

ERIKA BERNSTORFF ULANDOWSKI

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E ALGUNS FATORES DECORRENTES
DA INCLUSÃO**

**PONTAL DO PARANÁ
2004**

ERIKA BERNSTORFF ULANDOWSKI

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E ALGUNS FATORES DECORRENTES
DA INCLUSÃO**

Monografia apresentada como requisito total à conclusão do curso de Pós-Graduação em Educação Especial / Inclusão da Universidade Federal do Paraná.

**PONTAL DO PARANÁ
2004**

SUMÁRIO

RESUMO	1
INTRODUÇÃO	2
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
2.1. Desafios da Educação Especial no Brasil.....	3
2.1.1. Alguns conceitos pertinentes a Educação Especial	4
2.2. INCLUSÃO/EXCLUSÃO: DUAS FACES DA MESMA MOEDA	7
2.3. O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS	15
2.4. FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO CURSO DE PEDAGOGIA: A EDUCAÇÃO ESPECIAL	21
2.5. STRESS E INCLUSÃO: INDICADORES DE STRESS EM PROFESSORES FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	27
2.5.1. Stress, que processo é este?	28
CONCLUSÃO	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37

Resumo

A pesquisa abaixo desenvolvida pretende ressaltar a visão tacanha que a maioria das pessoas têm em relação a integração real dos indivíduos com necessidades especiais, revelando que esta grande maioria vê estas tentativas de inclusão como ações assistencialistas ou até caridosas, basta lembrarmos um pouco de sua história no Brasil para conferirmos tal afirmação; Pretende também explicitar alguns conceitos pertinentes de grande importância referentes a Educação Especial, para que ao longo da leitura desta monografia fiquem mais claras as afirmações e conclusões nela contidas. Além de tais itens a presente pesquisa objetiva tratar de temas instigadores e críticos no que diz respeito ao tema escolhido para tal investigação, temas estes referentes aos verdadeiros sentidos e fatores característicos da inclusão/exclusão, a importância do envolvimento da família no processo de integração e ou inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais e da formação do educador envolvido neste processo e por fim, porém não menos importante, revela-se a existência de indicadores de stress em professores do ensino fundamental e os principais agentes desencadeadores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, identificando que a falta de preparo dos professores para o processo de inclusão é a principal fonte geradora de stress e sugerindo que a as escolas, através de parcerias, organizem programas de apoio aos professores tanto no sentido de uma formação continuada como no sentido de identificação e controle de sintomas físicos e emocionais.

INTRODUÇÃO

O tema sugerido por tal investigação corresponde aos desafios enfrentados por todos os indivíduos, direta ou indiretamente ligados a Educação Especial e por fatores decorrentes do processo de inclusão referentes aos pais e profissionais envolvidos neste processo.

Problematizando o tema temos inúmeras questões a levantar. A saber:

Por que processo passou a Educação Especial para que se efetivasse verdadeiramente sua institucionalização no Brasil?

Quais os principais conceitos que devemos ter conhecimento para melhor entendermos a Educação Especial?

O que as políticas públicas de inclusão consideram normalidade e anormalidade e que critérios utilizam para trabalhar com estas questões?

Que significado apresenta e de que maneira deve acontecer o envolvimento significativo dos pais de alunos com necessidades especiais?

Como deve ocorrer a formação do educador que, posteriormente, deverá participar do processo de aprendizagem de portadores de necessidades educacionais especiais, será que este deverá ser espacialmente preparado? Ou será que assim estaremos institucionalizando a discriminação e negando, portanto, o princípio da "integração", não só do deficiente na rede regular de ensino, como também do profissional da educação na realidade educacional existente?

A "imposição" da proposta de inclusão pode configurar um forte agente estressor para o professor despreparado para tal processo?

Os motivos que justificam tal investigação configuram a constante interrogação advinda do processo de inclusão e fatores decorrentes do mesmo.

Enfim, objetiva-se descrever, clara e brevemente, os desafios em instituir a Educação Especial no Brasil e conceituar alguns fatores de importância comprovada no processo de inclusão, tratando para isso do envolvimento de pais e professores.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A "integração real" das pessoas com necessidades especiais sempre foi vista, sobretudo pela sociedade e pelas políticas públicas, como algo assistencial e caritativo, basta lembrarmos um pouco de sua história no Brasil.

A institucionalização da Educação Especial no Brasil tem pouco mais de três décadas. A partir da década de 70 se inicia um processo de centralização administrativa e coordenação política a partir do governo federal.

Em termos de legislação, a Educação Especial aparece pela primeira vez na LDB 4024/61, apontando que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Na lei 5692/71, foi previsto o tratamento especial para os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais e os superdotados.

Na década de 70 também é criado o CENESP junto ao MEC, com o objetivo de centralizar e coordenar as ações de política educacional. Este órgão existiu até 1986 e em toda a sua trajetória manteve uma política centralizadora que priorizava o repasse de recursos financeiros para as instituições privadas. Em 1986 é criada a CORDE (Coordenadoria para a integração da pessoa portadora de deficiência), junto a Presidência da República para coordenar assuntos, atividades e medidas referentes ao portador de deficiência. Extinto o CENESP, criou-se a Secretaria de Educação Especial do MEC. Em 1989, a CORDE foi transferida para o Ministério da Ação Social, e a área de Educação especial do MEC, tornou-se coordenação, configurando uma redução do poder político da área, nos dois casos. Em 1993, voltou a existir a Secretaria de Educação Especial (SEESP), no Ministério da Educação.

Isto demonstra o quanto a Educação Especial tem apresentado um "status" secundário das políticas públicas e que as discontinuidades marcam sua trajetória.

Percebe-se, todavia que a partir da década de 90, as discussões referentes a educação das pessoas com necessidades especiais, tomam uma dimensão maior. No Brasil mais recentemente podemos evidenciar a última LDB 9.394/96 que em seu

Capítulo V, aponta que a educação dos portadores de necessidades especiais deve-se dar preferencialmente na rede regular de ensino, o que significa uma nova forma de entender a educação de integração dessas pessoas.

Entretanto é primordial que todas as ações que apontem para a inclusão da pessoa com necessidades especiais, sejam bem planejadas e estruturadas, para que seus direitos sejam respeitados. É preciso proceder a uma avaliação responsável quando se levanta a bandeira da inclusão de pessoas que historicamente foram e ainda são excluídas da sociedade, praticamente em todos os segmentos.

Neste sentido fica clara a urgência dos educadores e pesquisadores ligados principalmente à educação, juntarem esforços para pesquisar e discutir esta temática, em todos os níveis e modalidades de ensino.

2.1.1. Alguns conceitos pertinentes a Educação Especial

Educação Especial: processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referências teóricas e práticas, compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores do ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integral o Sistema Educacional vigente, identificando-se com sua finalidade que é a de formar cidadãos conscientes e participativos.

Alunado da Educação Especial: é constituído por educandos que requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades especiais, classificam-se em: portadores de deficiências (visual, auditiva, mental, física e múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta decorrentes de síndromes de quadros psicológicos e neurológicos que acarretam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social) e os de altas habilidades (com notável desempenho e elevada potencialidade em aspectos acadêmicos, intelectuais, psicomotores e/artísticos).

Pessoa portadora de deficiência: é a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos e/ou adquiridos, de caráter permanente e que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social.

Pessoa portadora de necessidades especiais: é a que, por apresentar, em caráter permanente ou temporário, alguma deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, ou que é portadora de condutas típicas ou ainda de altas habilidades, necessita de recursos especializados para superar ou minimizar suas dificuldades.

Aluno com necessidades educativas especiais: é aquele que, por apresentar dificuldades maiores que as dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, (seja por causas internas, por dificuldades ou carências do contexto sócio-familiar, seja pela inadequação metodológica e didática, ou por história de insucessos em aprendizagens), necessita, para superar ou minimizar tais dificuldades, de adaptações para o acesso físico (remoção de barreiras arquitetônicas) e/ou de adaptações curriculares significativas, em várias áreas do currículo.

Modalidades de atendimento educacional: são alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do alunado da Educação Especial e que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados. No Brasil, as modalidades de atendimento em Educação Especial são: escola especial, sala de estimulação essencial, classe especial, oficina pedagógica, classe comum, sala de recursos, ensino com professor itinerante, classe hospitalar, atendimento domiciliar, centro integrado de Educação Especial.

