

A FAMÍLIA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

DORZIAT ^[1], Ana – UFPB – anadorziat@jpa.neoline.com.br

GT: Educação Especial / n.15

Agência Financiadora: Sem Financiamento

I. REFLEXÕES INICIAIS

A educação é um direito de todos. Essa é uma premissa que nem sempre foi considerada. Por um longo período, muitos grupos foram excluídos desse direito, seja totalmente fora de todo e qualquer processo educacional, seja em formas de ensino que se preocupavam mais com o aspecto reabilitacional que com a educação propriamente, como era o caso da Educação Especial. Essa modalidade da educação tinha como objetivo maior a integração dos ditos deficientes na sociedade, desenvolvendo um trabalho que buscava, basicamente, suprir suas lacunas cognitivas, comportamentais, lingüísticas e físicas, a fim de que pudessem apresentar comportamentos aceitáveis socialmente.

A partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), o debate sobre os direitos individuais foi fomentado, dando início a novas discussões, entre elas o de direito à educação. As primeiras idéias sobre a inclusão eram semeadas não mais, como na época da integração, com a idéia de adequação dos indivíduos tidos como deficientes, mas dos ambientes sociais, de modo a propiciar estrutura adequada para recebê-los. Nas décadas seguintes, vários documentos e ações que contribuíram para ampliar esse debate nos âmbitos internacional e nacional são produzidos.

Em termos mundiais, o movimento em prol da política de inclusão foi deliberado em conferências, dentre elas a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Essa Conferência, que destacou a necessidade de se adotar medidas enérgicas para prover educação para todos, sem distinção de qualquer espécie, contou com a participação de 155 países de todo o mundo (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2000). No ano de 1994, reuniram-se em Salamanca/Espanha, de 7 a 10 de junho, mais de 300 representações governamentais e

¹ Professora/Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Líder do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq intitulado “Inclusão e Alteridade: um novo olhar sobre o currículo”. O presente texto é um recorte de pesquisa mais ampla de iniciação científica que contou com a participação fundamental dos bolsistas Joelma Remígio de Araújo e Filipe Paulino Soares.

mais 25 organizações internacionais, a fim de reafirmar o compromisso em prol da educação para todos, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Nessa Conferência, foram discutidos termos como acesso e qualidade e reconhecida a necessidade e a urgência de adotar, como uma questão legal e/ou de política, o princípio da educação inclusiva, que significava, basicamente, a admissão de todas as crianças nas escolas regulares.

Mesmo trazendo à baila uma antiga reivindicação dos movimentos organizados que lutavam historicamente contra todas as formas de exclusão existentes, essas iniciativas tiveram como pano de fundo a necessidade de imposição de políticas homogêneas para educação em todo mundo, em vistas de reforçar uma conjuntura hegemônica neoliberalmente globalizada (CORAGGIO, 2003). Para tanto, as referidas conferências foram patrocinadas por agências financiadoras internacionais, como: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura) BM (Banco Mundial), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e PDNUD (Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas).

Ao compor o cenário de uma política globalizada, o Brasil passa também a aderir às metas das Conferências Internacionais de Jomtien e de Salamanca, comprometendo-se a não medir esforços no sentido de construir um sistema educacional fundamentado no princípio da inclusão. A posição favorável do governo brasileiro à política de educação inclusiva é sustentada em um conjunto de documentos legais e normativos, como: a Constituição –1988; o Plano Decenal de Educação Para Todos – 1993; o Estatuto da Criança e do Adolescente –1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/ Lei 9.394/96; o Decreto Federal nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, entre outros. Todos esses documentos asseguram de alguma forma o direito ao atendimento educacional para “alunos com necessidades educativas especiais”.

