

Educação inclusiva, Preconceito e Pseudoformação

Inclusive education, prejudice and pseudo-formation

Dulce Regina dos Santos Pedrossian

Doutora em Psicologia Social pela PUC/SP. Psicóloga e Professora Colaboradora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
drsp@terra.com.br

Branca Maria de Meneses

Doutora em Psicologia Social pela PUC/SP. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
brancameneses@yahoo.com.br

Este artigo tem como pressuposto teórico-metodológico a teoria crítica da Escola de Frankfurt, de sorte que serão utilizados escritos de Adorno e de Marcuse, bem como de Crochík e de outros autores que tratam sobre a educação inclusiva.

O tema proposto é o da relação entre preconceito e educação inclusiva. De um lado, o preconceito é considerado um dos fatores impeditivos para que a educação inclusiva aconteça de modo satisfatório na instância escolar, conforme pesquisas realizadas por Crochík (2005; 2006) e Crochík et al. (2009a; 2009b). De outro, não pode ser descuidado o fato de o processo de formação do indivíduo afetar as posturas dos educadores em relação a seus alunos. Não há como negar a importância do professor no processo de formação deles, em especial, nas séries iniciais. Acrescenta-se a isso o que representa institucionalmente uma escola. Matos (2006) ressalta que, para Lefort, em *A invenção democrática*, uma democracia não depende das virtudes ou dos vícios dos governantes, porém da qualidade das instituições. No entanto, a descrença e a indiferença em instituições públicas decorrem da perda da “dignidade da política”, que propicia o “genocídio cultural” (p. 12).

Com todas as mudanças presenciadas na escola, e mesmo considerando o esforço dos professores, pode-se observar o quão presente ainda se configura a pseudoformação no trabalho realizado, mesmo ao contar com o interesse e o empenho dos profissionais envolvidos no processo de educação dos alunos. A pseudoformação, nos termos de Adorno (1996, p. 389), resulta do fato de a determinação social afetar positiva ou negativamente a formação cultural e provocar a onipresença de um “espírito objetivo negativo” ou alienado. A categoria formação já se encontra definida de antemão mediante elementos culturais pré-colocados e, com isso, a formação cultural transforma-se em uma pseudoformação socializada fruto de uma consciência que abdicou da autodeterminação.

A renúncia da autodeterminação pode ser explicada pela dificuldade de melhorar a vida humana, pois, conforme Marcuse (1967), a sociedade contemporânea caracteriza-se por impedir a transformação social em termos qualitativos que formaria instituições fundamentalmente diferentes, uma nova orientação dos processos produtivos, novas modalidades de existência humana. Se a sociedade tem impedido a transformação social, a escola é um espaço que deve denunciar o que acontece na sociedade e não aderir ao que é imposto pelo sistema. As mudanças precisam desvelar os entraves institucionais que acabam por permitir o processo de inclusão, mas sequer “abalam” as estruturas de poder existentes. O aparato burocrático, como se sabe, por mais que discursa a favor da democracia, cada vez mais tem acionado as regras de controle.

No que diz respeito ao processo de inclusão, se o indivíduo pensar em toda a tecnologia hoje existente e que beneficia, sobremaneira, a vida das pessoas com deficiência, constata-se que toda essa sofisticação tecnológica fica ao alcance de quem tem poder aquisitivo, indicando assim outra forma de exclusão. Pode-se, então, afirmar, ao se acompanhar o que, ainda, vem ocorrendo nas escolas, o quanto ela acaba por se tornar exclusiva. Por isso, pondera-se que a humanidade precisa de muitas luzes para romper com a lógica administrada presente na irracionalidade da razão, acobertada pelo véu tecnológico, que tem impedido o pensamento de que as diferenças é que tornam o indivíduo humano.

Se os programas pedagógicos não provocam efetivas mudanças, cabe aproximar a inclusão escolar da inclusão social, para não se incorrer em riscos de recusar o processo de formação cultural do indivíduo que deveria ampliar o processo de educação escolar. Como afirma Adorno (1996, p. 390): “[...]”

nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros”.

A questão da humanidade deve se contrapor à barbárie presente, na forma de deformidades, a exemplo da violência e do preconceito. Não é fortuito que, para Adorno (1996), a sociedade inteiramente ajustada representa a simples concepção darwinista, categorizando os indivíduos e promovendo a formação regressiva mediante o fortalecimento da racionalidade tecnológica.

O semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constitua a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade de formação cultural, ao mesmo tempo em que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. (ADORNO, 1996, p. 405).

Com efeito, com a formação frágil do ego, a diferenciação individual fica prejudicada por causa da perda da mediação entre indivíduo e sociedade. Se há uma tendência de a informação exceder a formação, será possível uma educação inclusiva que não priorize o imediato? Para Adorno (1996), o pseudoformado faz apoteose de suas inúmeras ocupações e da conseqüente sobrecarga, ficando incapacitado de compreender o que deveria ser objetivamente possível. A paralisia em relação aos movimentos que impelem ao conhecimento transforma o mediato em imediato, convergindo o indivíduo a uma práxis anacrônica: “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 410).