Potencialidade: predisposição latente no indivíduo que, a partir de estimulação interna ou externa, se desenvolve ou se aperfeiçoa, transformando-se em capacidade de produzir.

Incapacidade: impossibilidade temporária ou permanente de executar determinadas tarefas, como decorrência de deficiências que interferem nas atividades funcionais do indivíduo.

Reabilitação: conjunto de medidas de natureza médicas e sociais, educativas e profissionais para preparar ou reintegrar o indivíduo, com o objetivo de que ele alcance o maior nível possível de sua capacidade ou potencialidade.

Integração: processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua integração nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade.

Integração escolar: processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas, segundo as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa (escolar) se refere ao processo de educar-ensinar junto a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de sua permanência na escola.

Normalização: princípio que representa a base filosófica ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas de normalizar o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer aos portadores de necessidades especiais modos e condições de vida diária o mais parecido possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. Isso implica a adaptação dos meios e das condições de vida às necessidades dos indivíduos portadores de deficiências, condutas típicas e de altas habilidades.

2.2. INCLUSÃO/EXCLUSÃO: DUAS FACES DA MESMA MOEDA

Abordar a questão da inclusão/exclusão não significa vê-la como algo experienciado somente por grupos culturalmente diferentes ou, no caso, por grupos rotulados como deficientes. Atualmente, a problemática da inclusão/exclusão vem atingindo a todos nas suas mais diversas formas, ou seja, todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra. Não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído (Pinto, 1999), o que há são jogos de poder em que, dependendo da situação, da localização e da representação alguns são enquadrados e outros não.

As políticas de inclusão escolar, que hoje vem configurando o campo da educação, definem e fixam quem é a anormal - categoria cada vez mais inventada pela modernidade: loucos, surdos, homossexuais, paraplégicos, meninos e meninas de rua, enfim, os "estorvos" - e a partir disso decidem se eles participam ou não dos espaços escolares junto com os normais. No entanto, essa lógica vem atravessada pela noção do sujeito pedagógico moderno: um sujeito transcendental e único, um sujeito que na definição kantiana é, simultaneamente, sujeito cognoscente e objeto de seu próprio conhecimento.

É esse sujeito que, a partir da Filosofia Iluminista, constituiu-se como centro dos processos sociais: como um sujeito descoberto e derivado das práticas sociais, políticas, culturais e econômicas. Para Veiga-Neto (2000), o sujeito compreendido pelo pensamento moderno representa as concepções de sujeito instauradas pela filosofia platônica e pela tradição hebraica, que mais tarde foram retomadas pelo Cristianismo, Humanismo e Idealismo Alemão. Segundo esse autor, "o sujeito passou a ser visto como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais; mas dado que sua racionalidade não estaria completa, faz-se necessário um projeto pedagógico que o tire da minoridade e o transforme num dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história" (2000, p.50).

Portanto, na perspectiva da modernidade, o sujeito inacabado, incompleto, alcançará através do projeto educativo moderno - e aí está a escola para efetivá-lo - sua plenitude, sua essência, constituindo-se assim no modelo instituído pela filosofia

ocidental: um sujeito consciente, centrado, reflexivo, crítico e, por que não dizer, normal, já que o projeto moderno opera no sentido de fabricar o sujeito de seu projeto.

Nesse sentido, a escola especial e a escola inclusiva, ambas entendidas no seu conjunto de práticas discursivas, acabam instituindo o próprio sujeito de quem falam, a quem representam.

Para discutir a construção da deficiência a partir do discurso da normalidade no campo da educação especial, utilizar-se-á algumas noções de Michel Foucault quanto à compreensão da anormalidade.

Incluir para normalizar: estratégias de poder

Quando falamos da surdez ou, de outras áreas de grupos culturalmente diferentes - cegos, paralisados cerebrais, paraplégicos, crianças com problemas de aprendizagem -, logo nos reportamos para o cenário da educação especial. Esse espaço apresenta a existência de uma linha contínua de sujeitos deficientes, dentro o qual os surdos são forçados a existir (Skliar, 1997).

A educação especial é um lócus privilegiado onde se travam as discussões e representações acerca das políticas educacionais para os sujeitos deficientes. No entanto, é entendida pelos teóricos como uma subárea da educação, um local "menor", que trata de forma caridosa e benevolente aqueles sujeitos que de uma forma ou de outra caíram na desgraça da deficiência. A partir dessa perspectiva, os sujeitos deficientes são descaracterizados de sua condição social de sujeitos, cidadãos, pertencentes a uma nação, possuidores de sexualidade, idade, gênero, etnia.

A educação especial, como disciplina formal, em seu discurso e suas práticas hegemônicas, é descontínua em seus paradigmas teóricos; anacrônica em seus princípios e finalidades; relacionada mais com a caridade, a beneficência e a medicalização que com a pedagogia; determinada por técnicas discriminatórias e segregacionistas; distanciada do debate educacional geral e produtora/reprodutora, também ela, de uma falsa oposição entre inclusão e exclusão (Skliar, 1999, p. 17).

Nesse contexto, percebe-se qual é a representação de sujeito esperada pelo discurso pedagógico praticado pela educação especial - um sujeito doente, anormal, que necessita de uma re-educação, ou seja, de uma educação entendida e praticada enquanto terapia. Larossa (1999), coloca que o discurso pedagógico e o discurso

terapêutico estão intimamente relacionados, isto é, o dispositivo pedagógico/terapêutico define e constrói o que é ser uma pessoa formada e sã e, nesse mesmo movimento, define e constrói o que é uma pessoa não formada e insana.

Portanto, é esse sujeito definido a partir da sua deficiência, da sua falta, do seu desajuste, que está sendo alvo das políticas de educação especial, entre elas e talvez a mais perigosa, a política de inclusão/exclusão. No entanto, antes de discutir essa política, interessa compreender a construção da normalidade a partir da sua relação com a deficiência.

Segundo Pinto (1999, p.38), Foucault fala de normalização, e é disso que a inclusão trata, mas através de seu reverso; ou seja, é descrevendo, incessantemente, o anormal que o discurso chega à noção de normalidade sexual. Foucault (1997; 2000), abordou a questão da anormalidade através de um estudo arqueológico sobre o homem anormal do século XIX: o monstro humano, o indivíduo corrigível, e o onanista.

O indivíduo anormal do século XIX seguirá marcado - e muito tardiamente, na prática médica, na prática judicial, tanto no saber quanto nas instituições que o rodearão - por essa espécie de monstruosidade cada vez mais difusa e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais cercada por certos aparatos de retificação. E, por último, está marcado por este segredo comum e singular que é a etiologia geral e universal das piores singularidades (Foucault, 2000, p.65).

Aproximando-nos desse estudo de Foucault, é possível problematizar a naturalização da anormalidade no interior das pedagogias especiais e das políticas de inclusão. Em outras palavras, questionar a representação de surdez que é constituída pelo olhar clínico da educação especial e das políticas de inclusão, isto é, pelos discursos produzidos pelos sujeitos ouvintes ou, talvez, pelos sujeitos normais. Aqui se inscreve o caráter binário com que são pensadas e articuladas as propostas educativas e curriculares das escolas de surdos e escolas inclusivas.

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, vale-se das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude, como elementos inclusão/exclusão a partir das noções de poder/saber de Michel Foucault centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados,

infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em suas linguagens (Skliar, 1999, p. 19).

Tanto as políticas educativas quanto as práticas pedagógicas dos espaços institucionais abordam a questão da diferença a partir do olhar da normalidade. Segundo Davis (apud Silva, 1997, p. 8), a noção de norma e normalidade é uma invenção relativamente recente. Embora, como diz Davis, a tendência a fazer comparações seja muito antiga, a gênese da idéia de norma e normalidade localiza-se nos séculos XVIII e XIX, em conexão com o processo de industrialização e de transformação capitalista. Desenvolveu-se aí, em conexão com noções sobre nacionalidade, raça, gênero, criminalidade e orientação sexual, um conjunto de práticas e discursos centrados ao redor da noção de norma e de normalidade.

O conceito de norma nasce ligado ao conceito de "média". Este, por sua vez, está conectado ao nascimento da Estatística como uma ciência das coisas do "Estado", como uma espécie de aritmética política. O objetivo dessa estatística é descrever as populações através do cálculo da média de algumas características vitais. A partir desse cálculo podia-se chegar ao "homem médio", que se torna então uma espécie de ideal.

