

A CORTINA DE FUMAÇA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Daniel da Silva Costa¹
Glaucimara Pires Oliveira²

Resumo: Este artigo proporciona uma reflexão crítica sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. Tem como objetivos apresentar e discutir a realidade de um complexo de ações presentes nas instituições educacionais que operam de forma impeditiva para o aprendizado destes estudantes. A partir de uma pesquisa bibliográfica, foram elencadas sete condutas que fomentam questionamentos sobre discursos, práticas e atitudes recorrentes na Educação. Concluiu-se, a partir dos referenciais analisados, que há uma incongruência entre a oferta de ensino de qualidade e a prática educacional para a inclusão dos alunos com deficiência, e que há necessidade de refletir sobre essa realidade a fim de que haja avanços significativos no ensino-aprendizagem desses alunos.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Educação Especial; Deficiência.

THE SMOOTH CURTAIN IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract: This article provides a critical reflection on the school inclusion of students with disabilities. They aim to present and discuss the reality of a complex of actions present in educational institutions that operate, in a prevented way, for the learning of these students. Based on a bibliographical research, seven conducts were highlighted that promote questions about discourses, practices and recurrent attitudes in Education. It was concluded from the analyzed references that there is an incongruity between the offer of quality teaching and the educational practice for the inclusion of students with disabilities and that there is a need to reflect on this reality, in order to make significant progress in the teaching-learning.

Keywords: school inclusion; special education; disability.

Introdução

A escola é concebida por uma vasta possibilidade de entendimentos, tanto no meio científico como no senso comum. Neste nicho conceitual, vislumbramos definições variadas: a escola é o lugar do saber; um dos pilares da sociedade hodierna; ambiente de preparação para a vida e para o mercado de trabalho; e um lugar de formação do “cidadão de bem”. Ainda, a escola é contumaz compreendida como um local de investimento, em que pais e professores estimulam os alunos para a realização de seus sonhos.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Graduado em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É membro do GEPAI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Autismo e Inclusão (UFPEL/CNPq). E-mail: daniel-c-silva@bol.com.br

² Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/ UFSCar), Licenciada em Educação Especial (UFSM), docente do Departamento de Educação Especial (EDE/UFSM). E-mail: glauci_27@hotmail.com

Dada a importância da escola para a sociedade, os *outdoors* espalhados na cidade, principalmente na época de matrículas abertas, convidam de forma atraente seus clientes em potenciais para a escola “dos sonhos”. Por exemplo, é muito comum encontrar propaganda de escola que mostra a ideia de um ensino de qualidade, de respeito às diferenças ou com elevado índice de aprovação nos concursos.

Algumas palavras e expressões podem ser destacadas nessas frases¹: tradição, inovação, transformação, educação para a vida, solidariedade, paz e fazer a diferença. Nas páginas da *internet* destas escolas, nos deparamos com propostas pedagógicas, lemas e princípios², tais como: projeto focado na formação integral, afetividade, hábitos de solidariedade e de paz, e na convicção de que todo ser humano tem potencial para aprender; ensinar a pessoa a pensar, o corpo a atuar e a alma a sentir; se o planeta é diversificado, porque as ideias deveriam ser iguais?; valorização do ser humano, respeitando as diferenças singulares e consideração à individualidade e a pluralidade. Poderiam ser citados outros exemplos, mas esta amostra é o suficiente para constatar como a escola é representada pela propaganda e como chega até a sociedade, principalmente, a escola privada, que necessita do atrativo para o convencimento e do ganho de mercado.

Segundo Gomes (2011), a propaganda (do latim *propagare* “que deve ser divulgado”), ou a publicidade em um sentido mais amplo, é uma ferramenta que visa mostrar seu produto a um público alvo. Os meios empregados pela propaganda têm o propósito de seduzir, de captar a atenção e de causar boa impressão aos seus consumidores para produtos e ideias com grande ênfase aos apelos emocionais. Neste contexto, a propaganda escolar está adequada na forma como vem sendo utilizada, ou seja, um mecanismo de comunicação para a sociedade. No entanto, o significado da mensagem na propaganda é mais bem compreendido quando há embates e tensões estabelecidas entre a realidade cultural e a mídia (GOMES, 2011). Segundo a mesma autora, o discurso da propaganda é composto de elementos sociais, os quais são organizados intencionalmente em afinidade com o mercado que visa o capital e o lucro. Portanto, a questão visceral que deve seguir após estes apelos é se a propaganda reflete a prática da escola com os alunos. Restringindo-se àqueles com deficiência: Como a escola está lidando com o aprendizado destes estudantes? A partir de então, o cenário pode ficar preocupante, talvez as luzes dos *outdoors* com as propostas pedagógicas das escolas comecem a esvanecer e perder o brilho, ou até mesmo, tornarem-se uma escuridão completa.

