxis” (BARBIER, 1985, p. 156).

Trata-se de pensar a ação tomando como alicerce a teoria, de modo que sempre se esteja agindo em espiral, numa reflexão permanente sobre a ação. Nesse processo, o pesquisador é parte do grupo e todos devem participar igualmente, todos os participantes devem envolver-se nas questões postas. Para isso, compreende que a realidade é complexa e dinâmica e aprende a lidar com os confrontos e contradições.

Não se pode perder de vista que a pesquisa-ação visa a mudanças, quer reverter uma lógica estabelecida. Para isso, deve seguir os processos que se fazem no grupo. O processo não pode ser previsto no campo das certezas; é sempre dinâmico, mutável. O processo é coletivo e por isso o objeto de pesquisa é “co-construído”, juntamente com as análises feitas. Como se estabelece numa relação de horizontalidade, tem o desdobramento de co-formação. Barbier (2004) estabelece o diagnóstico como imprescindível e destaca a importância de uma “escuta sensível do vivido”, que ocupa o lugar de um analisador, que não tem por meta julgar ou medir as atitudes e discursos. Isso não quer dizer que vá apenas concordar; vai também compreender e conhecer o que lhe é novo.

A pesquisa-ação colaborativa busca uma relação dinâmica teoria-prática, numa idéia de cooperação e de transformação da prática pedagógica. No caso, os professores são vistos como capazes de refletir e mudar suas práticas, num processo de colaboração com o

pesquisador. As ações colaborativas nesta pesquisa acontecem nas relações da criança com a família, com a escola nas salas de aula, num processo de estudo, de ação-reflexão sobre as práticas, vivências e experiências (JESUS, 2005).

Na pesquisa-ação-colaborativa, as situações são sempre novas, mesmo quando parecem semelhantes, porque sempre um novo olhar é lançado e, com isso, novas leituras são feitas e novas ações propostas. Para que isso aconteça, a idéia é de um trabalho colaborativo, que vá além da reflexão (JESUS, 2005)

Foi nesse solo que o grupo foi formado, por mim e por estudantes pesquisadores. Para a concretização dessa pesquisa foram escolhidas oito (8) famílias por meio da seleção de seus respectivos filhos, crianças entre zero (0) a cinco (5) anos, com deficiências.

A divulgação foi feita mediante o comunicado no hospital universitário da Universidade Federal de Sergipe/UFS e por consulta a uma lista obtida no Centro de Referência em Educação Especial. No total foram doze (12) famílias agendadas para entrevista inicial, destas permaneceram no grupo oito (8), quatro famílias desistiram.

Com a seleção das oito famílias, ocorreram cinco encontros com seus respectivos filhos, para conhecermos as crianças. Os encontros tinham como propostas a interação com as crianças, em um espaço lúdico e variando o número de interlocutores, por vezes a criança, seus pais e pesquisadora; noutras a criança irmãos e pesquisadora e ainda a criança e a pesquisadora. Todo o processo passou por análise do nosso grupo, sabendo que os dados obtidos não foram julgados como conclusos, mas nos permitiram a formação do grupo.

A partir dessa seleção passamos a trabalhar com um grupo de pais e com a possibilidade de matricular essas crianças em escolas do ensino regular, o percurso ocorreu com conhecimento do bairro, visitas as escolas, dentre outros.

Meu propósito é a partir do entendimento, exposto acima a luz da teoria, de que as significações e sentidos dados aos sujeitos com necessidades especiais se constituem na relação entre ações e sentidos, e novas ações podem ser propulsoras de novos sentidos. Nessa relação circular, das ações e sentidos, conforme se modificam ações outros sentidos são produzidos e vice e versa. Diante disso, busco pensar a criação de outro discurso, isto é, de outro sentido, construir outra lógica de inclusão que leve em conta os processos de diferenciação.

4. Rabiscos e leituras

A garantia de que o ensino seja oferecido a todos já nos coloca em combate com diversas questões, entre elas: qual é a lei se vê na prática? Desse questionamento poderíamos desdobrar tantos outros, que acreditamos que serão tocados ao longo da discussão. Isso é sinal de que há muito para ser (re)configurado neste cenário. Além de que esse espaço institucional não se restringe à escola, ultrapassa fronteiras e atinge nossa casa, nosso bairro, nosso poderio econômico, agita o sono de quem não se conforma com a ordem estabelecida. Enfim, “A educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e a cultura, entre outros” (LAPLANE, 2004, p. 5).