Embora entendamos que o direito de todos à educação deve ser uma meta a ser perseguida, concordamos com Souza e Góes (1999) que a análise da inclusão deve ser cautelosa, porque, embora a idéia de escola para todos pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, atendendo supostamente aos ideais progressistas, ela (escola) mantém as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam aparentemente incluídos. Diante desse quadro de precariedade, é estabelecida a dicotomia entre o discurso oficial e a prática, uma vez que não são

cumpridas as prescrições estabelecidas na própria LDB, nos seus Artigos 58 e 59, Capítulo V (Educação Especial), sejam cumpridas. O Artigo 58 define a Educação Especial como a modalidade escolar para educandos portadores de necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, prevendo a existência de serviços especializados na escola regular, para atender às particularidades destes educandos. Admite, no entanto, que, nos casos em que as condições específicas do aluno impossibilitem seu desenvolvimento satisfatório nas classes comuns do ensino regular, o mesmo terá direito de ser educado em classe, escolas ou serviços especializados. Em seu Art. 59, estabelece as formas de apoio que os sistemas de ensino deverão assegurar para os educandos com necessidades especiais, entre tantas coisas: currículos, técnicas, recursos educativos, professores especializados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer educando nas classes comuns, educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade.

Ferreira & Ferreira (2004) também concordam que a não observância de exigências legais tem reduzido as práticas inclusivas a situações de precariedade, limitando em muito o desenvolvimento escolar das pessoas diferentes². Por isso, os indicadores quantitativos que apontam para um maior acesso desses alunos no sistema educacional não são dados suficientes para uma avaliação eficaz sobre o direito de todos à educação, uma vez que as escolas regulares não têm conseguido enfrentar, no seu interior, o desafio de desenvolver propostas pedagógicas que envolvam todos os alunos na sua inteireza, entre eles os diferentes, gerando um novo tipo de exclusão que acontece por dentro do sistema.

O ideal de educação para todos é, portanto, incongruente com a realidade existente, sendo necessário o surgimento de perspectivas contra-hegemônicas às idéias de globalização, como trata Boaventura de Sousa Santos (2005), que realize uma revisão profunda da lógica única, visando à construção de caminhos próprios, adequados a cada realidade, a cada grupo, a cada indivíduo. Para isso, é necessário se

² Ressaltamos o termo diferente, por considerarmos que é necessário inverter a lógica centrada no biológico e investir numa perspectiva política, em que as diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de pluralidade, entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade. Pelo contrário, elas se constroem histórica, social e politicamente (SKLIAR, 1999).

entender a educação para além do âmbito escolar, envolvendo também um grupo de essencial importância na formação dos indivíduos: a família³.

Partimos do pressuposto de que as expectativas dos familiares podem tanto contribuir para o desenvolvimento escolar dos alunos como para a estagnação desse processo. No primeiro caso, não basta o conhecimento dos direitos legais dos diferentes à educação, mas também o reconhecimento por parte da família das capacidades alternativas de elaboração e construção de conhecimentos, exigindo que o ambiente escolar cumpra seu papel educativo também para essas pessoas. Assume, assim, um papel importante na constituição de atitudes positivas, de aceitação da diferença em seus aspectos potenciais, enfim pode ser um agente impulsionador do desenvolvimento dos(as) filhos(as), também no âmbito escolar.

Acreditamos que muitas das situações observadas de estagnação quanto ao desenvolvimento escolar dos diferentes são conseqüências, essencialmente, das baixas expectativas quanto às suas capacidades, que podem começar no ambiente familiar. É confirmada e ratificada, ano após ano, a certeza inicial da incapacidade, da deficiência. Essa postura dificulta a busca de outras possibilidades de desenvolvimento, já corroborada pelas visões de desenvolvimento universal e padronizado existentes na escola.

Sabemos que as formas de as pessoas representarem o mundo não são dadas aleatoriamente. As representações de mundo são sedimentadas nas pessoas de forma dialógica, por meio de um processo de dominação e opressão típico das lutas presentes nos tecidos sociais fraturados. A construção de cada sujeito sobre um objeto depende do lugar que este sujeito ocupa no tempo e no espaço e da articulação com as construções de outros sujeitos que também ocupam posições particulares no tempo e no espaço (JOVCHELOVITCH, 1998). Fundamentados nisso, podemos dizer que os discursos construídos historicamente sobre o “ser deficiente” terminam dominando a sociedade em geral e, em particular, as famílias dos diferentes, criando assim barreiras para as construções de outros discursos, de outras visões de mundo.