A possibilidade de uma incongruência entre a mensagem da propaganda e a correspondente prática escolar, permite reflexões sobre o que ocorre entremeado no fluxo do processo inclusivo, através das seguintes indagações: há uma “cortina de fumaça” que paira sobre a inclusão nas escolas? Se existe, de que é constituída? Qual o seu impacto no processo escolar?

Na tentativa de alcançar a compreensão para tais questionamentos, pretendeu-se analisar algumas pesquisas nacionais, estabelecendo uma reflexão crítica sobre inclusão destes alunos, a partir do tensionamento criado entre a oferta de ensino de qualidade e as condutas presentes na escola.

O tema deste trabalho teve sua gênese em pesquisa anterior, realizada durante o curso de mestrado do autor (COSTA, 2016) que, nas inúmeras experiências diretas nas escolas, avaliou as atitudes, crenças e organizações presentes nas instituições, em relação à inclusão de alunos com deficiência. A partir das vivências, foi possível realizar um levantamento bibliográfico sobre o assunto, buscando aprofundamento teórico na tentativa de responder aos questionamentos sobre a inclusão. Os dados resultantes da reflexão do autor, juntamente com as referências encontradas sobre o tema, foram organizados em tópicos dispondo de uma sistematização e estrutura lógica do estudo. Em termos metodológicos, este trabalho foi fundamentado por fontes que caracterizam uma pesquisa bibliográfica, sendo utilizadas dissertações e publicações periódicas armazenadas na base de dados Scielo e através de sistemas de busca da *internet*.

A cortina de fumaça e a inclusão escolar

A junção linguística “cortina de fumaça” é muito comum e, talvez a utilização mais conhecida, seja nas temáticas sobre táticas de guerra ou até mesmo no artifício do ilusionista. As funções mais importantes da cortina de fumaça nestes assuntos são a camuflagem, a diminuição da visibilidade ou da identificação do objeto real. Os motivos para seu uso podem ser vários: enganar o adversário, preparar uma surpresa, criar uma expectativa, esconder algo errado, medo, vergonha, entre outros. Neste contexto, poderíamos utilizar a metáfora da “cortina de fumaça” em relação à escola para tentar responder às questões anteriores e seus desdobramentos sobre a inclusão.

A seguir, apresentam-se sete possíveis condutas na escola que auxiliarão na compreensão dos questionamentos anteriormente apontados: 1) culpabilização do aluno pela deficiência, 2) lacunas na aprendizagem, 3) utilização da abordagem jurídica, 4) desvalorização do professor, 5) atuação escolar pelo viés do diagnóstico clínico, 6) barreiras atitudinais e 7) impedimentos escolares à pesquisa. As quatro primeiras são aspectos que abordam os discursos presentes na educação e as três últimas contemplam as dificuldades existentes no *modus operandi*, ambas relacionadas ao processo de inclusão de alunos com deficiência, eliciados por profissionais e gestores da instituição.

Culpabilização do aluno pela deficiência

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 5, N.1- pág. 118 -134 janeiro-abril de 2019: “Gênero, sexualidades e educação em sistemas de privação de liberdade.” – DOI: 10.12957/riae.2019.37922

A fala de uma professora exibida na pesquisa de Vasques (2009) demonstra a culpabilização do aluno pela sua deficiência como uma forma malévola de justificar o não aprendizado.

O que poderia a escola a oferecer para tais crianças? Esses meninos e meninas que rodopiam pelas salas, que não falam, mas apenas murmuram, poderiam ler? Escrever? Fazer contas? Dessas crianças de cristal, o que se pode esperar? Como investir em quem parece não aprender? [...] o aluno é autista, portanto, não aprende. (VASQUES, 2009, p. 12).

