

DIÁLOGOS SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA REDE DE ENSINO REGULAR

Marley da Costa¹
Leandro Araújo²

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre as contribuições dos profissionais de Psicologia com a inclusão de alunos tidos com necessidades especiais no sistema regular de ensino, tendo por base a recomendação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação, nº 4.024/6. Entretanto, em ordem prática, constata-se a difícil aceitação por parte de professores das escolas regulares, conforme se depreende de um diálogo informal mantido entre esta pesquisadora e quatro professores que possuem alunos especiais em suas salas de aula; essa dificuldade é menos por falta de um sentimento de humanidade e aceitação e mais pela insegurança gerada nesses professores cuja formação não deu ênfase à questão de como lidar com crianças dos mais diversos tipos de deficiência. A atual LDB, em vigência desde 1996, representou um avanço ao instituir a Educação Especial como sendo uma modalidade de ensino que deveria ser assumida também pelas escolas regulares. Porém, a promulgação de Leis, Normas e Decretos por si só não garante a acolhida dos alunos PNEs tal como deve ser. Sem querer fazer da escola um espaço psico-terapêutico, poder contar com o apoio de profissionais de Psicologia para auxiliar na desconstrução de resistências, por um motivo ou outro, à questão da inclusão, e também na intermediação entre a escola, o aluno e sua família, representa um grande diferencial para a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Psicologia. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira está se tornando cada vez mais consciente de que o mundo é feito de uma série de diversidades, e que estas tornam a sociedade dinâmica e rica em seus diferentes contextos, bem como exigência de cada cidadão a o respeito a esta heterogeneidade enquanto pertencentes a uma grande comunidade humana.

Segregação, discriminação, indiferença são palavras que devem ser retiradas aos poucos do dicionário de nossa vida, de forma natural e solidária e se necessário for, por

¹ Pós-graduanda em Educação Especial e Diversidade II, psicóloga na Clínica Lógus. Contato: Marley.psico@hotmail.com

² Mestra em Desenvolvimento Local, Coordenador e docente do Curso de Serviço Social – Faculdade Campo Grande. Contato: araujo.leandro.ms@gmail.com

força de leis. Mas, ainda é grande o número de pessoas que de nenhuma forma tem conseguido se convencer que “todos somos iguais perante a lei.

Destarte, é preciso fomentar as discussões e rever conceitos ao que concerne à inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais – PNE – na rede regular de ensino. Pois, mesmo depois da promulgação de normas, leis e decretos, as escolas ainda sentem dificuldade para trabalhar com esses pequenos e jovens cidadãos que também são mandatários da política de educação. Há de se considerar, que de certa forma, esse despreparo torna-se compreensível à medida em que se volta o olhar para um passado não muito distante, em que pessoas sob as mais diversas denominações: “excepcionais,” “especiais,” “deficientes”, “diferentes”, chegaram a ser consideradas “anormais” , retrocedendo ainda mais na história, encontra-se que

(...) nas sociedades europeias mais antigas, pessoas portadoras de deficiências eram muito pouco consideradas, e os bebês com quadros mais evidentes (...) muito possivelmente eram abandonados para morrer de inanição ou para serem devorados por animais selvagens (SCHWARTZMAN, 1999, p.3).

Também na cultura da Antiga Grécia, crianças com deficiência não eram consideradas humanas. E essa realidade praticamente perdurou por muitos séculos. Focando especificadamente no mundo ocidental, torna-se evidente que a sociedade mudou. O homem mudou. Estudos de pesquisadores, cientistas, principalmente das áreas de Educação, Psicologia e Psicanálise, como Freire, Piaget, Vygotski, Jung, Freud, Lacan, Leontiev e outros, ao se ocuparem do desenvolvimento sócio-físico e mental do ser humano, contribuíram grandemente para que, ao longo dessas últimas décadas, a sociedade se sensibilizasse, uma vez por todas, de que cada ser humano tem um conjunto de habilidades e competências, ferramentas mentais, ou tal como Briggs e Myers (1997) sintetizam: “Ser humano é ser diferente”.

Nesta perspectiva, é inerente a discussão de que a instituição escolar, enquanto locus natural da produção e sistematização do saber, ao ser criada, tratou de adotar a política da homogeneização dos diferentes (FOUCAULT?). Com claros objetivos de estabelecer metas, limites, grades curriculares para que todos os alunos adquirissem um certo número de conhecimentos e habilidades, passou a institucionalizar, de modo claro ou oculto, a segregação dos alunos que não conseguissem se enquadrar nos padrões previamente estabelecidos e sem qualquer abertura para incluir “os diferentes”.