Mesmo quando é proporcionada uma convivência com perspectivas múltiplas, diferentes pontos de vista, como é o caso de um processo escolar inclusivo, há uma tendência à reprodução de significações cristalizadas, que dominam e oprimem outras

³ Ao tratar sobre família, estamos considerando que, nos últimos vinte anos, as várias mudanças ocorridas no plano sociopolítico-econômico, relacionadas ao processo de globalização, vêm interferindo na dinâmica e estrutura familiar e possibilitando mudanças em seu padrão estrutural de organização.

perspectivas, consideradas menores, inferiores. Nesse sentido, um processo que podia se constituir inclusivo, é altamente excludente na sua materialização. Desse modo, o reconhecimento de si, através da capacidade de ver, reconhecer, acessar, avaliar e mesmo de rejeitar o outro, torna-se negativo pela posição de desvantagem ocupada pela pessoa diferente.

Não podemos esperar que essa situação desigual mude facilmente. No entanto, ela pode ser enfrentada com vigor com o respaldo familiar, que age como primeira instância social onde se dá início todo processo de construção de identidade/alteridade. Embora concordemos com Veschio (2005), quando diz que o ambiente familiar é organizado tendo em vista a organização social maior, que serve de espelho visando uma adequação do indivíduo à realidade social, consideramos que as situações que causam a exclusão só podem ser atacadas com o desvendamento, a problematização e a participação crítica que visem à transformação desse estado de coisas.

É precisamente a necessidade de adequação do indivíduo à realidade social que tem causado transtornos de variadas ordens no seio das famílias que possuem um membro da família com diferença, como é o caso das tradicionais diferenças perceptuais, mentais e físicas. Esses transtornos são, portanto, decorrentes dos modos de funcionamento dos grupos sociais, que reproduzem os discursos estereotipados de normalidade/deficiência, mais do que inerentes à própria pessoa identificada como diferente.

Portanto, embora seja compreensível a existência de transtornos nas famílias que possuem um de seus membros com diferenças, é cada vez mais urgente a necessidade de as famílias construírem um olhar positivo sobre eles. Esse olhar positivo pode vir a criar expectativas na família, transformando atitudes de comodismo a situações pré-estabelecidas em vontade de superação de limites, e levar seus(suas) filhos(as) a terem uma melhor auto-estima e a desenvolverem-se em diversos aspectos, inclusive no escolar. Esse sentimento de auto-estima pode vir a se constituir, segundo Dupret (2002), uma potente resposta às demandas da educação, na medida em que permite desvendar sentimentos construtivos da pessoa sobre ela mesma, levando-a a orgulhar-se de seus empreendimentos, demonstrar suas emoções, respeitar-se, reconhecer os próprios talentos, investir em seus objetivos, promovendo um agir de maneira independente, com autonomia.

Este sentir-se digno, gostar de si mesmo, acreditar em suas potencialidades, interfere no enfrentamento e na busca de soluções para situações-problema, inclusive encorajando o sujeito a ter iniciativa e ser criativo (DUPRET, 2002, p. 31).

Ferreira & Ferreira (2004) afirmam que há indícios de que algumas situações educacionais de superação de dificuldades na escolarização têm sido devido à participação da família. No decorrer dos anos 90, houve inclusive o reconhecimento legal sobre a importância da participação da família no processo de escolarização dos(as) filhos(as), explicitado em documentos, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90, Artigos 4º e 55); Política Nacional de Educação Especial (Diretrizes Gerais); LDB (Lei 9.394/96, Artigos 1º, 2º, 6º e 12); e Plano Nacional de Educação (PEQUENO, 2001). Essa participação pode se dar pela maneira como ela estabelece expectativas em relação ao desenvolvimento da criança e não propriamente pela sua ação direta nas atividades educacionais.