Nesse sentido, a norma se estabelece a partir do controle, da regulação da população, ou seja, através do biopoder. O interesse em uma população saudável, perfeita, normal, incide em uma questão mercantilista de produção, ou seja, sujeitos governados e adestrados para a produção e o consumo. Portanto, segundo Foucault (1997, p. 86), para gerir essa população, é preciso, entre outras coisas, uma política de saúde que seja suscetível de diminuir a mortalidade infantil, prevenir as epidemias e fazer baixar as taxas de endemia, intervir nas condições de vida para modificá-las e impor-lhes normas (quer se trate da alimentação, do habitat ou da organização das cidades) e assegurar os equipamentos médicos suficientes.

A normalidade é o local onde a possibilidade de governar os corpos se materializa, pois, considera os sujeitos a partir da normalização, possibilitando o controle, e exercendo o bio-poder, o poder sobre a vida. Nessa perspectiva, "a normalidade não é o grau zero da existência, mas um local de bio-poder" (Silva, 1997).

Enfim, inclusão/exclusão são faces da mesma moeda, ou seja, elas operam simultaneamente, não se resolvem dialeticamente, fazem parte de um mesmo sistema de representação, ou seja, fazem parte de uma mesma matriz de poder.

Inclusão/Exclusão: educar especialmente para quê?

A inclusão e a exclusão podem ser entendidas a partir de diferentes campos conceituais; no entanto, não podem ser entendidas fora do exercício de poder. Ao tratar do poder, entendo-se, a partir de Foucault, como uma ação produtiva sobre outras ações - não como uma propriedade, uma sanção negativa, mas como uma estratégia das redes de relações sempre tensas, sempre em atividade.

Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição aos que "não têm"; ele os investe, passa por eles através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que eles o alcançam. O que significa que essas relações aprofundam-se dentro da sociedade, que não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir, ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos, a forma geral da lei ou do governo (Foucault, 1999, p. 26).

As discussões atuais sobre igualdade e justiça para todos giram em torno do problema da inclusão/exclusão, que por meio de estratégias de poder definem quais são os grupos que participam dessa relação. Isso envolve um imperativo no qual campanhas, políticas públicas, documentos oficiais, entre outros artefatos, acabem por identificar quais são os grupos não representados, não beneficiados pelo bem público, para em seguida encontrar maneiras de incluí-los. Essa inclusão é atravessada pelas idéias de participação, ou seja, "uma noção que emergiu nos últimos tempos, construída a partir de conceitos burgueses europeus de democracia e capitalismo e, mais recentemente, nos EUA, a partir da administração pelo Estado das questões sociais, tais como as da 'pobreza'" (Popkewitz, 1998, p. 164).

Nesse contexto, uma outra leitura pode ser feita em relação aos processos de inclusão/exclusão, ou seja, a crise do Estado-providência, as transformações do mundo do trabalho - crise salarial, desemprego, precarização das condições mínimas de sobrevivência - juntamente com a tendência da política neoliberal fragilizam as

fronteiras da exclusão. Essas "aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem" (Skliar, 1999, p. 16).

Assim, o binômio inclusão/exclusão, não pode ser mais pensado como forma antagônica, onde a exclusão sustenta-se pelo seu contrário, pela sua oposição; onde ser excluído é o antônimo de ser incluído. Incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder, isto é, excluídos em alguns discursos e incluídos em outras ordens discursivas. Neste contexto, percebemos que ser portador de necessidades educacionais especiais e participar de um processo de escolarização juntamente com os sujeitos que não o são não significa estar incluído e gozar de todos os benefícios que esta suposta inclusão o proporcionaria. Vejamos isso mais de perto:

Na educação especial, os processos de inclusão referem-se em grande parte, única e exclusivamente, à experiência de alunos com necessidades especiais dividindo a mesma sala de aula com aqueles chamados de normais. Nesse sentido, as discussões em torno da educação de alunos com necessidades especiais travam-se em um incansável questionamento: incluí-los na escola regular ou deixá-los na escola especial?

A resposta a essa questão remete à compreensão que se tem dos processos de inclusão no discurso das políticas oficiais: a inclusão é caracterizada por uma fronteira institucional.

A crítica ao discurso dominante de inclusão nada tem que ver com uma cega afinidade ou com uma defesa desnecessária das escolas e das pedagogias especiais. Não é essa a interpretação que se deve fazer. A aparente oposição entre escola especial e escola comum somente remete a um aspecto que é o da institucionalização ou, dito de outro modo, o da localização -melhor ou pior- dos deficientes nos sistemas de ensino oficiais e não oficiais (Skliar, 1999, p. 26).

Tanto as escolas especiais quanto as escolas regulares não se questionam à respeito da representação da escola para a comunidade surda, por exemplo. Questões como - o que significa para uma criança surda conviver afastada de seus pares? Qual a compreensão do conhecimento e dos saberes que circulam pela escola sem que esses passem pela experiência visual? Qual o espaço ocupado pela língua de sinais nos

discursos curriculares e pedagógicos das instituições que têm em seu corpo docente alunos surdos? - parecem estar implicadas no campo das representações acerca dos surdos e da surdez.

Essas representações de dão a partir de diferentes eufemismos: deficiente auditivo, incapacitado, portador de necessidades educativas especiais, anormal, doente. Para tanto, a educação desses sujeitos é analisada como uma prática de normalização e de controle social, em que as diferenças são disfarçadas, mascaradas e obscurecidas por um conjunto de acepções que entendem as políticas de diferenças culturais como pluralidades e diversidades. Esses eufemismos acabam encobrendo e legitimando estratégias conservadoras em que a referência torna-se sempre a norma, o ideal. Sendo assim, os processos de exclusão/inclusão são pensados e executados a partir da idéia da falta, da carência de algum atributo que impossibilitaria ou, no caso da inclusão - através de uma pedagogia terapêutica -, possibilitaria ao indivíduo participar do processo de escolarização.

Afinal, incluir para excluir ou excluir para incluir?

Se tentasse responder a esse trocadilho, diria dois sim. Um porque a inclusão enquanto processo de normalização é uma forma de dominação, de controle e de governo. Governo que não é só dos outros, mas governo de si. Ou seja, a inclusão não controla somente a população, o próprio excluído/incluído se autogoverna. Para Foucault, a questão do governo está fortemente imbricada com a questão do autogoverno. Para o autor, essas questões estão relacionadas com o poder pastoral, que tem suas origens na "pastoral cristã, característica da sociedade de lei" (Veiga-Neto, 1996). Nesse sentido, o poder pastoral é exercido pelo pastor sobre seu rebanho, assegurando-lhe alimentação, segurança e salvação. "O poder pastoral supõe uma atenção individual a cada membro do rebanho" (Foucault, 1990, p. 100).

A metáfora do pastor pode ser utilizada para entender o processo de inclusão/exclusão, pois ambos já se consolidam sem o controle e a vigilância do Estado, isto é, o rebanho não necessita mais do controle, do olhar vigilante do pastor, pois tanto o sujeito quanto a população já estão regulados por esse olhar dentro si. Eles não necessitam mais do olhar cuidadoso do pastor, já o incorporaram tanto na sua forma individualizante (cada um) quanto totalizante (população). Nesse contexto, o

próprio excluído é pastor de si, ou seja, ele mesmo se controla, se regula, através dos processos de subjetivação. Seu comportamento como sujeito é resultado da disciplina, que não se estabelece na forma pela qual o Estado programa a conduta total de seus cidadãos; antes, a disciplina "é o meio pelo qual o governo equipa os indivíduos" (Hunter, 2000, p. 57).

Assim, através das tecnologias de poder e saber, os anormais, entre eles os surdos, são incluídos para serem tratados e reformados, ou seja, normalizados, criando assim as condições necessárias para supervisioná-los e administrá-los.

O segundo sim, em relação a resposta ao trocadilho, faz referência a expansão da normalidade a partir da anormalidade, ou seja, construindo a surdez, os ouvintes constituem a oralidade como norma e esta passa a ser seguida pelas diferentes instâncias sociais, entre elas a escola. A escola, nessa perspectiva, pode ser entendida a partir da noção de panoptismo trabalhado por Foucault: "panopticon não é apenas uma técnica altamente eficaz e astuta de controle dos indivíduos; é também um laboratório para sua eventual transformação" (Dreyfus e Rabinow, 1995, p. 208).