Pensamos ser possível quebrar com a lógica construída historicamente para o acesso ao ensino. Falamos de Sergipe, onde o acesso ao ensino regular para o aluno com necessidades especiais por deficiência é muito discreto. É sabido que este aluno é contemplado na LDB, porém temos ciência da falta de práticas que garantam o cumprimento da lei. Para analisar essa questão não é necessário ir muito longe, basta ver o século XX, no qual foi notável o avanço em políticas públicas, com todas as ressalvas, e que mesmo assim encontramos uma escolarização fracassada e justificada pelas *debilidades orgânicas*. As idéias de que o saber é construído a partir de sua integridade física ocupa terreno.

A pessoa com deficiência encontra mais um lugar de desvalorização, a escola. Não é de se estranhar que caminhamos a passos lentos no que diz respeito à educação inclusiva. Desconstruir a força do diagnóstico médico custa, devido a nossas ideologias ainda serem permeadas desse discurso organicista, este faz parte da nossa história, antes mesmo de chegarmos. Não se trata de negar o biológico, apenas de enfatizar as relações interacionais, pois julgamos que são nestas que o sujeito ganha significação.

Aventuramos-nos por essa rede escola porque acreditamos ser possível desnaturalizar a deficiência e construir um espaço de interlocução eficaz. O encontro com a diversidade permite desmistificar a deficiência e torna real a construção de saberes partilhados, já que

[...] as pessoas se encontrariam imersas em, constituídas por, e submersas a essa malha, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento das outras pessoas ao seu redor e da situação de que estão participando (AMORIM, 2006, p. 201)

A maneira que encontramos de provocar os sentidos dos que lêem foi mediante uma amostra

do ocorrido ao longo do trabalho. Portanto, vamos à história.

Enquanto as crianças eram conhecidas por meio de cinco encontros e as famílias participavam de encontros periódicos, o subgrupo da escola fazia o reconhecimento de instituições próximas a localidade onde as famílias moram. Sabíamos quais crianças do grupo já estavam na escola. Quando não estavam na escola fazíamos uma visita ao bairro e a possíveis escolas para estes. Baseamos-nos na análise institucional para tal, a partir de observação, entrevistas com os gestores, professores e conversas informais com equipe de apoio e outros dentro e fora das instituições pensadas. As visitas ocorreram sem aviso prévio, com exceção de uma instituição na qual uma das crianças já estudava.

Com as ferramentas da análise de discurso procuramos conhecer os espaços escolares. Reconhecendo que era necessário fazer a chamada conversão do olhar. “Ora, por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo” (FOUCAULT, 1986, p. 126)

O enunciado que é produzido pelo sujeito muito diz, contudo também fica por dizer, esse sujeito lembrado se constrói no/para o tempo. Perceber e tentar compreender o homem e seu espaço é o que pretendemos neste relato. Porém, como o próprio Foucault expõe isso não se faz aleatoriamente. A certa conversão do olhar e da atitude da qual nos apoderamos e somos apoderados, é a análise de discurso. Deixamos os olhos abertos, mas como todo olhar, não alcançamos em dimensão fotográfica, nem pretendemos. Buscamos uma pintura, a qual está sujeita a retoques e novas formas.

Para entender e pensar a educação se faz necessário contextualizar a realidade na qual as instituições se apresentam. Se o indivíduo só existe enquanto ser social, membro de um grupo historicamente construído (VIGOTSKI, 1989). As escolas possuem uma dinâmica que pertence a essas relações, por isso a importância de conhecer a comunidade ao redor delas, bem como sua estrutura física. A ordem de apresentação das escolas não será dada por ordem cronológica, faremos de maneira a facilitar a interpretação. Algumas das instituições ficam localizadas em outras cidades que não a capital, porém fazem parte da chamada: Grande Aracaju.