Portanto, considerando que a família, independente do modelo como se apresente, pode se constituir em espaço de influências, positivas ou negativas, na construção de subjetividades; e considerando, ainda, que o cenário educacional atual, marcado pelas políticas de inclusão, cria novos desafios para os envolvidos no processo, nos questionamos: Que expectativas têm os familiares sobre o desenvolvimento da pessoa diferente? O que os familiares esperam do trabalho escolar desenvolvido com seus(suas) filhos(as)?

Consideramos que essas informações, aliadas a outras iniciativas, podem trazer dados preciosos para uma avaliação sobre as ações desenvolvidas, identificando demandas e construindo propostas educacionais compatíveis com a nossa realidade.

II. A PESQUISA

1. Situando a Pesquisa

Esta pesquisa foi embasada na abordagem qualitativa, paradigma de pesquisa que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1993). Isso não exclui a possibilidade de quantificação dos dados, mas

procura interpretar e discutir a relação entre o conhecimento e a realidade circundante, enxergando a pesquisa de forma sistêmica.

Desse modo, buscamos desenvolver uma leitura crítica da realidade, tendo em vista que os fenômenos a serem apreendidos por esta pesquisa se situam num dado momento histórico e são influenciados pelos campos econômico, político e social de forma mais ampla.

Marcamos, assim, nosso fundamento epistemológico no pensamento de Morin (1997, p.26) que não vê o conhecimento de forma estática. Diz ele:

(...) Se antes as ciências se baseavam na experiência, na observação e na razão, ou seja, no procedimento empírico racional para chegar a um fundamento científico capaz de ser o espelho da realidade e do mundo (...) hoje, somos obrigados a nos situar, reconhecer-nos a nós mesmos para falar da sociedade da qual fazemos parte.

Sendo assim, o ato de produzir conhecimentos deve se constituir num exercício de reflexão que busque caminhar na direção de uma construção de conhecimento que não esteja embasado num pensamento simplificador. É necessário, como afirma Morin (op. cit., p.30), pensar complexo, entendendo que “o conhecimento navega em um mar de incertezas, por entre arquipélagos de certezas”.

O processo metodológico desse estudo pretende ser, assim, embora reconhecendo a necessidade de definições apriorísticas, um processo dinâmico, construído na relação entre o objetivo e o subjetivo, o particular e o geral, as certezas e as incertezas.

2. O Caminho Percorrido

Com o objetivo de *identificar e analisar as expectativas de familiares de alunos diferentes quanto ao seu desenvolvimento e ao trabalho escolar realizado*, desenvolvemos um estudo em escolas da rede pública regular de ensino, localizadas na cidade de João Pessoa – PB, que tinham alunos diferentes incluídos. Devido ao fato de as mães serem os membros familiares mais próximos da pessoa diferente e devido também a sua maior disponibilidade em participar da pesquisa, selecionamos 11 (onze) mães de alunos tradicionalmente considerados deficientes. Para identificá-las na pesquisa, optamos por usar nomes fictícios, em detrimento do uso de códigos (letras e/ou números). Acreditamos que essa é a forma que possibilita um melhor tratamento

aos sujeitos envolvidos no estudo, os quais possuíam as características expostas na tabela a seguir:

Tabela 1: Relação de nomes fictícios dos sujeitos à sua idade, profissão, estado civil, número de filhos e tipo de diferença do(a) filho(a).

Nome	Idade	Profissão	Estado Civil	Nº de Filhos	Tipo Diferença ⁴
Fátima	32	Copeira	Viúva	3	DF
Maria	45	Doméstica	Casada	5	DM
Flávia	32	Doméstica	Solteira	4	DF
Miriam	27	Cozinheira	Solteira	3	DM
Mônica	44	Do lar	Solteira	1	DM
Ana	38	Do lar	Casada	3	DA
Alba	38	Telefonista	Solteira	1	DA
Fernanda	37	Do lar	Solteira*	4	DF
Ângela	34	Desempregada	Casada	2	DA
Francisca	39	Do lar	Solteira	2	DF
Alana	25	Do lar	Casada	3	DA

* Possui um companheiro

Os dados deste estudo foram obtidos a partir de entrevistas, com um roteiro previamente elaborado. Consideramos este o instrumento mais apropriado, tendo em vista o que diz Richardson (1999): a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. Ele esclarece que esse termo é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas; e *vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, para que fosse possível registrar os depoimentos de forma o mais fidedigna possível.