Inclusão e exclusão não são produtos de causa e consequência, outra vez tomando como exemplo, o fato de ser surdo e não ouvir não significa estar excluído do mundo auditivo, nem tampouco a protetização ou a oralização dariam a passagem para a inclusão.

Em uma rede de poder, os discursos se deslocam, se fragmentam, se constituindo em outras formas de poder e representação. Portanto, aquilo que deve ser posto em discussão não é o caráter binário das políticas de inclusão/exclusão, mas os argumentos, as condições de possibilidade que fundamentam essas políticas, como também quais os significados e representações que se produzem e reproduzem nestas propostas.

Enfim, fazemos, como sujeitos, parte do ballet das inclusões e exclusões, que percorrem a história do país, dos grupos a que pertencemos, das classes em que nascemos ou em que somos jogados ao longo da vida. Inclusões e exclusões que estão inscritas na vida e na morte de cada sujeito (Pinto, 1999, p. 55).

2.3. O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS

O aluno da Educação Especial é tão especial quanto qualquer pessoa. A família é a principal responsável pelas ações do seu filho com necessidades especiais. É ela que lhe oferece a primeira formação. Na integração/inclusão escolar o aluno, com a orientação dos profissionais e da família, poderá adquirir competência profissional e pessoal.

Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. MAZZOTTA (1996). Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais.

A partir de 1854, a Educação Especial começou sua trajetória no Brasil, com base nos estudos desenvolvidos na Europa, com modelos de internatos e de escolas especiais, e nos Estados Unidos, com a inserção de classes especiais na escola comum e as conquistas dos movimentos organizados de pais de pessoas com necessidades especiais, que levaram avante progressos na legislação, no amparo financeiro e na melhora dos serviços necessários a seus filhos. Na Suécia, toma a forma de "conselhos familiares" e, na França, a de "ação interfamiliar".

Após 1960, começaram, no Brasil, a surgir as escolas especiais, os centros de habilitação e de reabilitação, as oficinas protegidas de trabalho, os clubes sociais especiais e as associações desportivas especiais.

A Educação Especial surgiu, então, como cuidados assistenciais às pessoas com necessidades especiais, separados da educação comum. Atualmente, uma nova tendência propõe uma abordagem diferenciada para essa modalidade de Educação.

A Educação Especial, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial do MEC (1994, p. 17),...

“... É um processo educacional que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades especiais, condutas típicas, altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado”.

O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos.

Os alunos da Educação Especial, segundo RAIÇA (1990, p. 10)...

... São vivos, sentem, observam, têm as mesmas necessidades que as outras crianças. Não se pode confiná-los em um mundo à parte. O deficiente é produzido pelo ambiente de carências afetivas, sociais, econômicas e culturais. Nem um louco, nem um bobo. Um ser humano que requer, talvez, mais que os outros, orientação, apoio e carinho”.

Por natureza, toda pessoa tem suas necessidades. Aqueles que apresentam desvio físico, intelectual, sensorial, social e de comportamento muito acentuado, que não podem beneficiar-se dos programas da educação comum, necessitam de ensino ou serviços especiais, através da modificação ou apoio ao programa educacional comum, de maneira que eles próprios se tornem capazes de satisfazer suas necessidades. É preciso adequar a estrutura do ensino, os conteúdos e os métodos ao ritmo e as características do aluno, a fim de lhe facilitar a construção de conhecimentos.

Neste contexto, surgem as propostas de educação inclusiva e de sociedade inclusiva, ou seja, a educação e a sociedade caminhando juntas para promover o que se chama de uma sociedade para TODOS, sem distinções de raça, cor, religião ou necessidades. No entanto, acredita-se que a sociedade não esteja preparada para promover a inclusão da pessoa com necessidades especiais. Por isso, devemos trabalhar, ainda mais, a integração/inclusão.

Tanto no discurso geral como no discurso da escola, a integração das populações diferentes e das crianças deficientes é ponto pacífico. Se em ambos os discursos reconhecem-se que esta integração na sociedade dos adultos ou na das crianças nem sempre é plenamente realizada, a integração daqueles que são diferentes

dos outros é considerada em todos os casos como uma finalidade a atingir. VAYER (1989, p. 61).

Os movimentos integracionistas/inclusivistas visam à plena participação de TODAS as pessoas em todos os setores da sociedade e a busca por parte de ambos - sociedade e pessoas com necessidades especiais - de maneiras práticas de correlacionar seus direitos e deveres na construção de uma sociedade para todos, objetivando o pleno exercício de uma cidadania, à qual todos nós temos direito. Para que este movimento ganhe mais força e venha a se concretizar, é preciso que a sociedade conheça melhor a realidade da Educação Especial, esse complexo universo que ainda é desconhecido, para melhor acompanhamento e interação.

Neste sentido, hoje já se tem um melhor controle de fatores biomédicos, aconselhamento genético, planejamento familiar, detecção de problemas metabólicos, controle de fatores da mãe e outros, mas a população de crianças vulneráveis e com dificuldades de aprendizagem tende a aumentar por carências afetivas, falta de esclarecimentos, relações familiares perturbadas, entre outras causas.

A conscientização da família, no sentido de que ela faz parte de um contexto social, que exerce influências sobre o indivíduo, preparando-o para o mundo escolar é essencial. Também a conscientização dos educadores não só em saber trabalhar com o aluno, mas também em promover o desenvolvimento familiar, de forma que a família se torne um agente ativo no processo de integração/inclusão, deve ser buscada.

Segundo Miranda (1999, p. 44), na efervescência do momento pós-impacto do Documento de Salamanca sobre os círculos de debate brasileiros e internacionais que discutem os direitos das pessoas com necessidades especiais, bem como as formas de exercer e garantir esses direitos, notadamente nos anos de 1996 a 1999, uma série de pensamentos sobre a questão da inclusão se explicitaram, seja através de artigos publicados, seja através de eventos para discussão

A família e a escola devem encontrar formas criativas e arrematadoras de convencer a comunidade a participar, através de parcerias, da manutenção para a integração/inclusão.

Quando há a conscientização das pessoas envolvidas, o destino toma seu rumo, ou seja, quando os alunos estão bem integrados/incluídos nas salas de aula, é por que isto está acontecendo.

Algumas das questões mais preocupantes em relação à integração/inclusão, hoje, são que:

- Ao invés de os alunos especiais estarem integrados/incluídos, estejam segregados ou excluídos ;
- A falta de preparação de professores de classe comum pode trazer prejuízos aos alunos especiais;
- Nem todos os portadores de necessidades especiais são aptos para a integração/inclusão, alguns precisam de atendimento individual e especializado;
- A atenção dos governantes para com a educação é escassa;
- A participação da família, que é de grande relevância, tem ficado aquém do necessário.

A família é o primeiro e talvez o principal grupo social em que vivemos. É nela que aprendemos a construir nossa individualidade e independência. Por isso é muito importante o contato com outras famílias que enfrentam, ou não, problemas com necessidades especiais.

Os pais precisam estar conscientes e mobilizados para participar, apoiar, trabalhar em conjunto, com união e harmonia. Devem também cuidar para que não haja, em relação ao filho com necessidades especiais, superproteção, posto que esta em pouco ou nada contribuirá para o desenvolvimento da autonomia da pessoa.

Para SASSAKI (1997, p. 31),...

...“O princípio da normalização tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com necessidades especiais, especialmente aquela portadora de deficiência mental, tem o direito de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal à sua própria cultura”.

A idéia inicial foi, então, a de normalizar, mas isto foi confundido com a noção de "tornar normais as pessoas com necessidades especiais".

A partir da década de 70, a educação especial deu um salto, possibilitando que a pessoa com necessidades especiais tivesse mais oportunidades de sociabilidade,

embora se todos têm suas necessidades, por que marginalizar o mais necessitado?

Será que a sociedade está preparada para receber o mais necessitado, ou é a sociedade que está em déficit para normalizar esta situação?

Às vezes é criado um mundo à parte para as pessoas com necessidades especiais. Porém elas podem ter sua casa, sua escola, seu trabalho, seu lazer como qualquer outra pessoa. Nesse sentido, muitos pais e educadores procuram fazer um trabalho de integração. Deve-se ter o cuidado para não excluir a pessoa com necessidades especiais.