A hierarquia instalada atua como um pólo irradiador de conhecimentos, saberes e de cultura, as crianças – agora olhadas com mais humanidade pela sociedade ocidental

– ditas “portadoras de necessidades especiais”, começaram a ter algumas chances de aceitação, embora ainda de forma discricionária: foram sendo criadas instituições especializadas em atendimento dessas pessoas.

Retomando na história do Brasil, ao que se refere ao atendimento as pessoas com deficiência, a partir do Instituto para os Cegos, ainda no Período Colonial, e posteriormente, da criação das Apaes, Pestalozzis, e outras instituições para atendimento especializados de pessoas com deficiência, o Brasil passou a dar mais atenção a esse tema e iniciou sua jornada de participação, junto com outros países, em movimentos que resultaram nas normas, leis, decretos que hoje estão em vigência e que garantem aos PNEs os mesmos direitos de freqüentar as salas de aulas comuns.

Não se pode garantir, que isto, por si só garanta um avanço, em todos os sentidos: primeiramente para essas crianças “especiais”, que, saindo de suas “bolhas domiciliares” adquirem as possibilidades de conviver socialmente com seus pares, com outros adultos que não seus familiares.

Vale registrar novamente o que já é do conhecimento de todos: a aprendizagem é uma atividade humana criativa, personalizada, diferenciada, e regulada pelo sujeito da aprendizagem (MANTOAN, 2005), e que se a instituição escolar não se responsabilizar pela tarefa de incluir alunos com qualquer tipo de deficiência, e a sociedade, por sua vez, não estiver atenta a como os professores estão lidando com essa questão, corre-se o risco de a inclusão ser apenas e tão somente mais uma letra morta e as crianças “diferentes” poderão retornar, novamente, aos seus confinamentos institucionalizados.

2 ESTUDANDO O PASSADO E COMPREENDENDO O PRESENTE SOB O ASPECTO DAS POLÍTICAS E DAS NORMAS

Ao longo das últimas quatro décadas, pessoas, grupos e movimentos, nacionais e internacionais, foram se organizando para exigirem que os direitos das pessoas com deficiência fossem social e legalmente reconhecidos. Eventos internacionais geradores de Documentos, como a Declaração de Sundemberg, elaborada a partir da Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos, realizada na Espanha em 1981, foi, segundo Cesco (2001), um dos mais significativos eventos internacionais na área da educação especial. Dele participaram cerca de 103 países, dentre os quais, o nosso. Também a

Declaração de Cuenca, gerada pelas conclusões de um Seminário promovido pela UNESCO, realizado no Equador em 1981, cujo tema enfocou o direito à educação, à participação e à total igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência serviu de incentivo à reorganização do panorama sócio-educacional brasileiro no que diz respeito ao atendimento de pessoas deficientes. Tal como lembra Edler, (2000), a Declaração de Cuenca recomendava:

(...) evitar que as incapacidades se transformem em impedimentos, socialmente, impostos por inadequada atenção ou negligência;- melhoria da qualidade dos serviços oferecidos por meio da capacitação de recursos humanos e avaliação dos planos educacionais;- adoção de classificações funcionais para os portadores de déficits;- eliminação de barreiras físicas e atitudinais em relação aos portadores de incapacidades; e maior participação das pessoas deficientes nos processos de tomada de decisões a seu respeito.

Por essa ocasião, o Brasil vivenciava um período de intensa movimentação para se retomar o estado de direito democrático, e a Constituinte permitiu que os direitos da pessoa com deficiência fossem bastante discutidos, sendo inclusos sob forma de dispositivo legal em diversos Capítulos da nova Constituição promulgada em 1988.

O artigo 227, que trata do dever da família, da sociedade, e do estado em defender e promover os direitos da criança e do adolescente, traz, em seu §II, enfatiza o dever de:

criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 106).

Em 1990, foi realizada uma Conferência Mundial, convocada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF, que ocorreu em Jointein, na Tailândia e contou com a participação de 155 países, representados por delegações de organismos governamentais e não governamentais. Esse evento deu origem à Declaração Mundial de Educação Para Todos, ficando expresso o compromisso de garantia ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem. Os países signatários desse documento se comprometeram com a realização de planos decenais de educação que pudessem contemplar a todos, garantindo, assim, a universalização do acesso de alunos com deficiência às escolas.