Nesse ponto, Crochík (1992) recupera a importância da contradição da realidade existente, que se encontra cada vez mais impedida, ao imputar a análise com vistas à transformação social em erro do pensamento. O autor assevera que Adorno, em *Educação após Auschwitz*, ao levantar propostas de formas de resistência à barbárie, sinaliza “para uma práxis de fortalecer o que deveria ser, numa realidade que ainda não é” (CROCHÍK, 1992, p. 342). Afirma, ainda, que a educação ocorre em nome do indivíduo e da civilização para que tanto o primeiro como a segunda possam ser preservados; ela não deve ser simples

fonte de autoconservação do indivíduo, por meio do desenvolvimento das potencialidades para o trabalho – formação profissional ou técnica –, nem simples fonte de subsídios para a reprodução das condições atuais. É a possibilidade de refletir por si mesmo, de ter um estado de autodeterminação, de maioridade.

Ao se defrontar com a importância de transformação do estilo de vida das pessoas, de resistirem diante do existente, torna-se necessário considerar o processo de inclusão como um espaço de recusa diante de atitudes que fomentam a discriminação e a marginalização. Segundo Ferreira (2009), a crença na incapacidade e na invisibilidade das pessoas com deficiência em diferentes espaços sociais, conjugada à ignorância sobre seus direitos humanos, está na base das atitudes discriminatórias. Acrescenta, ainda, ser recorrente o fato de os professores se sentirem despreparados para inserir os alunos com deficiência nas atividades escolares regulares e na convivência com os colegas. Assim, a discriminação acontece em termos de participação nas atividades pedagógicas, no isolamento da sala de aula e na rede de relações da escola. Os professores comumente ignoram a rotulação, o desrespeito à criança, em suma, percebem o ato discriminatório e não protegem a criança.

Para Crochík (1998), ainda que as concepções de formação e de educação não sejam equivalentes, sinalizam para o mesmo fenômeno. A noção de formação, em geral, implica a constituição de traços da personalidade e de caráter, enquanto a de educação indica a apreensão de valores, conceitos, normas. Como, todavia, a noção de formação cultural remete tanto ao indivíduo quanto à educação, esta passa a ser parte essencial da formação. Obviamente que a formação assume um sentido abrangente, não se limitando à família ou à escola, mas engloba todos os terrenos da vida, além de não poder ser completamente planejada.

Significa dizer que para que aconteça, de fato, uma educação inclusiva coerente com seus princípios, é necessário que a formação ocorra desde a educação infantil em diferentes espaços sociais. A escola, por ser a instituição responsável pela educação formal, pode propiciar a autorreflexão crítica. Como afirma Rodrigues (2007, p. 100):

O processo de inclusão, enquanto proposta educacional, envolve diferentes âmbitos da escola, e um dos principais é a própria sala de aula. Este espaço precisa ser investigado a fim de possibilitar a desmistificação de idéias pré-concebidas acerca da diferença, da “estranheza”, já que é neste lugar que ocorre, basicamente, o aprender, mas que também é uma estrutura social em que a convivência e as trocas sócio afetivas ocorrem constantemente – sendo essenciais ao crescimento de cada ser humano.

Nesses termos, tanto a socialização quanto a aprendizagem provocam efeitos positivos no processo de educação inclusiva quando esta propõe a transformação do ambiente escolar para superar os impedimentos à aprendizagem. Para Crochík et al. (2009a), isto implica despendar forças por uma sociedade justa, e a convivência com minorias discriminadas já se caracteriza como algo formador. No entanto, a educação inclusiva deve sobrepujar a educação integrada. Enquanto esta não promove modificações essenciais que incidam sobre todos os estudantes, aquela recomenda o desenvolvimento de currículos diferenciados, trabalhos em grupos e avaliações diferenciadas com o intento de atender a todos. Como ilustração de escola inclusiva, cita a da Ponte, orientada por Pacheco.

Não há métodos diferentes para as crianças consideradas deficientes, pois cada aluno é tratado como especial. Da mesma forma, as adaptações curriculares são feitas para todos os alunos. A comunicação e o trabalho em equipes são priorizados. Todos os professores são professores de todos os alunos, e todos os alunos são alunos de todos os professores. Os grupos de alunos são heterogêneos, e não baseados em nota [...] Como todo trabalho é processado em grupos heterogêneos, esse estudo nunca poderia centrar-se em um aluno no contexto de uma turma, mas no sistema complexo de relações que a escola apresenta, que é o resultado de um desenvolvimento de longo prazo, criando condições bem-sucedidas para todos os alunos. (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007, p. 20-21).