Talvez esta seja uma das condutas mais comuns na escola e na sociedade, que operam por um estilo meritocrático (MARIN; BRAUN, 2013). A culpabilização do aluno é muito provável que aconteça, visto que, ainda hoje há um padrão de “homogeneidade predominante” na maioria das escolas em relação ao currículo e às práticas pedagógicas (GLAT; PLETSCHE, 2013, p. 19). O emprego de um currículo padronizado no ensino a que os estudantes devem ser comparados, no qual o aluno com deficiência não é contemplado, leva a uma conclusão velozmente óbvia: ele não aprende devido à sua deficiência. Agrega-se ainda a resistência “por parte dos professores em mudar seus paradigmas tradicionais de educação” (PERIPOLLI, 2015, p. 111).

Nestas condições, a culpa do não-aprendizado facilmente recai sobre o aluno pela sua deficiência que, ironicamente, constitui-se como a parte mais frágil do sistema de ensino. De acordo com Marin, Mascaro e Siqueira (2013, p. 96), um público há muito estigmatizado pela concepção da “impossibilidade e da não-aprendizagem”. Para alguns autores (MARIN; BRAUN, 2013; MARIN; MASCARO; SIQUEIRA, 2013), o resultado desta lógica educacional é a exclusão sistemática de estudantes com deficiência do sistema de ensino, viabilizada pelos processos de reprovação e jubilação, consumando o fenômeno denominado “evasão escolar”.

As pesquisas que trazem informações sobre o processo de inclusão nas escolas retratam uma realidade diametralmente oposta às conclusões, muitas vezes, afirmadas no cotidiano escolar, as quais oneram o aluno pela sua condição. A deficiência ou despreparo, de fato, está fortemente inclinada para o sistema de ensino e seus atores, não para o aluno.

[...] no caso da escola brasileira, seria utópico pensar em política de inclusão escolar, dado que isso envolve a colocação de alunos em escolas cujos desempenhos estão entre os piores do planeta. Os alunos podem ter acesso garantido à escola, mas, assim como os demais, não poderão ter acesso ao conhecimento sem melhoria da qualidade do ensino. É por isso que para se discutir inclusão escolar é preciso pensar, antes de tudo, em como melhorar a escola e o ensino para todos os alunos. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 123).

O estudo sobre o Plano Educacional Individualizado como uma estratégia para a inclusão de alunos com deficiência, no contexto das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, demonstra o despreparo de professores para lidarem com estes alunos em sala de aula, a dificuldade para elaborar objetivos e metas, a falta de clareza sobre os apoios necessários e o pouco conhecimento para desenvolver propostas educacionais têm sido “uma fragilidade constantemente observada” nas pesquisas (PLETSCH; GLAT, 2013, p. 20-22).

Em um trabalho sobre o desenvolvimento de habilidades sociais de professores, realizado com 10 alunas de graduação em Pedagogia, na universidade Estadual do Rio de Janeiro, destacou-se que os problemas de relacionamento entre alunos com deficiência e os demais são permitidos pelos próprios professores, os quais não se beneficiam de ocorrências naturais para estimular as interações sociais entre os alunos (QUITÉRIO; NUNES, 2013). Outra pesquisa infere que, “se a criança é rejeitada pelos pares [...]”, o que se entende como uma dificuldade de interação social, então a inclusão não poderá ser efetivada (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 490). A interação com os pares é uma proposta viabilizada pela e na escola, em que os alunos com deficiência exercem o direito de ter igual oportunidade (OLIVEIRA; RAMOS; VIEIRA, 2017). Porém, mesmo que os professores não atuem ativamente com os alunos, contribuem indiretamente para o não desenvolvimento social destes estudantes. Outro estudo, que avalia a utilização de comunicação alternativa e adaptação pedagógica para a inclusão de alunos com autismo, destaca que o ínfimo volume das pesquisas que envolvem estes alunos nas escolas está diretamente relacionado ao despreparo das escolas e de seus profissionais para atenderem às demandas da inclusão (WALTER; NETTO; NUNES, 2013). Além disso, a inclusão de alunos com autismo é caracterizada como uma prática desfavorável à aprendizagem do currículo escolar, devido à falta de metodologia de ensino adequada, carência de estratégias, pouco uso de práticas validadas cientificamente e pouco conhecimento da legislação específica da inclusão (COSTA, 2016).

Para as autoras Sousa e Silva (2017), em citação a outro estudo, os problemas da inclusão estão relacionados com a gestão e o *modus operandi* do ensino.