No Brasil, também em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA- foi aprovado sob forma de Lei nº 8.069, regulamentando esse artigo constitucional acima citado e criando outros dispositivos que serviram de embasamento ao ordenamento de novas políticas públicas que não só garantiram conquistas em favor da infância e juventude como também destacaram o Brasil no cenário internacional no que se refere a esse foco. Antes, porém, da aprovação do ECA, em 1989, havia sido aprovada uma Lei Federal de nº 7.853, que estabelecia princípios legais e obrigatórios de atendimento às pessoas com deficiência³.

A Declaração de Salamanca, em 1994, sob o patrocínio da UNESCO e do Governo da Espanha reuniu naquela cidade, representantes de 92 países e 25 organizações não governamentais. Nesse Documento ficaram proclamados os seguintes princípios:

-as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão **integrá-las** numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades:

- as escolas comuns, com essa **orientação integradora**, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma **sociedade integradora** e dar educação para todos. Além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência, e certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10) (grifos nossos)

Registra-se que **integração e inclusão**, embora sejam termos semelhantes e muitas vezes confundidos, são processos diferenciados. A Política Nacional de Educação Especial de 1994, à sua página 18, ensina que integração é um “(...) processo dinâmico de participação das pessoas portadoras de necessidades especiais num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais.”. Já o processo de **inclusão** é um compartilhamento total entre pessoas consideradas “normais” e pessoas consideradas “fora dos padrões de normalidade,” uma convivência de modo natural, uma possibilidade de que os PNEs possam usufruir de todos os direitos, das mesmas oportunidades que uma pessoa comum dispõe.

Assim, cabe sinalizar que:

(...) com a Constituição Federal de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e com a LDB de 1996 é que todas as crianças,

³ Essa mesma Lei foi regulamentada, segundo Cesco (2001, p.39), dez anos depois, pelo Decreto nº 3298/99 sob forma de seis artigos, onze parágrafos e nove incisos que tratam do Acesso à Educação.

sem distinção passam a ter direito à educação, valorizando o desenvolvimento e construção do conhecimento, tenham elas ou não algum tipo de deficiência ou retardo no seu desenvolvimento ou superdotação (FERRARI LEITE, 2003, p.93).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação de 11/9/2001 institui as Diretrizes Nacionais para atender as pessoas com deficiências, na então chamada Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. E finalmente a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais ratificou todos os avanços e as conquistas no cenário educacional brasileiro, obtidos pelas pessoas com deficiências físico- cognitivas, principalmente no que diz respeito à sua inclusão nas escolas de ensino regular.

A Resolução CNE/CEB, nº 2, de novembro de 2001, define qual a população-alvo para ser atendida efetivamente pelas escolas regulares, e que seriam aquelas pessoas com:

I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III- altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que as leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Como se pode depreender, todo o cenário legal foi escrito e reescrito a mil mãos, para dar suporte ao atendimento dos alunos com deficiência nas salas de ensino regular. Mesmo assim, as leituras de algumas obras sobre o tema da inclusão e ainda de vários trabalhos elaborados por alunos do curso de Magistério oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que pesquisaram o comportamento de professores frente à questão da inclusão na Rede Municipal ou Estadual de Ensino, nesses dois últimos anos, traz à tona uma realidade apontada por Mantoan, (1997, p. 25):

Na verdade, ainda se resiste à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saudar, em relação aos alunos que excluimos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por

uma organização pedagógico-escolar que destina a alunos idéias, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida (MANTOAN, 1997, p. 25)

Tal como afirma Bueno (1999), simplesmente incluir crianças e jovens com algum tipo de deficiência em escolas de ensino regular, sem qualquer tipo de acompanhamento, enfim, acolher apenas para fazer cumprir uma exigência legal, é perder uma grande oportunidade de crescer como pessoa e como profissional.

De fato, a qualidade de um ser humano reside, dentre outros fatores, na abertura que tem para acolher e respeitar outras pessoas que lhe parecem diferentes por não ser física, emocional e cognitivamente semelhantes a ele.

3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: A CHAVE PARA A MINIMIZAÇÃO DA QUESTÃO DE UMA INCLUSÃO INCONCLUÍDA...