Entende-se que a escola deve se modificar para aceitar todos os alunos e não apenas trabalhar com os denominados alunos de inclusão. A escola, como espaço de construção do conhecimento, de formadora dos valores indispensáveis ao desenvolvimento da cidadania, deve ser modificada por inteiro. Tem-se que mudar a concepção de uma sala de aula homogênea, que segue a lógica proposta pelos manuais de ensino. Estes, por sua vez, com suas receitas prontas, impedem o professor de pensar além dos esquemas propostos e o leva apenas a esperar respostas iguais dos alunos e confirmar as diferenças pelas notas de desempenho. Ainscow (2005) afirma que a inclusão é um processo e implica uma maneira de responder à diversidade tanto em termos de remoção de barreiras quanto em termos de promover efetivos serviços educacionais a todos os estudantes.

Neste artigo, apresentam-se os dados parciais da pesquisa em andamento, de uma escola municipal de Campo Grande, MS¹. O estudo teve como objetivo

¹ As acadêmicas que fizeram parte da coleta e da análise preliminar dos dados da pesquisa em andamento foram Caroline Souza de Matos, Carolina Silva Ribeiro, Cláudia Freitas de Souza, Luiza Abdalla Motta e Luiza Maria de Souza Nabarrete.

geral verificar se há relação entre grau de educação inclusiva e manifestação de preconceito, sob a forma de segregação e marginalização, no ambiente escolar, e como objetivos específicos: investigar uma escola pública de ensino fundamental com maior grau de inclusão, com a finalidade de comparar o rendimento escolar dos alunos de inclusão tendo como referência os demais colegas de sua classe²; a percepção do professor quanto a seus alunos de inclusão; a preferência e/ou rejeição dos colegas sobre os alunos de inclusão; a interação dos alunos de inclusão com seus colegas e sua participação em sala de aula.

Procedimentos metodológicos

Os sujeitos deste estudo parcial foram: o diretor adjunto da escola; uma professora que leciona o 5º ano do ensino fundamental; 35 alunos de uma sala de aula do 5º ano e 4 alunos considerados de inclusão da referida classe.

A primeira etapa da pesquisa abrangeu o preenchimento do “Formulário para caracterização de escolas”, com dez questões. As questões 1, 2 e 3 referem-se ao sistema de ensino, ao ano de fundação da escola e aos níveis de ensino; as questões 4 e 5 se reportam ao período de funcionamento, número de salas e de alunos, de acordo com os níveis de ensino; e as questões 6 a 10 questionam as especificidades arquitetônicas e os equipamentos adequados para a inclusão escolar.

No segundo momento, foi aplicado o “Questionário para os diretores/ coordenadores pedagógicos”, composto de dezessete questões para avaliar o grau de inclusão educacional da escola. Dentre os itens, houve questionamentos sobre a política da escola em relação à inclusão, os profissionais existentes, a proposta pedagógica, as questões disciplinares e a participação da família.

Na terceira etapa do estudo, foi aplicado o “Roteiro de entrevista para os professores” com cinco questões. Foi proposto para avaliar a posição do professor em relação à educação inclusiva, como trabalha com seus alunos de inclusão e suas expectativas em relação a esses alunos. Questiona, ainda, o que seria necessário na escola para torná-la mais inclusiva e a percepção em relação aos alunos incluídos.

² Este objetivo ainda não foi atingido porque as notas do segundo bimestre letivo ainda não tinham sido disponibilizadas pela direção da escola.

A “Escala de proximidade entre os alunos”, elaborada para ser aplicada entre os estudantes, investigou as preferências de relacionamento entre os pares: com quem prefere ou não fazer trabalhos em sala de aula e/ou em casa, brincar e conversar no recreio. Por seu lado, o “Roteiro de observação em sala de aula” intentou observar o comportamento e a interação dos denominados alunos de inclusão com os professores e com seus colegas, discriminando aspectos como o lugar onde sentam os denominados alunos de inclusão; número de alunos e a forma de interação deles; se os professores estimulam os denominados alunos de inclusão a participarem das aulas (de forma dirigida ou espontânea); se os professores acompanham as atividades dos alunos de inclusão de modo semelhante ou não dos demais alunos; se há professores de apoio e se eles se voltam especificamente aos alunos de inclusão; se os alunos (não só os de inclusão) são intimidados (*bullying*) pelos colegas, dentre outras questões pertinentes ao relacionamento em sala de aula.

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS³

Foi formalizado contato com a equipe responsável pela área de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para indicar uma escola considerada com maior índice de inclusão. Os instrumentos da pesquisa especificados foram devidamente aplicados. O formulário para caracterização da escola e o questionário foram respondidos pelo diretor adjunto, em setembro de 2009. Nessa ocasião, foi possível conhecer as dependências da escola, seus mobiliários e também consultar os dados na secretaria da escola sobre seu funcionamento. Depois disso, leu-se o documento referente à política pedagógica da escola.