Num passado ainda próximo, a exclusão ocorria em seu sentido total, as pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque "antigamente" elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes de trabalhar, características essas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma necessidade especial.

Se algumas culturas simplesmente eliminavam essas pessoas, outras adotavam a prática de interná-las em instituições de caridade, com doentes, idosos e outros. Essas instituições eram grandes e serviam, basicamente, para dar abrigo, alimentos, medicamentos e algumas atividades para ocuparem o tempo ocioso.

As instituições foram se especializando para atender pessoas por tipo de necessidade, passando-se a praticar uma segregação institucional. A idéia era a de dispor, dentro das instituições, de todos os serviços possíveis já que a sociedade não aceitava receber pessoas com necessidades especiais nos serviços existentes na comunidade.

Sempre que nos deparamos com casos diferentes na vida é que nossos valores irão se somar às grandes qualidades e nos tornaremos modelos para as decisões do futuro.

Pesquisas com o objetivo de identificar o envolvimento da família no processo de integração/inclusão escolar do filho/aluno com necessidades especiais evidenciam que, entre as famílias pesquisadas, há envolvimento destas com a escola dos filhos, com seus professores e das famílias entre si. Esse envolvimento partiu da integração/inclusão que as famílias tiveram com a escola. Houve casos em que os pais, embora um pouco inibidos, conseguiram fazer um bom trabalho para seus filhos. Nos

casos em que os pais estavam sempre ativos e participantes, foi observado um maior desenvolvimento dos filhos/alunos. Isso mostra que, no momento em que estavam envolvidas, independente da obrigação, desejo ou inspiração, conseguiram alcançar os objetivos indicados para seus filhos.

Por outro lado, destaca-se que a escola brasileira ainda não está suficientemente preparada para atuar com alunos de classe especial. Cada caso, é um caso diferente.

Para o professor (a) é um grande desafio, mas com competência e a boa vontade da família, onde cada um colabora como pode, farão muito para a Educação Especial. Na certeza de que todos precisam de estímulo, apoio, compreensão e amadurecimento, principalmente as pessoas especiais, isto é, as pessoas que trabalham com os portadores de necessidades especiais, é que a comunidade deve elevar seu pensamento e ajudar os mais necessitados.

A integração/inclusão das pessoas com necessidades especiais é um processo que requer, para sua consolidação, a concorrência de múltiplos esforços e a participação de todos os segmentos da sociedade de forma que se crie uma consciência social.

2.4. FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO CURSO DE PEDAGOGIA: A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Não podemos pensar isoladamente a formação do professor de educação especial. Ao contrário, é preciso considerá-la como parte integrante da formação dos profissionais da educação em geral e submetê-la, portanto, às mesmas discussões que se vêm fazendo neste âmbito, seja no âmbito nacional, estadual ou regional.

Uma dessas discussões refere-se à identidade do curso de pedagogia, reafirmada, em 1996 (IV Congresso Estadual sobre a Formação do Educador), pela importância dada à formação do professor, que deve constituir-se no eixo da reestruturação do curso. Esta parece ser uma tendência que vai se concretizando em muitos desses cursos, no estado de São Paulo.

A Constituição de 1988 garantiu, em seu Artigo 206, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola: a educação como direito de todos é dever do Estado e da família (Art. 205) e deve estender-se também ao atendimento educacional especializado, quer dizer, aos deficientes (Art. 208, III), preferencialmente na rede regular de ensino. Isso quer dizer que quando pensamos na formação do educador devemos também pensar em uma escola que dê a todos uma mesma formação básica, uma vez que nesse momento histórico o que queremos formar, em primeiro lugar, é o professor qualificado, o profissional preparado para lidar com o aluno, seja ele "normal" ou "deficiente". Mas não é tão simples assim, e o sabemos através da história da escola e da sociedade que a acolhe.

Em nossa sociedade historicamente cativa de tradições culturais e de práticas sociais discriminatórias, a educação especial não tem se constituído, em geral, como parte do conteúdo curricular da formação básica, comum, do educador; quase sempre é vista como uma formação especial reservada àqueles que desejam trabalhar com alunos com "necessidades especiais", diferentes, indivíduos divergentes sociais, deficientes.

Quando pensamos em "educação especial", quase não lembramos que ela vem se construindo historicamente e acompanhando os progressos não só da medicina, biologia e psicologia, mas também da pedagogia. Esquecemo-nos que, apesar de sua

especificidade, ela tem se organizado com e para sujeitos concretos - "normais" e "deficientes".

Nesse sentido, a formação diferenciada para professores de uns e de outros, somente vem reforçar o modelo capitalista de produção baseado na eficiência, na seleção dos melhores e na exclusão social de muitos e fundado em uma visão "desfocada" da realidade e do indivíduo; estamos, assim, correndo o risco de estar institucionalizando a discriminação já no ponto de partida da formação dos professores e negando, portanto, o princípio da "integração", não só do deficiente na rede regular de ensino, como também do profissional da educação na realidade educacional existente - não só escolas, mas também classes especiais, instituições especializadas etc. Estamos negando a esses profissionais o privilégio e o desafio de conviver com a diferença.

Assim, como homens do seu tempo, os educadores de hoje não podem esquivar-se dessa realidade social e, muito menos, perder de vista a viabilidade histórica de um projeto de transformação do real. Uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, independente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças nesse campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes. Isso significa, por exemplo, saber analisar e criticar propostas oficiais ou institucionais da educação - a da "escola única" (Declaração de Salamanca, 1994), a "da Integração" (Política Nacional de Educação Especial, 1994) - a fim de reconhecer suas pertinência, ou não, às condições históricas existentes.

O profissional que trabalha com educação especial deve ser, em primeiro lugar, bom professor: qualificado, dono de um saber reconhecido socialmente, e competente no seu métier. Além disso, há de ser também um profissional voltado para as práticas sociais vigentes, dotado de uma consciência lúcida de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes. Somente dessa maneira poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão dos diferentes pela sociedade capitalista moderna.

A história da educação dos deficientes tem nos mostrado que sua marginalização é historicamente determinada por um conjunto de forças sociais -

econômicas, políticas, culturais, ideológicas - que convencionam os limites entre normalidade e anormalidade. Conscientes disso, estudiosos em ciências como medicina, psicologia, sem relegar as contribuições da sociologia, têm contribuído para o estabelecimento de parâmetros mais apurados, tanto qualitativos como quantitativos, para designar os deficientes, os segregados socialmente e para propor soluções em busca da "superação" das diferenças. Vai-se constituindo, assim, todo um corpo de profissionais na área (Jannuzzi 1995).

Se, nos anos finais do Império, o trabalho com crianças deficientes ainda estava vinculado à formação dos profissionais da saúde (O. Decroly 1871-1932, M. Montessori 1870-1952), ficando o professor sob tal dependência, já nos anos 20 deste século assistimos a uma crescente preocupação com o pedagógico ligada especialmente à abordagem psicológica, sem, contudo, abandonar o campo da saúde. Articulando tal preocupação, defende, em 1930, uma formação comum a todos os professores e sugere, tanto no que se referia ao conteúdo quanto no que dizia respeito à prática, a familiarização com as crianças ditas normais e deficientes. Porém, sua prática, fundando as escolas da Sociedade Pestalozzi, caminhou em sentido contrário, acabando por segregar os ditos anormais e por confiná-los em escolas especiais.

A institucionalização da "diferença" parece ter se consolidado entre nós com a criação do Cenesp (Centro Nacional de Educação Especial), em 1973, que propunha a capacitação de professores "especiais" para a educação especial, através de licenciatura curta ou de plena duração, no 3º grau. Até então, a formação desses professores era feita no 2º grau.

No estado de São Paulo, a educação especial começou a ser inserida no 3º grau, em 1972. No entanto, parecem haver nesses cursos vestígios não só da abordagem médica, como também da psicológica na sua vertente comportamental.⁶ Esta última, como pode-se constatar, parece estar presente também no Relatório de Atividades referente à implantação do Centro de Educação Especial da Unesp (Unesp, 1977).

Porém, outros enfoques vão se tornando significativos na área de educação especial, principalmente em fins da década de 1980 e nos anos 90, através dos cursos de pós-graduação: dissertações e teses têm sido elaboradas com base em outras

abordagens, como a materialista-histórica, a teórico-crítica e a sócio-histórica (Bueno 1991; Ferreira 1993; Kassar 1993, por exemplo).