Foram conhecidas seis (6) escolas de ensino infantil e fundamental, das quais 66,67% eram públicas; 33,33% particulares; 50% das instituições estão na capital; 16,67% no município de Nossa Senhora do Socorro e 33,33% no município de São Cristóvão. Das oito (8) crianças

apenas 25% estão na escola, sendo que destas, 50% em ensino regular / particular e 50% em instituição especial; 75% das crianças do grupo estão fora do ensino.

Nas linhas abaixo apresentaremos apenas as escolas que as crianças estão matriculadas atualmente, isto é, as escolas escolhidas. A escolha foi feita na relação de diálogo entre nosso grupo de pesquisadores e a família.

A primeira instituição pertence a rede municipal de ensino de São Cristóvão, no conjunto Rosa Elze, que conta com aproximadamente 10.000 habitantes. A instituição foi pensada para acolher a criança F. moradora desse conjunto, a qual nunca estudou. Vale lembrar que a Universidade Federal de Sergipe (UFS), na qual estudamos e desenvolvemos essa pesquisa, se encontra nesse conjunto. Localiza-se em uma região chamada Jardim Universitário, como quase todos os dias estamos nesse conjunto, tínhamos uma imagem formada, porém esta foi desbotando, o Jardim Universitário que nos recebeu calçava terra vermelha e vestia esgoto a céu aberto misturado ao mato, vimos de perto a imagem do abandono governamental.

A instituição de ensino possui quatro salas de aula (desconsiderando o anexo), uma cozinha, dois banheiros, com quatro box cada e duas pias, secretaria e o anexo. O pátio se encontra no centro da escola, uma parte é coberta de telhado a outra está ao ar livre. Em frente à escola, existe uma casa de quatro cômodos transformada em anexo da instituição. Ao entrar imaginávamos dar em um corredor levando até as supostas salas de aula, engano. Por os pés dentro da casa já é estar em classe, onde deveria ser a sala de estar estavam cadeiras desordenadas, uma parede servindo de quadro negro. Atravessando este cômodo entramos na cozinha, ou pior, na sala de educação infantil, algumas mesinhas e cadeiras para enganar que se trata de uma escola, nem mesmo uma cortina separa essas duas classes descritas, a terceira sala é supostamente o quarto da casa. O banheiro é compartilhado por todos os alunos, meninos e meninas, é escuro, úmido, não possui pia, fora dos parâmetros de higiene, no recreio o quintal de areia serve de pátio.

São trinta e quatro alunos por sala, sendo que na educação infantil esse número reduz para vinte e oito, cada turma tem um docente, nenhum deles possui estagiário, desses professores três ainda estão concluindo a graduação, quatro são contratados. No período matutino são sete professores, no vespertino o mesmo número e cinco no noturno. Pela manhã funciona o ensino fundamental e educação infantil, à tarde ensino fundamental, à noite o ensino fundamental de jovens e adultos. Para toda a escola são quatro serventes, no momento eles não possuem vigias, devido a cortes feitos pela prefeitura de São Cristóvão. No total são

quatrocentos e noventa e oito (498) alunos, de quatro anos de idade até a sexta série.

A outra escola fica localizada no bairro Santa Maria e faz parte da rede de ensino municipal de Aracaju, foi pensada para as crianças V. e M.C., que moram nessa localidade e ainda não estudam. Em nossa viagem até o local, percebemos que a paisagem muda drasticamente em pouco tempo, e como em por uma nuvem de chuva as coisas parecem acinzentadas, e o que colorido parece se modifica aos olhos de quem não vive essa realidade de exclusão social. As carroças se misturam as bicicletas que disputam espaço com os carros e ônibus, bem como pedestres que tentam circular pelas imediações do acesso ao Bairro, essa localidade é considerada o com maior índice de violência de nossa capital, Aracaju.

A escola é conhecida como modelo, encontramos uma instituição a qual busca rever os pré-conceitos formados a respeito dessa comunidade. A mesma foi construída numa área de 13.747,28 m², em cinco blocos, para atender mais de 700 crianças nas turmas de pré-infantil, infantil, ensino fundamental e creche. A Escola conta com 16 salas de aula, bem organizadas e arejadas, berçário, fraldário, brinquedoteca e parque. A escola abriga ainda uma videoteca, lavanderia, cozinha, além das salas de coordenação e diretoria e duas quadras poliesportivas, conta com adaptação para cadeirantes entre outros, é muito organizada em estrutura física.