Em abril de 2010, foi aplicado o roteiro de entrevista com a professora do 5º ano do ensino fundamental. A escolha dela atendeu às exigências do projeto de pesquisa. Formada em pedagogia, a professora tem 43 anos de idade e trabalha com os denominados alunos de inclusão desde 2007. Ministra aula na maioria das disciplinas, exceto artes e educação física. Também nessa sala de aula, nos meses de março e abril de 2010, foi aplicada a escala de proximidade entre os alunos. Em seguida, foram realizadas as observações nas salas de aulas dessa professora durante as disciplinas de história, ciências, português e matemática.

³ A pesquisa, por envolver seres humanos, baseia-se na Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996 (BRASIL, 1996), do Conselho Nacional de Saúde, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul por meio do Protocolo nº 1.458. Para a coleta de dados foi obtido o consentimento dos sujeitos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da caracterização da escola e o questionário respondido pelo diretor adjunto foram analisados com base nas questões constantes nos dois instrumentos, que evidenciaram a escola e sua proposta de inclusão. De modo similar, os dados resultantes da entrevista com a professora do 5º ano, das observações na sala de aula e o da escala, que verificou a preferência e/ou rejeição dos colegas sobre os denominados alunos de inclusão, puderam elucidar aspectos da dinâmica da sala de aula.

Resultados e discussão

A ESCOLA E SUA PROPOSTA DE INCLUSÃO

De acordo com as informações fornecidas pelo diretor adjunto, a escola foi fundada em 1985, e atende aos níveis de ensino fundamental I e II. Seu período de funcionamento é de manhã, das 7 horas às 11h10; de tarde, das 13 horas às 17h10 e, de noite, das 19 horas às 21 horas. Conta com um total de 1.710 alunos distribuídos em 49 salas de aula. Não existem classes especiais e os 74 alunos de inclusão estudam nas classes regulares que totalizam 25 salas de aula por período. São alunos de baixa renda; negros; com deficiências sensoriais, físicas, mentais e múltiplas deficiências; com autismo; em situação de liberdade assistida; com distúrbios de comportamento e com doença mental. Ressalta-se que o estudo em questão deteve a atenção para com alunos com algum tipo de deficiência.

Segundo o diretor adjunto, desde sua inauguração, a escola passou por algumas reformas para melhor atendimento dos denominados alunos de inclusão, já que a demanda destes tem aumentado com o passar dos anos. Assim, a escola se transformou em referência no atendimento desses alunos e segue a política de inclusão proposta pela SEMED, que, por sua vez, busca corresponder aos preceitos legais na medida em que a escola vem assumindo a responsabilidade que a tem diferenciado. Na estrutura arquitetônica, ela dispõe de rampas, banheiros adaptados para os cadeirantes e, também, banheiros separados para alunos com outros tipos de deficiência em consequência da probabilidade de baixa imunidade. As carteiras são adequadas para atendimento de alunos não destros e obesos, pois são mobiliários escolares compostos de uma mesa e uma cadeira separadas.

Conforme informou o diretor adjunto, o destaque do trabalho para com os alunos considerados de inclusão está no aprendizado. Na escola, há psicopedagogos e os demais profissionais de apoio pertencem à SEMED. Ainda tem três professores de apoio, que atuam com os professores responsáveis por suas disciplinas em sala de aula. Não há restrições quanto ao número de alunos de inclusão em sala de aula; toda divisão de alunos é feita para melhorar a distribuição e a interação dos alunos e as classes não são formadas com aqueles que têm desempenhos semelhantes.

Na aplicação do questionário, foi pontuado que para o atendimento especializado dos alunos com deficiência, que frequentam a sala de aula regular, há o acompanhamento, em outro período diferente, em uma sala de recursos e em uma sala identificada como multifuncional. O currículo e a avaliação são diversificados em função das necessidades e/ou dificuldades dos alunos. Os denominados alunos de inclusão são estimulados a participar de todas as atividades, ainda que de forma diferenciada. Para garantir a realização dos trabalhos, os professores colaboram entre si e tentam solucionar os problemas disciplinares sem cogitarem a exclusão dos estudantes. Outra questão é que a escola tem se empenhado para minimizar todas as formas de discriminação. No caso do *bullying*, por exemplo, tudo tem sido feito para acabar com a intimidação. O diretor adjunto afirmou:

Pega-se pesado, principalmente, com os adolescentes. O *bullying* não ocorre com os alunos com deficiência, mas entre os alunos ditos “normais”. Geralmente, chama-se o pai, cobra-se dele. A escola tenta coibir esse tipo de comportamento. Toma-se cuidado. O recreio dos menores é separado dos maiores, a saída deles também.

No que diz respeito à participação dos familiares, acrescentou que os pais se sentem participantes da escola; no entanto, a forma de participação é limitada.