Na graduação em pedagogia, o que temos em geral é a formação dos profissionais da educação em dois ramos distintos: os que deverão atuar no ensino regular e os que atuarão na educação especial. É a consagração da discriminação já na própria formação de um e de outro, como mencionamos. Temos, neste final de década e de século, muitos desses cursos de pedagogia organizados de forma dual ou até por áreas de deficiência.

O que fazer, então, para que a formação do profissional da educação possa contribuir para a diminuição da segregação do "diferente"?

Em primeiro lugar, supõe-se que é preciso repensar a própria noção que temos do "saber", do conhecimento. O que vemos e aprendemos do mundo é sempre histórico, isto é, depende do tempo e do lugar, portanto, das tradições culturais, dos interesses de grupos, da nossa história de vida, das circunstâncias que nos permitiram ou não apreendê-lo, da nossa constituição genética, neurológica, fisiológica. Nesse sentido, nosso conhecimento está sempre em constante reorganização, sendo, portanto, inacabado. E diante da aceleração das mudanças, das novas descobertas das ciências e das tecnologias modernas, é preciso que estejamos sempre de espírito aberto à pesquisa, à busca incessante de novas respostas que nos ajudem a repensar o velho e a enfrentar o novo.

"Daí a necessidade de conhecer, divulgar e tornar acessível toda tecnologia que facilita o rompimento de barreiras entre o normal e o que não é considerado como tal" (Jannuzzi 1995b, p. 4). Daí a necessidade de conhecer não só as novas teorias da educação, mas também os movimentos sociais pela melhoria da formação do professor e a produção teórica que resulta deles.

Porém, não basta conhecer. É preciso usar esse conhecimento para atuar na realidade e transformá-la, sempre dentro dos limites e das circunstâncias em que vivemos.

Mas há muito ainda por fazer no sentido de estimular uma boa formação do profissional da educação que valorize, ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico e a formação teórica. O espaço para a pesquisa e a produção do conhecimento deve

tornar-se o eixo norteador de um trabalho o mais interdisciplinar possível, articulando docentes e alunos nessa tarefa de construção social do saber. Além disso, devemos trabalhar com a idéia de educação continuada, de modo que o aluno retorne à universidade, uma vez inserido no mercado de trabalho, a fim de aperfeiçoar e aprofundar os estudos.

Uma coisa, porém, é bastante clara: não deve haver diferenciação na formação do professor para as classes do ensino regular, das classes especiais ou das escolas especiais - todos são educadores e devem ter uma formação comum e continuada, uma vez que o interesse deve ser a educação do ser humano.

Assim, é preciso intensificar não só estudos sistemáticos sobre a complexidade da educação e da escola já nos semestres iniciais do curso de pedagogia, mas também realizar estágios de observação e docência tanto em classes regulares, que incluem alunos ditos especiais, quanto em classes ou instituições especializadas. Somente assim será possível repensar a teoria e a prática da formação do educador.

O profissional que está se formando não deve ser um mero aplicador de métodos e técnicas de ensino nem alguém que irá trabalhar somente com crianças excepcionais. Ao contrário, ele deve ser preparado, através de uma formação inicial básica e comum aos demais profissionais da educação, para atuar não só em classes do ensino regular, freqüentadas ou não por alunos com as chamadas "necessidades especiais", mas também em escolas especiais - instituições especializadas - e em classes especiais. Como deve acontecer em todo trabalho pedagógico, esse professor precisa ter sempre postura de busca, de análise da sua prática pedagógica, para reformulá-la quando necessário e quando as circunstâncias o exigirem. Deve estar sempre aberto a fazer revisões no seu referencial teórico, de modo a acompanhar o desenvolvimento das ciências e as descobertas da tecnologia para seu campo de atuação.

Nesse sentido, é necessário que esse profissional, depois de sua inserção no mercado de trabalho, retorne à universidade para aprofundamento de estudos em questões teóricas que emergiram do interior de sua prática pedagógica ou para realizar novas pesquisas.

Não sendo um técnico ou especialista, mas possuindo formação básica comum, o professor para a educação especial é, em primeiro lugar, um profissional da educação

que deve saber buscar o específico na totalidade do saber socializado; sua formação dar-se-á sempre no confronto da teoria com sua prática pedagógica e com a pesquisa daí decorrente.

A formação do profissional da educação deve inserir-se nesse mundo de mudanças e ser repensada com base nessas novas realidades e exigências da contemporaneidade. É preciso garantir ao futuro educador não só uma incontestável cultura geral, na qual se inclui o conhecimento de línguas estrangeiras, mas também o acesso a outras linguagens e formas de comunicação.

O processo de educação e formação de um profissional não deve se encerrar nos limites de um curso de graduação, na universidade.

2.5. STRESS E INCLUSÃO: INDICADORES DE STRESS EM PROFESSORES FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

O professor cada vez mais tem se ressentido em seu cotidiano profissional. Sentimentos de desilusão, de desencantamento com a profissão são freqüentemente relatados evidenciando o quanto esta profissão está vulnerável ao stress.

Mattos (1994) deixa claro o quanto as atividades pedagógicas dos professores são permeadas por circunstâncias desfavoráveis forçando-os a uma reorganização e improvisação no trabalho prescrito, tornando-lhes o trabalho real totalmente descaracterizado em relação às expectativas. Tal distorção no conteúdo de suas atividades pedagógicas não lhes permite vivenciar esse trabalho como significativo, o que gera um processo de permanente insatisfação. Essa situação os induz a sentimentos de indignidade, fracasso, impotência, culpa, desejo de desistir, entre outros. A proposta da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino têm reforçado o quadro, pois os professores sentem-se despreparados para lidar com esse aluno. Como consequência encontramos um profissional cada vez mais propenso ao processo de stress e um aluno cada vez mais discriminado.

Queixas freqüentes destes docentes evidenciam o agravamento do problema: a quase inexistência de projetos de formação continuada que os capacite para enfrentar esta “nova” demanda educacional; elevado número de alunos por turmas; infraestrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional, entre outras, revelam que, forçosamente, em seu cotidiano de trabalho, acabam tendo que lidar com situações que fogem de seu controle e preparo. Nesta perspectiva, os desafios são inúmeros e, como referimos, podem estar sendo fonte geradora de stress em muitos professores.

Considerando que a eficácia do processo educativo passa, inclusive, pelas interações estabelecidas pelo docente com seus alunos e também com a estrutura organizacional da escola, entendemos que buscar a compreensão das situações que

causam desgaste emocional, preocupação e ansiedade possam ser benéfica no sentido de subsidiá-lo de modo a facilitar-lhe o acesso a questões de natureza tanto objetiva como subjetiva que possam estar contribuindo para a instalação desse ciclo perverso e degenerativo.

2.5.1. Stress, que processo é este?

A palavra stress tem origem no latim e conforme o Oxford English Dictionary, foi empregado popularmente a partir do século XVII com o significado de “fadiga”, “cansaço”, alguma coisa “apertada” ou “penosa”. Este conceito foi inicialmente muito utilizado na área da Física para explicar a relação entre força e reação dos corpos.

Introduzido na literatura da área médica por Hans Selye (1936), o termo caracteriza uma alteração endocrinológica que se processa no organismo quando este se encontra em situação que requeira dele uma reação mais forte que aquela que corresponde à sua atividade orgânica normal. O autor descreveu a Síndrome de Adaptação geral (SAG), que corresponde ao stress biológico, apresentando-se em três estágios.

O primeiro estágio denominado de Reação de Alarme, é quando há liberação de várias substâncias como a adrenalina, o hormônio aldosterona, corticóides como o cortisol e hidrocortisona, entre outros, evidenciando significativa alteração no organismo.

A segunda fase, denominada de Fase da Resistência, ocorre quando a ação do estressor se prolonga exigindo do organismo uma maior adaptação. Todo o processo inicial que desencadeou a Fase de Alarme vai sendo “assimilado” pelo organismo e o mesmo vai se adaptando a ação do estressor que, se prolongada, desencadeará outras reações no organismo.

A terceira etapa, que é identificada como Fase do Esgotamento, ocorre quando a ação do estressor permanece por um longo período, esgotando a energia de adaptação do organismo. Neste estágio o organismo pode ser atingido tanto no plano psicológico ou emocional, quanto no plano biológico ou físico. Cada indivíduo poderá desenvolver

determinados sintomas ou doenças de acordo com seus recursos psicológicos para lidar com a situação ou, também, de acordo com sua constituição e herança genética.