De posse de todos os dados, fizemos a transcrição passo a passo, registrando, na íntegra, os depoimentos obtidos. Em seguida, classificamos os dados a partir da leitura exaustiva e repetida dos depoimentos, isto é, de uma “leitura flutuante”, no dizer de Minayo (1993, p.235). Essa leitura permitiu apreender as idéias centrais dos depoimentos, permitindo o recorte de trechos que foram inseridos, de forma literal, no corpo do texto.

A análise de dados serviu de condução do processo descritivo. Procuramos, assim, estabelecer articulações entre os dados (depoimentos) e os referenciais teóricos, tendo por base as questões de pesquisa. Trabalhamos com categorias, eleitas *a priori*, quando da elaboração do roteiro de entrevista, quais sejam:

⁴ Optamos por conservar os termos utilizados nos registros escolares para referir às pessoas consideradas com deficiência: Deficiente Mental (DM), Deficiente Auditivo (DA) e Deficiente Físico (DF), embora entendamos que eles fazem parte de um universo de pensamento questionável.

- *Desenvolvimento*: intencionamos perceber as expectativas das mães quanto ao desenvolvimento do(a) filho(a), deixando margem para que elas dessem à direção quanto ao tipo de desenvolvimento;
- *Trabalho da escola*: visamos identificar a opinião das participantes sobre o trabalho escolar desenvolvido com os(as) filhos(as);

Buscamos, assim, desvendar o que estava por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que foi explicitado, adotando uma atitude de diálogo com os dados e o *corpus* selecionado.

III. O OLHAR DOS FAMILIARES

1. Desenvolvimento

Ao serem questionadas sobre como viam o desenvolvimento de seus(suas) filhos(as), as mães entrevistadas se colocaram da seguinte forma:

Pequenininho assim (Fátima).

Ela não aprende (Maria).

Depois do tratamento que eu tô fazendo com ele, tá melhorando (Flávia).

Ele aprende as coisas rápido (Miriam).

Bem... (Mônica).

Ele não aceitava a língua de sinais de forma nenhuma, não queria usar a língua de sinais (...) ele aceitou (...) aceitou e começou a trabalhar os sinais e tá bem (...) O desenvolvimento do colégio eu sinto melhoras a cada dia, agora só depende dele que ele é muito preguiçoso mesmo, se você botar em frente ao computador o dia inteiro, ele fica. (...) Sei que não é fácil, não é rápido, é muito lento o desenvolvimento deles de modo geral, depende também muito de nós da família e principalmente do esforço dele (Ana).

Ela desenvolve bem, é só ter espaço pra desenvolver (Alba).

Depois que começou a participar do colégio foi que ela melhorou bastante, através dos amigos, porque ela hoje é louca pra vir pro colégio porque tem os amiguinhos pra conversar (Fernanda).

Não é fácil, é difícil porque hoje muitos ainda não têm uma consciência formada sobre o que é ser especial. E, às vezes, Kevin sofre por causa disso porque, às vezes não há aceitação. Sempre existe aquela coisa, eu aceito, mas entre aspas, eu não quero seu filho (Ângela).

O desenvolvimento dela é bem... (Francisca).

O corpo se transformando de homem. Ele faz abdominal, a barriguinha dele ta seca, ele ta querendo ficar mais bonito. Eu todo gostando do estilo que ele ta levando, que ele quer ser. Ele quer mostrar que ele é bonito, corpo bonito, sadio (Alana).

Os depoimentos deixaram transparecer algumas formas de as mães verem o desenvolvimento dos(as) filhos(as). Essas formas podem estar relacionadas, no nosso modo de ver, as peculiaridades da considerada deficiência do(a) filho(a). As mães de alguns alunos(as) com deficiência física parecem centrar sua visão no desenvolvimento físico dos(as) filhos(as), como é o caso de Fátima e Flávia. Há nessa visão uma tendência a expectativas voltadas para padrões de normalidade, de reabilitação, ratificando a necessidade de adequação aos modelos presentes na sociedade. Essa visão, embora compreensível tendo em vista a tradição clínica presente na área, pode vir a criar um sentimento de frustração nos pais, impedindo que outras atitudes ou características dos(as) filhos(as), que contribuiriam para uma vida mais criativa e produtiva, sejam desconsideradas.