A DINÂMICA DA SALA DE AULA

Na sala de aula observada, do 5º ano do ensino fundamental, há cinco alunos indicados de inclusão, totalizando 37 alunos. Uma aluna é cadeirante e os outros quatro apresentam algum tipo de deficiência intelectual de acordo com o laudo diagnóstico de três desses alunos. Chamou à atenção das acadêmicas

do curso de psicologia da UFMS, que aplicaram os instrumentos de pesquisa⁴, o fato de a maioria desses alunos se sentar no final da sala; eles ficam próximos da professora auxiliar – dois deles necessitam de maior acompanhamento e ali se sentam por questões de “mobilidade” e para não “dispersarem” a atenção dos outros alunos. No entanto, na aula de português e de matemática foi observado que um dos denominados alunos de inclusão, sem laudo diagnóstico, se sentava na primeira carteira de uma das fileiras.

Nas disciplinas de história, de português e de matemática, a aluna cadeirante permaneceu no fundo da sala de aula por precisar movimentar-se. Os denominados alunos de inclusão ficaram com a professora auxiliar, que também prefere ali permanecer para não atrapalhar a professora regente. Isso corrobora o que afirma Ainscow (2009), ao dizer que as dificuldades de aprendizagem são atribuídas ao aluno e as influências do ambiente são ignoradas.

O fato de os denominados alunos de inclusão se sentarem no final da sala, não seria uma forma de discriminação e de marginalização? Se a escola não se modificar por inteiro, conforme já observado, a forma diferenciada não deixa de ser excludente. Os denominados alunos de inclusão, ao serem categorizados e/ou classificados, são excluídos. Ao serem tratados como diferentes, o que, em tese, é o almejado, trazem consigo o estigma em relação aos demais. A diferenciação, por certo, deve ser entre todos os alunos, não apenas aos que são indicados pela categoria de incluídos.

A professora entrevistada relatou não ser fácil trabalhar com a educação inclusiva, pois não foi preparada para atender esses alunos, além de exigir muito conhecimento para se fazer um bom trabalho. Sobre sua formação, assim se pronunciou:

Eu tive uma disciplina de necessidades especiais na universidade, mas a universidade, na verdade, é muito técnica, muita teoria. Então, a realidade mesmo está ali, dentro da sala de aula, dentro da escola. É o contato né, o dia a dia. Mas, quanto ao preparo teoricamente sim, mas na prática eu não sei se foi muito importante. Importante é hoje, aqui, no dia a dia da escola.

Percebe-se nesse excerto a dicotomia entre teoria e prática, necessidades e objetivos, pensamento e ação, supervalorizando a dinâmica da sala de aula e preterindo o contato com os conteúdos teóricos.

⁴ Ressalta-se que as acadêmicas foram devidamente orientadas pelas professoras pesquisadoras para o desenvolvimento do trabalho.

Observou-se, de modo geral, que a convivência entre os alunos evidencia que o processo de interação deixa a desejar. Os denominados alunos de inclusão geralmente são calados, retraídos e distraídos tanto nas aulas expositivas quanto em trabalhos em grupo. Em trabalhos em grupo, a divisão é feita pela professora regente de forma heterogênea e nem todos os denominados alunos de inclusão interagem com os colegas do grupo e o grupo também não busca a participação daqueles alunos. Isto pode ser comprovado nos dados da Tabela 1 em que a interação aponta ocorrer entre os pares “de iguais”.

Tabela 1 - Médias e desvios-padrão das preferências e rejeições dos alunos da escola pública

	Nº de preferências dos alunos sem deficiência	Nº de preferências dos alunos com deficiência	Nº de rejeições dos alunos sem deficiência	Nº de rejeições dos alunos com deficiência
Média	2,9	1,25	3	0,5
Desvio-padrão	2,68	1,5	2,8	0,5

A partir dos dados da Tabela 1, as médias representam bem o índice de preferência e de rejeição porque o desvio-padrão é relativamente pequeno se comparado às escalas do conjunto de medidas. Verifica-se que os alunos sem deficiência são mais preferidos pelos colegas da sala de aula em relação aos alunos de inclusão, bem como mais rejeitados, conforme corroborado nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 - Total de respostas positivas para os alunos com deficiência

Média	Rejeição
5	2

Tabela 3 - Total de respostas positivas para os alunos sem deficiência

Média	Rejeição
90	93

Por outro lado, no total de quatro alunos de inclusão presentes no dia da aplicação da escala de proximidade, uma delas não foi indicada pela preferência nem pela rejeição, ocorrendo algo similar em relação a outro aluno que não foi citado como preferido. No entanto, três alunos sem deficiência tiveram um número de rejeição significativo (nove, dez e onze asserções negativas) e sete não tiveram escore de preferência.

Observou-se, também, que a média do índice da escala de proximidade apresentou um grau de rejeição maior entre os alunos sem deficiência, que foi de $I = -0,00095$, em relação à média dos alunos com deficiência, que foi de $I = 0,007353^5$.

Retomando a observação realizada na dinâmica da sala de aula, é importante mencionar que em termos de participação dos alunos nas tarefas demandas pelo professor, de modo geral, nas disciplinas de história e de ciências, os alunos da sala de aula encontravam-se dispersos e não prestavam muita atenção no que estava sendo explicado pela professora. Os denominados alunos de inclusão também estavam distraídos e mostraram pouco interesse em desenvolver o exercício proposto.