A próxima escola foi também de ensino público municipal, no bairro Siqueira Campos, situado na cidade de Aracaju, estivemos nesta escola três vezes. No primeiro dia fomos com o intuito de conhecer para possivelmente matricular M., criança do grupo e morador do bairro e mais duas crianças do grupo que não são moradores do bairro. Dessas crianças apenas W. estuda, porém em instituição especial, o restante nunca esteve em escola alguma. Nessa instituição conversamos com diretora, coordenadora geral e uma professora.

Trata-se de um bairro grande e que funciona como uma extensão da área comercial da cidade, o centro de Aracaju. Possui saneamento, é um local preparado para receber o comércio, assim como o centro da cidade. As casas se misturam as clínicas, lojas, escritórios, ganham voz com a buzina do ônibus, da moto, do carro que passa constantemente pelo local.

A instituição atende crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, funciona com 6 (seis) turmas no período da manhã, mais 6 (seis) no da tarde, além de 6 (seis) turmas de creche. Cada sala conta com aproximadamente 20 (vinte) alunos, uma professora por turma. São em média 300 (trezentos) estudantes. A gestão da instituição é composta por uma coordenadora geral, outra pedagógica e a diretora, o número de funcionários gira em torno de 60 (sessenta). Possui fraldário, lavanderia, banheiros, sala de recursos, vídeo e biblioteca, em todos os espaços não

encontramos adaptação física, a não ser uma rampa na entrada da escola.

O outro estabelecimento de ensino também fica localizado no bairro descrito acima, estivemos lá por ouvirmos dos pais da criança C. o interesse em matricular seu filho neste local, C., ele também não estuda. Trata-se de uma instituição privada, a qual se configura como uma entidade de prestação de serviços, atuando em saúde, educação, cultura e lazer. “É uma organização jurídico – privada, é pensada e gerida por empresários do comércio de bens e serviços, destina-se a clientela comerciária e seus dependentes”¹.

Ao chegar ao local indicado imaginamos se tratar apenas de uma escola, engano, fomos surpreendidas pela estrutura: além da creche e escola, quadra esportiva, posto médico, odontológico, academia de ginástica, restaurante (para os comerciários) e central de atendimento. A creche conta com três salas, num total de quarenta e três (43) alunos, entre oito meses e dois anos e meio, distribuídos para três professoras a seis estagiárias e uma coordenadora. Quanto à pré-escola, esta tem aproximadamente duzentos e noventa crianças (290) de dois a cinco anos, eles são assistidos por seis professoras e doze estagiárias.

O ensino fundamental recebe em torno de duzentas e setenta (270) estudantes para um grupo de quatorze professoras e quatro estagiárias. A escola estabelece sua rotina das 07h00minh as 11h30minh e das 13h00minh as 17h30minh. Dentre os espaços da escola temos a biblioteca, a brinquedoteca e o auditório, o número de salas e banheiros não foi informado, a diretora não recordava de tais dados. O que conhecemos não possuía adaptação para portadores de necessidades. Dentre os profissionais que trabalham em conjunto com a instituição tem-se a psicóloga, psicopedagoga, nutricionista e médico, lembrando que estes estão integrados ao centro.

A última escola conhecida fica localizada no município de Nossa Senhora do Socorro, no povoado Sobrado. Estivemos na mesma, pois a criança G. estuda nesse local, trata-se de estabelecimento particular. Sobrado é um povoado que conta com uma população muito pequena, lugar pacato. Existem duas escolas, uma estadual e outra municipal, com um posto de saúde, e um bar que serve como mercearia também. A escola fica localizada logo no início de uma ladeira, numa rua de paralelepípedo, contendo saneamento básico. Ao vê-la nos remete a idéia de uma casa, na frente tinha várias cores onde sobressai o amarelo com alguns desenhos infantis pintados no muro. Possui 30 alunos no total, com duas salas, uma delas com um quadro negro e outra logo na entrada da casa, um banheiro, um pátio, um quarto onde as

¹ Texto retirado das diretrizes gerais de ação do programa – Rio de Janeiro, 2004.

professoras, que são duas, guardam livros e objetos. A entrevista ocorreu com as duas professoras da escola.