Ao ressaltarmos a importância de construção de outros olhares nas mães dos(as) alunos(as) com deficiência física, não pretendemos desconsiderar as possibilidades oferecidas por um trabalho reabilitacional. O tratamento generalizável às questões educacionais é prejudicial a uma visão adequada de desenvolvimento humano, em qualquer tendência adotada. Embora, muitas vezes, os grupos sejam usados na realização de determinadas análises, entendemos que esse grupo não pode ser visto de forma cristalizada, fixa e imutável, assim como fala Hall (1997), quando trata das identidades. As características individuais devem ser consideradas de forma adequada, trazendo às vezes, dentro dos próprios grupos, as diferenças na diferença. Não há uma rejeição a iniciativas reabilitadoras por si, mas a lógica que trazia a questão biológica para o centro do processo, desconsiderando possibilidades potenciais de expressão, criação e convivência positivas.

Já os depoimentos das mães do(as) chamados deficientes mentais oscilaram entre dois extremos: “ela não aprende nada” (Maria) e “ela aprende as coisas rápido” (Miriam). A outra mãe disse apenas “Bem...” (Mônica), parecendo não querer se alongar muito no assunto. Mais uma vez a centralidade da deficiência aparece. E, no nosso entendimento, surge de forma prejudicial, porque a primeira visão parece dirigir à filha a responsabilidade pelo fato de não aprender. Ou seja, a mãe parece absorver o significado existente de forma subliminar no ambiente escolar, de que as oportunidades para um estudo igualitário foram dadas. O fato de a criança não responder, em termos de aprendizagem, é devido às suas próprias limitações. Essa é uma visão totalmente questionável porque exige o sistema educacional de repensar suas ações pedagógicas,

de buscar trabalhar a partir de uma nova lógica: a lógica da diferença como possibilidade de crescimento, e não como ratificadora da posição de inferioridade. Da mesma forma, o depoimento de Miriam, embora pareça procurar trazer uma visão de boa aprendiz da filha, pode representar a estagnação de uma prática escolar que continua criando a exclusão na inclusão, porque não tem promovido mudanças substanciais em seus projetos pedagógicos que considerem as capacidades reais de desenvolvimento de todos os alunos. Concordamos com Buscaglia (2002, p. 86), quando diz “É somente quando os fatos são disfarçados e as emoções negadas que os medos, a confusão e a impotência tomam o lugar da ação legítima”.

Por último, os depoimentos das mães dos surdos trazem uma perspectiva diferenciada. Mesmo uma delas mostrando apenas o lado físico, estético, desse desenvolvimento, como mostra a fala de Alana, as outras (Ana, Alba e Ângela) deslocam para o potencial (língua de sinais) e para os espaços educativos o foco da questão. Essas narrativas mostram que, embora a família seja uma unidade social significativa, ela não vive num vácuo social (BUSCAGLIA, 2002). E, como parte de uma unidade social maior, toma como referência suas vivências e contatos. Dessa forma, os depoimentos das mães de surdos são, possivelmente, o resultado do contato com uma comunidade que tem, ao longo dos anos, se organizado cada vez mais, fortalecendo suas frentes de reivindicação quanto às diferenças surdas, mostrando a necessidade de os surdos serem respeitados e valorizados em suas potencialidades visuais. Isso foi bem explicitado na fala de Alba, quando disse “Ela desenvolve bem, é só ter espaço pra desenvolver”.

2. Trabalho da Escola

Quanto à opinião das mães sobre o trabalho desenvolvido nas escolas dos(as) filhos(as), obtivemos as seguintes respostas:

Maravilhas! (Fátima).

Não tô vendo nada, que ela não sabe de nada (Maria).