Diante do exposto, cabe salientar que a dispersão e a falta de atenção não se restringem aos denominados alunos de inclusão, estando presentes no cotidiano da sala de aula. Não por acaso, observou-se que comumente a professora repreende os alunos para manter a sala em ordem e/ou para ter o controle da turma. Quando entrevistada, argumentou sobre as dificuldades dos alunos.

Nas disciplinas de história e de ciências, observou-se que os denominados alunos de inclusão necessitam do auxílio da professora auxiliar/itinerante, que permanece na sala, durante as aulas, para explicar as atividades desenvolvidas passo a passo, adaptar os exercícios, quando necessário, e apoiar o desenvolvimento das atividades e da aprendizagem dos alunos. Todavia, observou-se que nas disciplinas de português e de matemática a professora de apoio não se limitou a acompanhar as atividades somente dos denominados alunos de inclusão, mas também a dos alunos regulares.

A professora explicou que a escola está se adaptando a cada ano para atender aos alunos, confirmando o relato do diretor adjunto. Acrescentou que a inclusão é um processo gradativo (ver AINSCOW, 2009) e evidenciou o

⁵ O índice da escala de proximidade foi calculado considerando-se os escores positivos e negativos obtidos por aluno nas respostas das questões constantes no referido instrumento. Esse índice varia de -1 a +1, e quanto maior o escore, maior é a aceitação de um aluno por seus colegas.

auxílio da administração, da equipe técnica de orientação da SEMED, da sala de recursos, da professora itinerante na sala de aula.

[...] o professor regente que fala, quando tem um aluno muito comprometido ele precisa de um auxiliar, certo? E, tendo esse auxiliar na sala já facilita muito o trabalho da gente porque, na verdade, a gente trabalha aqui, eu estou com 37 alunos na sala e se eu não tivesse auxiliar com os alunos comprometidos do jeito que eu tenho, seria muito difícil para eu trabalhar.

A necessidade de um auxiliar na sala de aula de certo modo é justificada pelo fato de a professora regente contar com cinco alunos de inclusão em uma sala de aula composta de 37 alunos.

No que diz respeito ao atendimento do aluno com deficiência intelectual, relatou a professora ser um processo lento, por exigir muito do professor. No entanto, não desconsidera a importância da educação inclusiva, desde que tenha auxílio e acompanhamento. Reafirmou:

[...] eu acho que a inclusão é importante, porque eu já tive alunos bem comprometidos, inclusive paralisia cerebral e a evolução deles é assim impressionante [...] eu tive uma aluninha que não movimentava quase e para andar ela poderia cair a qualquer momento e, hoje, eu vejo, já faz dois anos já, como ela avançou. Eu acho que cada pequeno passo dela é um avanço e isso é em função da socialização.

Se o diretor adjunto disse que a escola destaca a aprendizagem, a professora entrevistada chamou a atenção para aspectos da sociabilidade entre os alunos. Em outro momento, afirma da necessidade de “colocar na cabeça das crianças o convívio e a socialização”, fazendo ressalva de que as crianças se relacionam sem muitas dificuldades. Nas suas palavras: “[...] aqui eu percebo que a gente não vê apelidos, os alunos não criticam, não falam mal; eles tentam ajudar, eles estão sempre por perto”. No entanto, observou-se nas disciplinas de português e de matemática que alguns alunos são apelidados pejorativamente por suas características físicas, e há repreensões por parte dos colegas. Elogios e incentivos não foram feitos por parte de colegas e de professores.

Como foi mencionado, fica evidente que a professora também não está isenta de atitudes preconceituosas. Em uma aula de ciências, enquanto os alunos desenvolviam atividades em grupo, ela foi a um grupo que havia alunos de inclusão e comentou, “em tom de piada”, que o grupo tinha uma aluna

especial, fazendo alusão à professora auxiliar. Durante as aulas de história, de português e de matemática, observou-se que a professora, algumas vezes, ressaltou a dificuldade dos denominados alunos de inclusão de forma disfarçada, por meio de brincadeiras.

A professora entrevistada considerou a importância da professora auxiliar que trabalha com os alunos de inclusão e que recebe orientações com vistas a acompanhar seu planejamento. Em relação à forma como é feito o planejamento, a professora explicou:

Na verdade, eu não faço o planejamento dela, eu tenho o meu planejamento quinzenal e ela faz o trabalho com esses alunos voltado para o meu planejamento, porque eles não podem se sentir excluídos na sala, né? Então, o conteúdo que eu tiver trabalhando, eu sou professora regente, preparo a aula para eles, preparo as atividades e faço o trabalho com eles, porque eles necessitam de mediação, de direcionamento. Então, o professor tem que estar ali mostrando, questionando, trabalhando bastante a oralidade com eles [...] E tem a equipe da SEMED também que sempre está aqui dando o auxílio que a gente precisa aqui na escola.