Ressaltamos que as instituições privadas visitadas se caracterizam como “escolinha de bairro” e a outra como “cooperação”. Mesmo estas não se organizando como os demais particulares, são interessantes reconhecer o movimento de pessoas pobres em colocar seus filhos no ensino privado. A prioridade hoje é o estudo, se o ensino público está sucateado, o particular parece ser a garantia de uma vida melhor.

Após as visitas e análises cinco matrículas foram efetivadas, sendo que uma dessas não ocorreu em nenhuma das instituições visitadas, mas numa escola privada de pequeno porte, escolhida pela mãe, porque seu filho mais velho havia estudado lá.

A partir dessa apresentação das instituições, faremos algumas análises a respeito das mesmas de maneira a compará-las, para analisar a situação. Assumimos assim nosso lugar de sujeitos pesquisadores, o movimento de relato ao qual nos propomos agora, nos faz repensar a mobilidade desses lugares, objetivamos por um deslocamento para melhor avistar a situação apresentada a seguir. A cada experiência o anseio por nos livrar dos pré-conceitos construídos e anseio por contextualizar os universos que nos constituímos e com os quais pretendemos nos relacionar.

No que diz respeito à gestão dos estabelecimentos públicos observamos que ainda ocorre à seleção a partir do governo e acabam sendo conexões pautadas quase que exclusivamente nas relações de poder. A educação, assim como toda a estrutura social se ergue em uma superestrutura jurídica e política, que muitas vezes atrapalha os planos educacionais. Pensamos como deve ter sido para, por exemplo, a primeira instituição a qual teve quatro gestores em cinco anos, bem como o município onde se encontra a escola.

Os professores, excetuando os dos estabelecimentos privados, na sua maioria são contratados, isso torna difícil motivar esses docentes a uma formação continuada, que deveria ser realidade em todos os lugares. A formação continuada possibilita ao professor entrar em contato com outras formas de saber e dessa maneira encontrar nos espaços heterogêneos possibilidades de inclusão e construção de sujeitos críticos. Contudo, como pensar nessa realidade enquanto um educador estiver a trabalhar dois turnos, recebendo um salário mínimo? Isso foi relatado por praticamente todas as professoras das instituições relatadas.

Percebemos que o envolvimento de outros profissionais, que não seja pedagogo é raro, só foi encontrado uma equipe multidisciplinar em uma instituição particular, julgamos que por se

tratar de uma rede mais ampla, que lida também com questões referentes ao atendimento médico, entre outros. E mesmo neste local percebemos que o saber médico se sobressai a outros saberes. O olhar pedagógico para crianças com necessidades educacionais especiais perde força com o diagnóstico biológico. Ocorre novamente, agora como outro cenário, a medicalização do ensino.

Em todos os locais que estivemos, demos prioridade a pensar a questão da inclusão, no que se refere ao ensino e por nossas crianças se caracterizarem com necessidades educacionais especiais. Foram unânimes os dizeres de que são escolas inclusivas, apesar de reconhecerem o quanto é difícil esse trabalho, entretanto enquanto essas falas eram escutadas por nós, outras se pronunciavam, algumas dizendo claramente que o lugar de incluir é na escola especial, que a instituição regular só consegue socializar. O que defendemos é que socializar, palavra de difícil uso, não deveria estar desvinculado de educar, da aprendizagem.

No que diz respeito as nossas ideologias para inclusão, retomamos o texto de Baptista (2006, p. 21 e 22), o qual diz:

Meu receio atual é dirigido, justamente, aos interlocutores. Ou seja, pode haver uma pressuposição (equivocada) de sintonia imediata, mas o fato de termos interesses que são imediatos em um conceito (inclusão escolar) não significa que falamos, necessariamente, do mesmo fenômeno.

Esse foi nosso movimento, falava-se de inclusão, entretanto o que ouvíamos não correspondia ao tema, falavam de integração, quando o faziam.

Em se tratando de Sergipe os caminhos da inclusão passam longe da proposta inclusiva, faz trilhas pela integração. Falta acreditar na diversidade e na produção de uma aprendizagem a partir dos grupos heterogêneos.