Tá indo bem a escola porque agora botaram uma aceleração pras crianças que tem uma dificuldade de aprender (Flávia).

Os psicólogos são legais com ele, acho que o desenvolvimento tá sendo bom (Miriam).

Que seja melhor, assim no estudo melhorar mais (Mônica).

Eu acho que ainda necessita de melhorar (...) Não é só o intérprete na sala de aula, o professor precisa também se adaptar (...) E a dificuldade dele com as matérias é muito grande, principalmente com o português (Ana).

Que ajude ela a desenvolver pra ela adotar um grau educacional igual às outras crianças porque todo surdo tem dificuldade de aprender (...) O ideal seria que todos os professores fossem capacitados com curso de LIBRAS (...) O português é uma das matérias mais difícil que existe dentro da escola, o surdo tem dificuldade de aprender a ler e escrever porque ele é complexo, até mesmo pra os ouvintes o português é difícil de se entender e pra o surdo que não tem memória auditiva (...) (Alba).

O que eu espero é ela não descer pra baixo, mas sim subir. Alfabetização, segunda série, aprendizagem (Fernanda).

(...) eu acho que é muito vago, que a escola ainda não tem preparação pra criança, em si. Eu esperava mais (...) Porque (...) a escola como todo não tá preparada, então fica difícil o acompanhamento daquela criança na escola (...) Abrir as portas, mas tá abertas, mas o que é que a escola, em si, tem a oferecer? (...) (Ângela).

Eu quero melhor ainda, que melhore mais ainda (Francisca).

(...) o que eu espero da escola é que no caso tivesse uma pessoa, um intérprete para que possa dar aula de LIBRAS para os outros alunos da escola para que eles possam se comunicar bem, tanto com ela, como com os outros surdos (Alana).

A maioria dos depoimentos mostrou uma tendência a uma maior cobrança da escola quanto às questões de aprendizagem propriamente. Pelo visto, parece existir uma disposição benéfica das mães em esperar que a escola proporcione bem mais que um ambiente de guarda da criança. A expectativa de que os(as) filhos(as) aprendam mais, ou mesmo a constatação de que eles não têm aprendido o suficiente, é um bom início para a superação de um estado de letargia que existia na época de prevalência da escola especial, com sua visão muito clínica. Sabemos que esse primeiro passo é fundamental, mas não suficiente. A idéia de inclusão como uma solução mágica, como diz Ferreira & Ferreira (2004), para as grandes questões enfrentadas no que diz respeito à aprendizagem dos(as) alunos(as) diferentes é ilusória, podendo se constituir em uma grande frustração para o fato de que podem persistir as dificuldades de aprendizagem dos diferentes.

A inclusão de fato é um desafio que exige mudanças substanciais na escola como um todo. O que se espera da aprendizagem dos alunos não se restringe a flexibilizações curriculares no sentido de empobrecimento, de minimização dos conteúdos indispensáveis à formação humana e aos objetivos escolares, mas um redimensionamento das práticas pedagógicas, das formas de convivência, entendendo que cada um pode desenvolver-se como sujeito do processo. Não cabe aos profissionais da educação nas suas certezas teóricas estipularem *a priori* quem deve avançar mais,

quem não pode ir além. Já dizia Carl Jung (apud BUSCAGLIA, 2002, p. 103) “queremos ter certezas e não dúvidas – resultados e não experiências -, sem nem mesmo percebermos que as certezas só podem surgir através das dúvidas, e os resultados somente através da experiência”.

Quando Ângela afirma que a escola não está preparada para receber as crianças está constatando uma desconsideração da LDB, Artigo 39, que estipula as formas de apoio que o sistema de ensino deve propiciar aos educandos com necessidades especiais. Fala-se muito na base legal da inclusão, enquanto inserção física, mas há uma total desconsideração das condições de atendimento, que também são asseguradas em lei. Parece que, mais uma vez, prevalecem os interesses mercadológicos, por trás dos processos educacionais, com a intensificação da idéia de que uma vez abertas as portas da escola basta aos alunos aproveitarem a oportunidade para se desenvolverem. A justificativa do fracasso termina, então, recaindo na ausência de esforço ou capacidade suficiente dos alunos para tal. Nesse contexto, a prática, determinada por uma carência absoluta de atendimento público especializado e de uma educação que tome as diferenças como possibilidade de desenvolvimento, termina mais uma vez ratificando a idéia de incapacidade, inferioridade, deficiência.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os depoimentos das mães de alunos(as) diferentes que freqüentam a escola pública regular apontaram para questões importantes que podem contribuir para uma reflexão mais ampla sobre a inclusão.