A docente reafirmou que os alunos de inclusão não podem se sentir excluídos. Após fazer as explicações gerais para a classe, ela geralmente se dirige às carteiras individuais para dar uma explicação mais detalhada sobre o assunto quando há necessidade. No entanto, observou-se que, na maioria das vezes, o professor auxiliar precisa adaptar as atividades para que os alunos por ela acompanhados possam seguir a turma. Mas, pode ser observado, pelas atitudes da professora da sala, que não há orientação ou tratamento dirigido especificamente para esses alunos.

Quando questionada a respeito de suas expectativas em relação aos denominados alunos de inclusão, a professora não negou que havia interesse por parte dos alunos. Também considerou importante o apoio familiar, ao dizer:

Eu acho que a família é o mais importante para estar auxiliando o professor na hora desse trabalho, porque esse trabalho não pode ser desenvolvido só aqui na escola. Às vezes, você vai trabalhar uma disciplina, um limite com o guri e em casa é tudo ao contrário. Então, o complicado é esse, que você tem que estar adequando, socializando a criança daquela forma e os pais também tem que estar ajudando [...] Não tem criança especial, eu acredito que se não fizer um bom trabalho não vai avançar. Eu acho que eles têm toda a capacidade e oportunidade de desenvolver.

Novamente, a sociabilização aparece como algo importante em relação aos alunos de inclusão. Ao mesmo tempo em que a professora mencionou que não tem criança especial, destacou que a capacidade de seu desenvolvimento depende do trabalho a ser feito. Contradição evidenciada no conjunto de suas falas e, especialmente, pela relação formalizada com o conjunto de seus alunos.

Em termos de a escola em que atua se tornar mais inclusiva, a docente demonstrou preocupação com os alunos “com mais comprometimento” e afirmou o quão distante a escola está de uma realidade nova. Citou a necessidade de se ter na escola “uma espécie de laboratório”, composto de psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas. Ponderou, ainda, que deveriam ser mais bem preparados os profissionais da educação para o desenvolvimento desse trabalho.

Não resta a menor dúvida o quão certa se configura a expressão final da professora. O que indica ser importante nas contradições que se evidenciam sua experiência é o fato de reconhecer seus limites e acreditar nas possibilidades de a escola vir a modificar sua proposta de trabalho em relação a todos seus alunos.

Conclusões

Ao avaliar os resultados desta etapa da pesquisa, muitos aspectos mostraram-se elucidativos em relação à educação inclusiva. Contudo, o que se mostrou como um diferenciador neste estudo foi o fato de se observar a dinâmica de uma sala de aula de uma escola reconhecida como “altamente inclusiva”. Pelas informações colhidas, sabe-se que a gestão escolar tem se consolidado como um marco de referência pelo trabalho realizado e, inclusive, por ser um local diferenciado para o atendimento de pessoas com deficiência e pertencentes às camadas populares da sociedade.

Os dados parciais da pesquisa contribuem, sobremaneira, para esclarecer as contradições nas ações realizadas pela escola. Pôde-se identificar a dialética da exclusão no processo de inclusão, processo esse bem observado pelos atentos relatos das acadêmicas do curso de psicologia da UFMS. A escola, ao garantir e aceitar as matrículas de todos os alunos indistintamente, consolida-se como um espaço que tenta fazer algo diferente de outras escolas e, por isso, merece respeito pelo seu empenho. Mas, ao mesmo tempo, espelha a dificuldade de seus propósitos, até mesmo por não reconhecer os limites impostos pelos sistemas educacional e social vigentes, aos quais interessam manter o que está posto.

Podem-se qualificar professores, mudar estruturas arquitetônicas, adaptando-as, garantir técnicos especializados – com certeza, eles são essenciais – para o que é entendido como apoio pedagógico diferenciado. Porém, não se pode perder de vista que a exclusão, a segregação, a discriminação, o preconceito, a violência têm feito parte da história e do processo de formação do indivíduo. Na escola, são reproduzidos valores culturais, e o professor deve procurar entender isto e, também, saber que sua maior responsabilidade em relação à formação de seus alunos é conhecer o que deve ser ensinado. Conhecimento que não pode se isentar de pensar como são constituídos os valores e a lógica que administram a sociedade. Ou seja, é preciso saber com o que se precisa romper. Na liberdade que é permitida ao indivíduo, nos espaços em que a razão administrada “possibilita” a reflexão, ela deve ser aprofundada. O reconhecimento dos limites do ser humano permite superá-los. Assim, este estudo procura contribuir com a reflexão e abrir espaço para o diálogo.