O sucesso de qualquer proposta educacional, das mais simples até as mais complexas, depende grandemente da formação inicial ou continuada dos sujeitos diretamente ligados à intermediação do ensino- aprendizagem, que é o professor. Inicialmente, os professores eram vistos como salvadores, herdeiros de uma função de regeneração da sociedade. (NÓVOA, 1998) “Um sol que ilumina a todos” (D’AMBRÓSIO, 1998). Ao professor é atribuído “(,,) um conjunto de qualidades excepcionais que nenhum dirigente da nação detém, nem os responsáveis pelas normatizações que definem sua ação profissional” (OSÓRIO, in OSÓRIO et al, 2003. p. 59).

Com tamanha responsabilidade lhe pesando nos ombros, a grande maioria dos professores passou a introjetar esses mitos tentando dar conta de viver essas imagens que lhe impuseram e que lhe são exigidas pela sociedade. Quando não é essa a situação, vai-se para o outro extremo: muitas vezes “(...) são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e terem uma formação deficiente..(...) ser professor torna-se quase um suicídio, e não uma profissão (NÓVOA, 1998 in SERBINO et al, 1998 p.34).

Exageros à parte, centrando-se num ponto de equilíbrio entre dois extremos tão paradoxais, o professor:

(...) em frente da realidade social e dos fragmentos normativos de sua atividade profissional, **nada mais é do que um sujeito que vive num suplício constante, na mediação do caos social em que ele e seu aluno se situam** e as possibilidades pedagógicas da aprendizagem, ambos controlados e vigiados pelo poder público instituído. No caso do professor, também pelos familiares dos alunos, que cobram, constantemente, respostas em um modo arcaico de entender o papel da educação a partir de seus valores pessoais. (OSÓRIO, 2003, p.71) (grifos nossos)

Diante desse quadro de honrarias e descréditos exógenos, os professores vão se formando e são:

(...) desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, do seu ‘posto no cosmos’ e inquietam-se por saberem mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões dessa procura? (...) O problema de sua humanização, apesar de sempre haver sido o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível (FREIRE, 1987, p. 29).

Essa afirmação, conforme se pode depreender, feita por Freire (1987), ou seja, no final da década de oitenta, representa exatos 25 anos atrás. Um quarto de século! De lá para cá, leis, normas, resoluções, decretos, planos, programas foram sendo promulgados, determinados, instalados e cumpridos no cenário educacional brasileiro. Reformas curriculares, participações populares na vida escolar, avanços tecnológicos, Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs foram sendo disponibilizados para que as escolas e os grupos que nelas atuam pudessem se preparar técnica e pedagogicamente cada vez mais e melhor. Cursos, Formações continuadas, implantação das IES, enfim, uma onda de atenções ao professor foi invadindo a escola. Porém, de um modo geral, essa onda estava fortemente enraizada em uma “(...) cultura utilitarista e pragmática, onde não há lugar para outros valores e saberes, outras opções e projetos de sociedade, de infância e de juventude, ou de ser humano” (ARROYO, 2000, 212)

Diante desse quadro, torna-se difícil a aceitação, por parte da escola e de seu corpo docente, de algo tão “complexo e diferente”, tão fora dos padrões de normalidade daquilo que geralmente serve de modelos nas famílias, na sociedade, nas escolas: a pessoa “normal”, “inteira”, “completa”, com todos os seus órgãos e sentidos funcionando para que possa ser um “bom receptáculo” dos conhecimentos repassados. Ou seja, esse algo tão “complexo, diferente, fora dos padrões normais” sob a ótica

social (e mesmo econômica) se traduz pela pessoa portadora de necessidades especiais-PNE.

3.1 O PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA AUXILIANDO OS PROFESSORES A COMPREENDER E A VIABILIZAR A INCLUSÃO

A partir da década de setenta, portanto, ainda no século passado, o profissional de Psicologia vem sendo olhado também como um agente de educação, e sua atuação no contexto escolar tem sido motivo de reflexão, estudos e pesquisas de diversos autores, como Patto, (1991); Del Prette, (2001); Raña (2005), dentre outros, desmistificando-se assim, a essencialidade do seu papel especificamente terapêutico.

Segundo Dazzani (2010, p. 2);

Os processos de redemocratização do Brasil e a popularização da Psicologia têm levado os psicólogos, como categoria profissional, a uma reflexão sobre o contexto ideológico, econômico e político, sobre a realidade concreta da pobreza e da injustiça, e sobretudo, os **problemas vinculados aos direitos humanos**. (grifos nossos)

Um desses problemas reside exatamente no foco do presente estudo: a questão da inclusão escolar de pessoas chamadas de “excepcionais”, “deficientes”, “especiais” “portadoras de necessidades especiais”, dentre outros.