Lipp (1996) afirma que é necessário distinguir entre estressores externos e internos: os estressores externos caracterizam eventos ou condições externas ao organismo, que o afetam, independente da vontade da pessoa. Neste estudo podemos identificar como estressores externos a falta de informação sobre o processo de inclusão, a falta de infra estrutura das escolas, a indisciplina dos alunos, a indiferença dos pais em relação a vida escolar dos filhos, a intolerância dos pais de crianças ditas “normais” em relação aos alunos incluídos, entre outros. Os estressores internos são determinados pela própria pessoa, já que revelam, muitas vezes, o seu modo de ser, de se relacionar, as características de sua personalidade. Podemos identificar neste estudo a ansiedade, o negativismo, o pessimismo, a rigidez, a raiva, entre outros.

Com a popularização da palavra stress, todos falamos no tema muito à vontade uma vez que já passamos por situações de desgaste emocional. Doenças na família, dívidas, situações de risco e violência urbana, necessidades não satisfeitas, difíceis relações de trabalho, frustrações, etc... Todos estes são indicadores para desencadear um processo que é muito mais complexo, como vimos anteriormente, já que nos envolve como um todo e deve ser entendido em uma dimensão interdisciplinar.

Seger (1992), alerta para os maus usos que fazemos do termo. A autora afirma que encontramos, freqüentemente, stress identificado como estímulo (por exemplo: o trânsito) ou como reação (por exemplo: o chefe está irritado) e em raras oportunidades é definido como um processo, o que corresponde a sua verdadeira natureza. Argumenta que, por este motivo, convém utilizarmos o termo “estressor” para designar o agente estimulante ou a situação que está desencadeando a excitação no organismo.

A expressão “stress” deve ser utilizada para identificar o processo psicofisiológico em que o organismo se encontra. A expressão “reação de stress” para definir o comportamento que o organismo manifesta, decorrente do processo desenvolvido.

Tais reflexões, ao longo deste estudo, estiveram pautadas no referencial do Stress. Buscamos suporte teórico em autores como Selye, Seger, Mattos, Schmidt, Lipp e Codo.

A docência é, segundo apontam alguns pesquisadores, uma das profissões que mais causam desgaste emocional e stress. Este trabalho que poderia ser uma fonte de realização pessoal e profissional torna-se penoso, frustrante e todas as situações novas que poderiam servir como uma motivação, passam a ser uma ameaça temida e, portanto, evitada. Os mecanismos de defesa psicológica surgem como uma estratégia natural do próprio organismo que se resguarda das adversidades. Quando o indivíduo está “armado” utilizando em sua defesa estes mecanismos, muito pouco de crescimento pode ocorrer e o diálogo difícil de ser efetivado colocando em risco muitas situações que poderiam se converter em verdadeiras fontes de aprendizado e trocas para todos. Algumas vezes esta complexidade vivenciada pelo professor dificulta o processo de mediação na produção e apropriação dos conhecimentos dos alunos contribuindo para a exclusão e não inclusão dos mesmos como desejamos.

Pesquisas revelam que ao se tratar do assunto inclusão com professores o que se configura são momentos de queixas e desabafos, significativa resistência à proposta e evidências de total desconhecimento; o descaso das políticas públicas para com a formação continuada de professores; o desapontamento por terem que realizar uma tarefa para a qual não desenvolveram competências; a falta de interesse dos pais pelas questões escolares dos filhos, entre outras.

Após cruzamento dos dados fornecidos por esta investigação, pôde-se retirar cinco categorias as quais foram consideradas de maior relevância para serem analisadas qualitativamente.

1-Perspectivas em relação à inclusão: Segundo as pesquisas esta categoria foi a que mais mobilizou o grupo de docentes, reunindo as principais preocupações frente à inclusão, constituindo-se em um estressor forte. Os indicadores foram:

a) Em relação a si e aos colegas:

- Professores não se sentem à vontade ao ter que enfrentar situações novas, como por exemplo, a proposta da inclusão, por não estarem suficientemente familiarizados.
- Sentem que não há comprometimento de alguns colegas em relação a esta proposta.

b) Em relação à escola:

- Sentem que a escola não está preparada para atender alunos com necessidades educacionais especiais.
- Revelam que há uma sobrecarga de serviço docente que impede o aperfeiçoamento principalmente em relação a esta proposta.
- Afirmam que não dispõem de recursos materiais e didáticos e instalações apropriadas para cumprir com as responsabilidades que esta nova proposta requer.

Estes indicadores nos remeteram à discussão dos conceitos de inclusão e integração. Compartilhamos da idéia expressa por Mantoan (1997), quando afirma que na integração escolar toda a estrutura da escola se mantém não havendo mudança naquilo que já está instituído. Cabe ao aluno adequar-se a ela. Já a inclusão é uma opção mais radical no sentido que é o sistema que precisa ser revisto, adequando-se às demandas do aluno. Para tanto, recursos físicos e meios materiais necessitam ser priorizados juntamente com a informação ao professor sobre o aluno com necessidades educacionais especiais esclarecendo esta condição, desenvolvendo novas atitudes e formas de interação que repercutam nos processos de aprendizagem de todos os alunos.

c)- Em relação aos órgãos oficiais e políticas pedagógicas:

- Sentem que não existe uma preocupação efetiva em fornecer subsídios aos professores para trabalhar com a diversidade.
- Afirmam que a proposta tem um conteúdo muito mais político do que pedagógico.
- Ressaltam também que a escola ou órgão maior não se interessa em proporcionar as condições necessárias para implementação desta proposta e que dificilmente se consegue apoio oficial e recursos para buscar aprimoramento principalmente no que se refere a proposta de inclusão.

Estes indicadores refletem a fragmentação do sistema nas suas diversas instâncias: Federal, Estadual, Municipal e escolar. Os professores afirmam que o trabalho de inclusão ficava restrito à sala de aula, que foi uma proposta imposta, sem um preparo prévio de professores, gestores, famílias, alunos, enfim, a comunidade escolar, mesmo considerando a autonomia outorgada às escolas em delinear sua identidade no Projeto Político Pedagógico.

2-Condições de trabalho: (materiais e estrutura física): Esta categoria evidenciou as condições de trabalho como um possível estressor, que merece atenção:

- As atividades de ensino são prejudicadas pelo elevado número de alunos em sala.
- A liberdade para desenvolver as atividades na escola é limitada.
- As atividades docentes são excessivamente controladas pela instituição.
- Percebeu-se que há incongruência entre o projeto político pedagógico da escola e o que se realiza em sala de aula.
- Revelou-se a freqüente decepção com os encaminhamentos feitos pela escola ou órgão maior em relação a questões relativas ao ensino.

Observamos que, a medida em que a faixa etária das professoras aumenta, maior é a possibilidade de entrarem em um processo de stress. Este fenômeno pode estar associado ao desgaste sofrido ao longo da carreira. Quanto mais jovens, mais engajadas e comprometidas se sentem. Porém, acreditam possuir uma autonomia reduzida e sentem-se mais vigiadas pela instituição. Esta percepção vai diminuindo com o passar do tempo; as professoras com mais idade sentem-se mais autônomas e as demandas da escola já não lhes exigem tanto. Mesmo acreditando gozarem de prestígio e respeito tanto na escola quanto na comunidade, à medida que a faixa etária avança maior é a probabilidade de sofrerem o processo de stress, pois se sentem desgastadas pelas condições adversas do trabalho.

3-Reconhecimento do trabalho pela escola e pela comunidade: Esta categoria revelou o quanto o reconhecimento pelo trabalho realizado pode configurar-se também em um estressor:

- A maioria das escolas mostra-se indiferentes pelos esforços e trabalhos pedagógicos realizados por professores.
- Os docentes sentem as sugestões e recomendações dadas por eles não são tomadas em conta e que o desempenho profissional de certos colegas é insatisfatório.

Observamos que nesta categoria as professoras com mais tempo de serviço sentem-se prestigiadas tanto pelo seu fazer, quanto por sua experiência pessoal. Este sentimento pode estar associado à maturidade pessoal e profissional, bem como uma maior percepção da realidade, característica adquirida pelo próprio tempo vivido. As professoras mais jovens, que ainda não tiveram a experiência do tempo vivido (tanto

peçoal como profissionalmente) se por um lado investem na carreira demonstrando vontade de enfrentar os desafios da profissão, por outro, sentem-se inseguras e desprestigiadas, estando, portanto, também suscetíveis ao stress do trabalho.