A professora ao revelar, talvez, em sua ingênua “boa intenção”, o quanto a escola ainda precisa de mais técnicos e, também, por tratar os denominados alunos de inclusão de forma diferenciada, repete o processo de exclusão em uma proposta de inclusão. Aqui se configura uma grande contradição: não seria isso necessário? Com um rápido olhar, sem sofisticadas lentes, assegurar-se-ia que sim, pois todas as pessoas são diferentes. Mas a diferença observada foi tratar o indivíduo diferente por não se enquadrar nos padrões considerados de normalidade. Então, foram explicitados o não reconhecimento e o não respeito pelo diferente. Se o indivíduo tiver por base padrões estabelecidos, até mesmo que sejam procedimentos de método de ensino, deixa de estar aberto para o novo, para aceitar que a pessoa é constituída pelas diferenças.

Os dados da pesquisa mostraram certa indiferença com que foram tratados os alunos com deficiência pelos seus colegas, pois se relacionam mais entre os “pares”. Pensar sobre isso remete à consideração de que, ao frequentar uma escola, professores, alunos, familiares e demais profissionais se encontram em processo de formação, de aprendizagem, e acontece de as pessoas se espelharem em outras. Assim, não se pode negligenciar que os alunos, enquadrados nos padrões de normalidade, ao se comportarem com a frieza da indiferença pela falta de convivência espontânea entre todos os alunos da sala de aula, não deixam de repetir as experiências de suas vidas na escola e fora dela.

A formação do professor deve ser pensada, não é algo acabado, pois ele precisa ir se preparando à medida que surgem as demandas e possibilitar que em cada aluno floresça sua individualidade. Para tanto, é preciso pensar o que é importante para a formação do aluno. Se, em algum momento, o profissional entende que já está preparado, então é hora de mudar seu fazer. Ter vontade de conhecer e de experimentar mediante a autorreflexão deve fazer parte da vida das pessoas. É preciso buscar elementos para romper com a frieza da racionalidade tecnológica e com o processo da pseudoformação dos indivíduos.

Resumo: Este artigo aborda as contradições que se configuram no processo de inclusão de uma escola pública municipal de Campo Grande - MS, mesmo quando o ambiente foi arquitetonicamente preparado e conta com apoio pedagógico institucionalizado para receber os alunos com deficiência. As discussões que dão sustentação ao estudo referenciam-se nos frankfurtianos, como Adorno e Marcuse, bem como em alguns escritos de Crochík e de outros autores que tratam sobre a educação inclusiva. Os dados que possibilitaram as análises foram levantados por acadêmicas do 4º ano do Curso de Psicologia da UFMS, no período de agosto de 2009 a julho de 2010. Entender a dialética do processo inclusão/exclusão implica desvelar a violação dos direitos humanos e a desigualdade social apresentada na falta de oportunidades de acesso à educação de qualidade. Sem o propósito de negar a importância do trabalho desenvolvido pela escola em particular, o interesse aqui é refletir sobre os episódios que evidenciam que ainda é preciso caminhar para tornar possível uma práxis inclusiva refletida, em que o cultivo de diferenças exceda o combate às diferenças.

Palavras-chave: educação inclusiva, preconceito, pseudoformação.

Abstract: This article raises the contradictions configuring the process of inclusion in a municipal public school in Campo Grande, MS, even after the environment had been physically prepared and had counted on institutionalized pedagogical support to receive deficient students. The discussions supporting this study are with reference to the Frankfurt school members such as Adorno and Marcuse, as well as in some of Crochík's writings and other authors treating inclusive education. Data that permitted these analyses were raised by 4th year academics of the Psychology Course of the UFMS, during the period August 2009 through July 2010. Understanding the dialectics of the process of inclusive education implies the unveiling of the violation of human rights and the social inequality presented through the lack of opportunities of access to education with quality. Without denying the importance of the proposal to develop work particularly in schools, the interest here is to reflect on the episodes that evidence that it is still necessary to move on to permit a reflective inclusive praxis, in which the blooming of differences exceeds the combat of these differences.

Keywords: inclusive education, prejudice, pseudo-formation.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura: educação e sociedade. **Revista de Ciência da Educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), n. 56. Campinas, SP: Papius, 1996. p. 388-411.
- AINSCOW, Mel. Understanding the development of inclusive education system. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, n. 7, v. 3, p. 5-20, 2005.
- _____. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 201, 16 out. 1996.
- CROCHÍK, José Leon. Apontamentos sobre o texto “Educação após Auschwitz” de T. W. Adorno. **Revista de Ciência da Educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, SP: Papius, n. 42, p. 342-351, 1992.
- _____. Os desafios atuais do estudo da subjetividade na psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 9, n. 2, p. 69-85, 1998.
- _____. Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 309-319, 2005.
- _____. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- _____. et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, n. 1, v. 29, p. 40-59, 2009a.
- _____. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos psicol.**, v. 26, n. 2, p. 123-132, 2009b.
- FERREIRA, Windzy B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 25-53.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MATOS, Olgária. **Discretas esperanças**: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.
- PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Gretar L. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- RODRIGUES, Graciela Fagundes. A inclusão e suas relações no cotidiano escolar. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, BA: FAEEBA, v. 16, n. 27, p. 97-104, 2007.

Recebido em maio

Aprovado em julho