Martinez, (2005, p. 95), afirmava que:

A inclusão escolar constitui hoje um dos temas mais debatidos no contexto educativo. O caráter excludente da sociedade contemporânea, a situação da escolarização no país e as políticas educacionais em relação à inclusão escolar das pessoas com necessidades educativas especiais, entre outros, têm constituído importantes elementos para incentivar esse relevante tema. Mesmo com questionamentos, dúvidas e um certo grau compreensível de ceticismo, existem consensos no que diz respeito à necessidade de trabalhar em prol da inclusão escolar. O debate agudiza-se em relação a **como compreendê-la, quais as condições que podem favorecê-la e como fazê-la viável** (grifos nossos).

Esse é o foco primordial deste artigo. Mesmo com uma vasta literatura que pontua que houve tempos em que a Psicologia na escola tenha colaborado para a construção de uma escola que obedecia a uma lógica de exclusão (Patto, 1984;

Romanelli, 2005 apud DAZZANI, 2010, p. 4), já que transpunha pura e simplesmente as teorias originadas da clínica e dos consultórios para as salas de aula, gerando o que foi conhecido como “psicologização” do ensino, hoje os profissionais dessa área estão empenhados em refletir sobre como poderão auxiliar na construção da identidade profissional do professor, em que estejam presentes valores como solidariedade, humanidade, acolhimento do outro, respeito às diferenças, etc, elementos cujo afloramento se efetivará de modo mais rápido e mais adequado com o auxílio de uma ação interventora de profissionais de Psicologia

Lembra-se aqui que, em 17/10/92, o Conselho Federal de Psicologia enviou ao Ministério do Trabalho, para integrar o seu catálogo descritivo de ocupações, a relação das atribuições inerentes a um psicólogo, e dentre essas estava a de:

Proceder ao estudo e análise dos processos intrapessoais e das relações interpessoais, possibilitando a compreensão do comportamento humano, individual e de grupo, no âmbito das instituições de várias naturezas, onde quer que se dêem estas relações (CFP, 2011).

Isto reforça o ato de que as inseguranças, a não aceitação, a indiferença, a resignação, enfim, os sentimentos reativos que estão permeando os professores das escolas regulares de ensino e que atendem. Por lei, os alunos PNE, poderão com a ajuda de um profissional, desenvolver habilidades, reabilitar-se, e adquirir uma formação que lhe possibilite a capacidade de estudo com atitudes pró-ativas. Esses sentimentos estão expostos no registro das falas de quatro profissionais que possuem alunos PNE, a seguir, e que foram transcritos, tal como foram falados⁴:

- *“Acho a idéia da inclusão até boa, mas na prática tudo é difícil; meu aluno DM atrapalha o andamento das aulas e dá até pena, pois sei que ele nunca vai aprender o que os outros aprendem...”* (**Prof. A**, da 4ª série do Ensino Fundamental, de uma escola municipal).

*“Sou totalmente contra a inclusão. Desde que essa lei aí veio, a nossa vida piorou. Não sei lidar com **aqueles dois lá** (referindo-se aos seus dois alunos PNE, um com paralisia cerebral e outro com síndrome de Down), e por mais que me esforce me sinto mesmo indignada, pois tem as APPAES para isso* (**Prof. B**, do 3º ano de uma escola regular municipal, de bairro).

⁴ Esses registros não tiveram qualquer caráter de pesquisa científica, representando apenas um diálogo sócio-profissional com docentes que lidam com a questão da inclusão. Os mesmos deram permissão para que suas opiniões fossem expostas, desde que guardado sigilo de seus nomes e dos locais onde trabalham.

“Sinto-me até envergonhada de dizer, Deus me perdoe, mas não sei como fazer para minha aluna PNE aprender. Não adianta. Sinto-me sem apoio da diretora ou de alguém mais entendido do que eu para me ajudar. Dá uma frustração e um cansaço... (Prof. C, de 5ª ano de uma escola estadual de periferia)

“Às vezes fico pensando se quem ajudou a fazer essas leis que exigem que um aluno deficiente estude na mesma sala de aula com outros alunos normais tinha prática de sala de aula, pois a teoria é muito bonita, coisa e tal, mas a prática é sofrida. E sobra mesmo é pra gente...”(Prof. D, da 6ª série de uma escola estadual central, de um aluno com paralisia cerebral severa.)