Foi curioso notar que em cinco, das seis escolas na qual estivemos, encontramos uma relação muito direta com a fé cristã. Característica do nordeste, de modo geral, o movimento de fé, demonstrado por aquelas pessoas parecia dizer de um pedido de ajuda, como os mortais se encontram imobilizados, buscam na fé a segurança para permanecer de pé. O que vimos nas instituições nos faz confirmar o poder que a religião exerce na vida do povo, principalmente nordestino. Isso nos faz ser mais cautelosos na hora de lidar com essas questões, pois já sabemos o quanto a fé move aquelas pessoas.

Dessa forma essas crianças iniciam seu percurso educacional. Elas vêm sendo acompanhadas pelo nosso grupo de pesquisa com a frequência de duas a três vezes por semana, desde o

primeiro dia de aula.

Diante disso passamos a pensar maneiras de preparar a acolhida das crianças do grupo nas escolas. Se reconhecer na pluralidade é o passo que deve ser tomado pelos atores sociais, pela escola. Não basta pensar a inclusão por si mesma, é preciso articular a diversas questões, como a das verbas, foi notável a sobrecarga desses profissionais da educação.

Iniciamos a inclusão não pela entrada das crianças na escola, mas pelo trabalho com a família, pelo trabalho com a criança, pelo conhecimento das escolas e dos bairros, pela escolha das escolas, pelo diálogo partilhado com todos os envolvidos. Chegamos até aqui no enfrentamento com os paradigmas instituídos na realidade que vivemos, que exclui crianças com deficiência dos espaços escolares. Foi um ano de trabalho para que essas crianças tivessem acesso à escola, os obstáculos foram muitos, destacamos a relação da família e os sentidos que tinham para o lugar de seus filhos; o estranhamento da possibilidade dessas crianças poderem frequentar a escola regular; a nossa entrada na escola; a negação da matrícula; o diálogo com gestores; a estrutura física e as questões de acessibilidade.

Das crianças matriculadas todas continuam a frequentar a escola, os dados sobre esse processo de inclusão serão construídos ao longo do ano, porém elas estão lá. Estranham e são estranhadas, ainda sem lugar, ou melhor, no lugar da deficiência. Procuramos o não-lugar, a troca de lugares constante, mas sabemos que esta é uma construção cotidiana. Essa história está apenas no começo.

5. Um fim que continua...

Sentimos o estado de Sergipe, de uma forma macro, fora dos debates em educação inclusiva. O encontro com a diversidade poderá possibilitar o estranhamento necessário para as mudanças, articulando a questão da inclusão no discurso educacional. É necessário alicerçar as construções além da escola.

A implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras deve incidir sobre a rede de relações que se materializa através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam (MEC/SEESP, 2005 p. 8).

As relações escolares possuem uma dinâmica caracterizada pelas normas. O ingresso dessas crianças no ensino regular abre oportunidades para as instituições, que até hoje vem

trabalhando na ordem da produção real e isolada do sujeito, pensarem no trabalho a partir das possibilidades do outro.

Na escola diversos discursos se evidenciam, formando um emaranhado de possibilidades, que por vezes se complementam e outras vezes se negam. Aos poucos vamos juntando as linhas complementares e a rede vai se construindo em um movimento de idas e vindas pelos caminhos que nos propomos a andar, porque essa ação não se aplica no óbvio, mas nas incertezas. A conclusão se manifesta na energia da continuação para implementação de um projeto inclusivo.

6. REFERÊNCIAS

AMORIM, Kátia Souza. Para além da naturalização, em busca de redes de significações. In: SPINK, Mary Jane. SPINK, Peter (Org.). **Práticas Cotidianas e a naturalização da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2006. P. 289-207

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação especial e o medo do outro: Attento al segnalti. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização** – múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 17-29.

BARBIER, Rene. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. Pesquisa-ação. Brasília: Liber, 2004.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin outros conceitos-chave**: análise e teoria do discurso. São Paulo: Editora Contexto, 2006).

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986. p.126

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005. p. 203-218.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Notas sobre análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=10139

ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano escolar. Ituí: UNIJUI, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza.; SILVA, Ana Paula Soares da & CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed Editora S/A, 2004.

Serviço Social do Comércio. **Diretrizes gerais de ação do SESC**. Rio de Janeiro, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich . **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Puebloy Educación, 1989. (Obras Completas, Tomo 5).