4-Satisfação pessoal e financeira: Esta categoria deixou evidente que apesar da situação financeira ser um agente estressor, porém ainda há uma identificação com o trabalho como verificamos nos comentários emitidos pelas professoras nas pesquisas:

- Estas se sentem insatisfeitas em relação ao desenvolvimento de suas carreiras docentes.
- Os principais problemas que enfrentam hoje giram em torno de seus trabalhos.
- A maioria sente-se cansada e desanimada com o magistério e constantemente têm o desejo de fazer outra atividade.
- Revelam que a situação econômica atual não lhes permite realizar projetos de lazer para seus períodos de folga e que seus respectivos salários não são adequados para cobrir suas necessidades pessoais e familiares.

As pesquisas concluem que a maioria dos professores concorda que os salários são baixos, ficando explícito o desejo de uma melhor remuneração. Mas pelo fato de ainda estarem identificadas com seu trabalho, este assunto fica relegado a um segundo plano. Os indicadores que compõe esta categoria aparecem associados a declarações do tipo: “o que verdadeiramente nos causa stress é a falta de educação do aluno, falta de respeito em sala de aula, irresponsabilidade da família, alunos com três ou quatro anos de repetência, a falta de recursos psicológicos, materiais, pedagógicos para atendê-los...”

5-Metodologia utilizada em sala de aula: A última categoria analisada nas pesquisas mostra a dinâmica da sala de aula como um estressor potencial que revelam:

- A dificuldade dos professores em manter o controle e o interesse dos alunos em sala de aula.
- As atividades propostas pelo professor durante o período escolar são, em geral, repetitivas e rotineiras.
- O sentimento de que a proposta de inclusão vai causar um prejuízo aos alunos ditos normais.

Muitas vezes, o trabalho realizado em sala de aula é baseado em tentativas de ensaio e erro, pois as professoras sentem-se limitadas para desempenharem uma atividade para a qual não receberam formação. Desta forma, acabam massificando conteúdos que se tornam pouco significativos ao aluno. O professor ainda é considerado o mediador do processo de aprendizagem e a referência da qualidade de ensino é atribuída a ele em seu desempenho e competência profissional. Quando é posto à prova sente-se perdido e confuso.

CONCLUSÃO

A presente monografia revelou que é primordial que todas as ações que apontem para a inclusão da pessoa com necessidades especiais, sejam bem planejadas e estruturadas, para que seus direitos sejam respeitados. É preciso proceder a uma avaliação responsável quando se levanta a bandeira da inclusão de pessoas que historicamente foram e ainda são excluídas da sociedade, praticamente em todos os segmentos, pois do contrário o processo não terá validade nem na escola, nem na sociedade.

Neste sentido fica clara a urgência dos educadores e pesquisadores ligados principalmente à educação especial, juntarem esforços para pesquisar e discutir a inclusão, em todos os níveis e modalidades de ensino e formas possíveis de conscientização para que a sociedade faça o mesmo.

Abordar a questão da inclusão/exclusão não significa vê-la como algo experienciado somente por grupos culturalmente diferentes ou, no caso, por grupos rotulados como deficientes. Atualmente, esta problemática vem atingindo a todos, ou seja, todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra. Não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído, o que há são jogos de poder em que, dependendo da situação, da localização e da representação alguns são enquadrados e outros não, a própria sociedade se encarrega disso instituindo diferentes classes sociais, religiões, raças, etc...

Antes de qualquer coisa, pôde-se concluir que a participação da família do filho com necessidades especiais é decisiva no processo de integração/inclusão e indispensável para um construir-se pessoal e participante da sociedade. Essas relações oportunizam suporte recíproco para o fortalecimento necessário à convivência saudável entre seus membros. A escola e a família deverão implementar as melhores estratégias de ensino-aprendizagem para que o aluno portador de necessidades especiais dela se beneficie e nela permaneça. E não importa somente a participação de pais e professores. O Estado deve se mostrar um grande colaborador neste processo formulando e implementando políticas públicas de inclusão, alocando e destinando recursos e mobilizando a sociedade para colaborar com tal processo.

Enfim, podemos reafirmar a educação especial como parte integrante e indissociável do curso de formação do profissional da educação. Como tal deve ser pensada no bojo das reformulações que vêm sendo realizadas nos cursos de pedagogia - uma sólida formação básica comum, de modo que as reflexões se encaminhem não como questão meramente técnica de alterações curriculares, mas numa perspectiva de política fundamental para o momento histórico atual.

Conforme identificamos na parte final deste estudo, vários são os agentes estressores com os quais o professor tem que lidar em seu cotidiano profissional. Na maioria dos casos até consegue identificá-los, mas sente-se impotente frente aos mesmos. Encontramos um professor angustiado frente aos desafios que a escola lhe impõe.

O conceito de inclusão, segundo os professores relatados em pesquisas investigadas, adquire diversos significados, mas todos são unânimes em afirmar que o processo inicia a partir de mudanças de atitudes que englobam a sociedade e não apenas o ambiente escolar. Como não conseguem enxergar este “movimento” nem na sociedade nem nas escolas, sentem-se sozinhos, tendo que implementar um processo que diz respeito a todos, que envolve uma prática coletiva.

Mesmo com formação adequada, alguns docentes podem apresentar dificuldades diante da inclusão. Estas dificuldades justificam-se pelas experiências internas que são diferentes de pessoa para pessoa. Pessoas propensas ao stress têm uma experiência diferenciada daqueles que não têm essa propensão. As pressões internas são decorrentes das crenças e dos valores de cada um. Aliadas ao despreparo profissional específico podem desencadear, com mais propensão, o processo de stress.

Finalizando, é necessária a conscientização dos órgãos responsáveis pela elaboração das políticas públicas evitando, assim, a instalação de um quadro de sofrimento que poderá se tornar crônico na profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIPP, M.(2002) O stress do professor. São Paulo: Papyrus

_____ (1996) Pesquisa sobre stress no Brasil. São Paulo: Papyrus

MANTOAN, M. T.(1997) A integração de pessoas com deficiência - contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon

MALAGRIS, L. (2002) O professor, o aluno com distúrbios de conduta e o stress. IN Lipp, M. O stress do professor. São Paulo: Papyrus.

MATTOS, M. G.(1994) Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal: implicações de seu desempenho e na sua vida pessoal. São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado.

NAUJORKS, M. I. et all (1993) O stress em mães de crianças e adolescentes portadores de deficiência auditiva. Anais do II Congresso Interno do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.

OSIECKI, A. C.(1998) Stress ocupacional em professores de Licenciatura. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Dissertação de Mestrado.

SCHMIDT, I. T.(1990) Stress ocupacional no ambiente acadêmico universitário. São Paulo. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado

SELYE, H.(1965) Stress, a tensão da vida. São Paulo: Ibrasa

SEGER, L.(1992) Psicologia e Odontologia - uma abordagem integradora. Santos: Editora Santos.

DREYFUS, Hubert, RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução: Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

HUNTER, Ian. Subjetividade e governo. In: Pedagogia dos monstros: os prazeres da confusão de fronteiras. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 35 - 86

FERRATER MORA, José Diccionario de Filosofia. Tomo II. Barcelona: Editorial Ariel, 1994.

- FOUCAULT, Michael. Tecnologias del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
- _____. Resumos dos cursos do Collège de France (1970-1982). Tradução: Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- _____. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Los Anormales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2000.
- PINTO, Céli. R.J. Foucault e as Constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos. In: Educação e Realidade, Porto alegre, v.24, n.2, jul./dez., 1999. p. 33 - 55.
- POPKEWITZ, Thomaz S. Administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: WARDE, M.J. (org). Novas Políticas Educacionais: críticas perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 147- 171.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A Política e a epistemologia da normalização do corpo. In: Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 8, agost/dez, 1997.p. 3- 15.
- SKLIAR, Carlos. A Reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. do e SILVA, L. H. da (Orgs) Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997, p.242-281.
- _____. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v.24, n.2, jul./dez., 1999. p. 15 - 32.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A ordem das disciplinas. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996. Tese, doutorado em educação.
- _____. Michael Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p.37-69.