Quando questionados como os outros alunos, os considerados “normais” reagem à presença de crianças com deficiência nas salas de aula, todas as quatro professoras foram unânimes em dizer que esses alunos “normais” também se sentiam incomodados com a presença de colegas deficientes, salvo raras exceções.

Não poderia ser diferente. Se o próprio professor, um guia, um líder, o que conduz o processo de ensino-aprendizagem, se comporta de maneira resistente diante de crianças excepcionais, é compreensível que os seus liderados sigam tais comportamentos e, por menos que sentimentos de não aceitação não estejam explícitos nas palavras dos mestres, eles são visíveis e quase palpáveis aos que lhe são próximos...

Como se depreende, existem nas falas emitidas pelos professores com quem foi mantido um diálogo informal, sentimentos de indignação, fracasso, de culpa, pena, dó, piedade, são sentimentos de menos valia que não deveriam fazer parte da estrutura profissional de um professor (ou de qualquer outro profissional...).

Não sendo nenhum sol que a todos ilumina, como já foi dito anteriormente, o professor deve primeiramente resgatar sua auto-imagem confusa, desvalorizada, tão desfigurada, “isolada atrás das grades curriculares”, recuperando sua auto-estima, resgatando sua saúde emocional, fragilizada “(...) pelas questões tão intensas que desprivilegiam as questões pessoais, e a consequência de tudo isso é cada um estar emocionalmente desequilibrado pelo constante desrespeito que atinge sua vida pessoal (...) e a qualidade de vida de cada um vai depender dos seus próprios investimentos em si” (THIERS, 1998, pp.23 e 26).

Um dos investimentos mais significativos é aquele que já era proposto por Freire em décadas passadas, (1987) mas que continua bastante atual: o professor deve reeducar o seu olhar pedagógico. “Dirigi-lo para os sujeitos humanos, para suas

condições de humanização. Reeducar o olhar sobre a infância e a adolescência, consiste racionalizar que:

(...) quando reeducamos nosso olhar de mestres não veremos neles apenas analfabetos ou alfabetizados, aprovados ou repetentes, lentos, aceleráveis e acelerados [crianças “normais” ou “diferentes”] Reeducando nosso olhar de mestre, nos reeducamos “ (ARROYO, 2000, P. 247).

A tarefa educativa, segundo Paulo Freire (1987) é a de “recuperar a humanidade”, “restaurar a humanidade”, é necessário lembrar que essa tarefa não é apenas dos professores, e ela exige o entendimento de todos aqueles profissionais (incluindo aí os psicólogos) empenhados na construção de um sujeito mais seguro, mais capacitado para enfrentar, de modo adequado, um mundo complexamente histórico.

Há de se inferir que este processo educativo “(...) exige conhecer, pesquisar, teorizar, pensar e refletir sobre os difíceis processos de recuperação da humanidade (Arroyo, 2000) considerando que tais características permite uma convivência coletivamente mais saudável, menos fragilizado, menos angustiante, substituindo esses comportamentos e sentimentos conflituosos por outros facilitadores da aceitação. Tais, facilitadores englobam o acolhimento, respeito – sem culpa e sem piedade – ao “outro” que, por parecer tão diferente, incomoda, gera insegurança, é rejeitado e discriminado. Se as políticas públicas conseguiu contribuir para que esse “outro” fosse inserido no processo de ensino regular, infelizmente, não conseguiu ainda, de um modo geral, com que os professores compreendessem a importância em aceitar este desafio educativo para a garantir o direito de escolarização deste cidadão.

CONCLUSÃO

Após revisão teórica e entrevista com professores que trabalham com alunos PNEs em suas salas de aula, pode-se inferir que a questão da inclusão escolar de alunos com deficiência, (PNE) ou mais recentemente de portadores de necessidades educativas especiais (PNEE) em salas de aulas do ensino regular tem muitos desafios a frente para que o processo educativo seja o ideal, conforme preconizado pelas legislações vigentes.

A inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular ainda causa um desconforto pedagógico nos professores que lecionam nessas salas. Diferentemente da integração, que é apenas estar com o outro em situações cotidianas de convivência (cinemas, ônibus, pátios de escolas), a inclusão é um processo muito mais amplo, que

acolhe todas as pessoas sem exceção, e com elas se interage, se convive, se conta, se compartilha, se completa.