Primeiro, é necessário considerar que a construção histórica da deficiência age de forma subliminar nos processos sociais, sejam no núcleo familiar, sejam no escolar. Embora com suas peculiaridades, elas foram sedimentadas sob a mesma lógica generalista e universalista que contribuiu para promover as exclusões de diversos grupos sociais. A partir dessa constatação, torna-se totalmente compreensível que, seguindo o curso natural, haja tendência de as mães proferirem um discurso normalizador como forma de adequação às exigências sociais.

Mesmo as falas das mães entrevistadas conservando uma concepção de adequação aos padrões estabelecidos, parece que a experiência em escolas regulares já tem descortinado para elas a inadequação de um processo que se mostra precário em vários aspectos. O que parece ainda obscuro é a possibilidade de superação desse estado

de coisas, em vistas de movimentos que pensem a inclusão para além da inserção física, entre outras coisas, através do rompimento com as certezas e regras do instituído, para se buscar nas individualidades, nas diferenças, a direção do trabalho a ser desenvolvido.

Não é fácil para as famílias, em especial para as mais carentes, como é o caso das de nosso estudo, além de terem de enfrentar dificuldades de toda ordem impostas pela sua condição social, estarem atentas para as nuances de uma trama social que, muitas vezes, engendra determinado estado de coisas, gerando sentimentos que vão desde o sofrimento profundo pela perda do filho perfeito até a impotência de, tendo em vista a indústria da normalização construída, buscarem meios de adequação desses(as) filhos(as) à sociedade.

Dessa forma, a inclusão educacional tende a terminar ratificando entre os envolvidos no processo a marca da inferioridade como foco de análise. Entendemos que este não pode se constituir em um real processo inclusivo. É necessário se procurar meios de trabalhar no seio da comunidade escolar (famílias, alunos, professores...) os potenciais, as capacidades, os interesses dos indivíduos, tornando-os não só aceitos e valorizados, mas sujeitos de seu processo de formação. Assim como Dupret (2002), consideramos que se conseguirmos compreender as especificidades sem nos atermos a classificações pré-concebidas, teremos condições de reconhecer diferenças como propriedades, e não como dificuldades.

REFERÊNCIAS

BUSCAGLIA, Leo. *Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Secretaria de Educação e Cultura: SEC/João Pessoa-PB, p.7-43, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica/Secretaria de Educação Especial/MEC:SEESP, 2001.

CORAGGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge & HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DUPRET, Leila. Identidade e auto-estima: o entrelaçamento possível à educação da pós-modernidade. *Revista Espaço/INES*, n.17, Rio de Janeiro, 2002.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto & FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de & LAPLANE, Adriana Lia Frieszman de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campina-SP: Autores associados, 2004.

HADDAD, Sergio (Orgs.) *O banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrando o outro. In: ARRUDA, Angela. *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MINAYO, Maria Cecília S. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitex, 1993.

MOREIRA, Antonio Flávio, PACHECO, José Augusto & GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEQUENO, Andréia Cristina Alves. Educação e família: uma união fundamental. *Revista Espaço/INES*, n. 16, dez. 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. (org.) *A globalização e as ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SHIROMA, Eneida; MORAES, M. C. de & EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, 1999.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Regina Maria e GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. V. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Miriam Jorge & HADDAD, Sérgio (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VECHIO, Luiz Jorge. Família e linguagem. In: *Anais do Congresso Surdez e Universo Educacional*, INES, Rio de Janeiro, pp. 49-51, set de 2005.