A inclusão escolar traz ganhos para todos, pois permite uma intensa vivência com as diferenças e auxilia os PNEs a ocuparem seu espaço na sociedade, como cidadãos por inteiro e não pela metade. Não se pode negar que os movimentos internacionais que incentivaram o Brasil a traçar sua política em relação aos “diferentes” auxiliaram grandemente na mudança do cenário de nossas escolas; que as leis, as normas, os decretos são de grande valia. Porém esse complexo jurídico-legal não tem se mostrado efetivo na sensibilização dos profissionais para a aceitação daqueles que os julgam “fora dos padrões da normalidade”.

Superar estes desafios requer um trabalho mais aprofundado, mais que qualquer papel promulgado pelos órgãos superiores do cenário educacional. Isso requer o entendimento de que o crescimento humano – o próprio e o do Outro – se baseia nas possibilidades de se relacionar com diferenças físicas ou cognitivas, se baseia no afloramento da humanização, mas também principalmente na garantia dos direitos destes alunos. E como nem sempre esse afloramento se dá de forma natural, é possível solicitar a contribuição de outros profissionais – como os psicólogos – para que medidas e estratégias pedagógicas sejam realizadas pelos professores de modo a acolher os “diferentes” de forma natural e respeitosa, e assim garantir a efetivação de uma real inclusão de alunos com necessidades especiais, respondendo com soluções afirmativas ao problema inicialmente proposto que foi o de procurar saber até que ponto um profissional de Psicologia poderia auxiliar professores que possuem alunos deficientes em sala de aula sem querer fazer da escola um espaço psico-terapêutico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Edit. Vozes, 2000

BRIGGS, Isabel; MYERS Peter. **Ser Humano é Ser Diferente**: valorizando as pessoas por seus dons especiais. São Paulo: Editora Gente, 1977

BUENO, J.G.S. A educação Inclusiva e as Novas Exigências para a formação de Professores: algumas considerações. In BICUDO, M.A.V e SILAVA JÚNIOR, C.A da (Orgs). **Formação do Educador e avaliação educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 1999

CESCO, Eliza Emília. **O curso de Pedagogia e a escola inclusiva: analisando a ação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.** Dissertação de Mestrado em engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Tempo de Escola e Tempo de sociedade. In SERBINO Raquel Volpato et al. **Formação de Professores.** São Paulo: Edit. UNESP, 1998

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. **Revista: Psicologia, Ciência e Profissão**, v.30, n.2, Brasília, jun./2010

DEL PRETTE, Z.A.P Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida. Campinas, SP: Edit. Alínea, 2001

EDLER, Carvalho R. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Porto Alegre; Mediação: 2000

FERRARI LEITE Yoshie Ussami. Formação de Professores e Educação Especial. In OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento(org) Trabalho Docente: **Os Professores e sua Formação.** Campo Grande: Edit. UFMS, 2003

MANTOAN, MARIA Tereza Eglér (Org). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Edit. SENAC, 1997

_____. O direito à diferença nas escolas. **Revista Pedagógica Pátio**, ano 8, n.32, Nov/2005, Editada pelo Ministério da Educação- FNDE.

MARTINEZ, A. M. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTINEZ, A.M. **Psicologia escolar e compromisso social.**

NÓVOA, Antonio. Relação Escola-Sociedad: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de Professores.** São Paulo; Editora UNESP, 1998.

OSÓRIO, ANTONIO Carlos Nascimento. Formação de Professores: Relações de Poder e Punições Sociais. In Osório, Alda Maria do Nascimento. (Org) **O Trabalho Docente: Os Professores e sua Formação.** Campo Grande: Edit. UFMS, 2003

PATTO, M.H. A produção do fracasso escolar. SP: Edit. Quairóz, 1991

RAÑA, Wagnr. Psicologia e Direitos Humanos. Direitos Humanos educação inclusiva e reforma psiquiátrica para a criança e o adolescente. SP: Casa do Psicólogo, 2005

SCHWARTZMAN, Salomão e colaboradores. **Síndrome de Down.** São Paulo: Editora Mackenzie, 1999

Disponível em: WWW.pol.org.br/pol/export/sites/default/.../atr_prof.psicologo.pdf. Acesso em: 15 fev 2011.

THIERS, Solange. **Sociopsicomotricidade.** Raain-Thiers: uma leitura emocional, corporal e social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998