[...] os problemas de aprendizagem podem surgir devido a causas pedagógicas, ou seja, a própria escola pode criar e produzir problemas de aprendizagem para as crianças. A escola cria esses problemas através de inadequação metodológica, precária qualificação do corpo docente, currículo inadequado, falhas no processo de avaliação, salas numerosas. (SOUZA; SILVA, 2017, p. 63).

De fato, todas estas informações apoiam a premissa de que o lado deficiente pesa sobre o sistema educacional, particularmente, o despreparo do professor e não do aluno (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Ou seja, há um movimento em que “a limitação deixa de ser

vista como intrínseca ao sujeito, mas pode ser compreendida como uma produção coletiva [...]” (TEZZARI e BAPTISTA, 2011, p. 28).

Lacunas na aprendizagem

Outro discurso muito presente na inclusão de alunos com deficiência é que “o aluno apresenta lacunas no aprendizado”. De acordo com este posicionamento, o aluno “queimou” etapas no seu progresso pedagógico, e isto implica na sua impossibilidade de aprender conteúdos novos e mais complexos.

Uma revisão de literatura sobre a situação da inclusão de alunos com autismo no Brasil destacou que, em relação a uma investigação de 33 educandos com autismo, incluídos no município de Belo Horizonte, Minas Gerais, 90% desses alunos não estavam acompanhando o conteúdo pedagógico (NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013). Em outra pesquisa, os resultados mostraram que os estudantes com autismo estão avançando para anos subsequentes com aprendizado de pré-escola e 1º ano (COSTA, 2016, p. 28). Problemas na forma de transmissão do conhecimento e na escolha de metodologias e estratégias dos professores, quando em ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem, podem-se traduzir como importantes aspectos que “[...] na maioria das vezes, levam a ‘fracassos’ sucessivos [...]” (SOUZA; SILVA, 2017, p. 56).

O ensino fundamentado pela crença nas lacunas de aprendizagem do aluno desencadeia uma série de atitudes docentes que irão determinar o destino do estudante, uma vez que, as “atitudes, comportamentos e práticas pedagógicas” são resistentes às mudanças e não se adequam com facilidade nas instituições educacionais (PERIPOLLI, 2015, p. 109). A saber, não haverá investimento no aluno para novos aprendizados, pois o mesmo irá aprender se tiver os conhecimentos anteriores. Nesse sentido, estudos apontam uma baixa expectativa docente para o aprendizado de alunos com deficiência, fomentada pelo foco nas limitações. Conseqüentemente, os professores ofertam atividades elementares como: recorte, colagem, pintura ou ainda repetições sem sentido do mesmo exercício em detrimento daquelas que evocam o desenvolvimento cognitivo superior (GLAT; PLETSCHE, 2013; TEZZARI; BAPTISTA, 2011, p. 28-30). Alguns profissionais não valorizam realmente a aquisição de novos conhecimentos, conceitos e habilidades, pois concebem a inclusão como apenas uma oportunidade que o aluno com deficiência tem de se socializar com os demais. Tais professores não atribuem a si a responsabilidade pelo aprendizado do estudante e se colocam como “expectadores de suas ações dentro de suas próprias salas “[...] com aparente preocupação.” (NUNES et al, 2013, p. 87-89). Também o discurso “[...] - ah, eu não sou especializada para trabalhar com aquele aluno” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 82) traduz, enfaticamente, a postura neutra,

talvez omissa, do professor diante do processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência.

O não-aprendizado do aluno incluído se estabelece como uma “bola de neve” crescente, rolando montanha abaixo. Quanto mais o “infeliz” aluno avançar de ano, maior será o volume de conteúdo pedagógico não aprendido. A “queima de etapas” do estudante incluído é, frequentemente, utilizada e exposta para os pais como uma explicação razoável sobre a estagnação do seu aprendizado. De certa forma, é até confortável para a escola e o professor esta possibilidade, pois novamente estão “isentos” de responsabilizações sobre o ensino do aluno. A culpa é de quem? Sim, do aluno. Pois a falha não está no sistema, e sim nas lacunas que envolvem o aprendizado e, em alguns casos, combinadas com as diferenças comportamentais apresentadas por autistas, que servem como “impedimento” para a sua escolarização e aprendizagem (VASQUES, 2009, p. 12). Portanto, tudo está justificado e explicado, então, a escola e o professor não podem fazer mais nada. A falha de aprendizado do aluno não está no sistema de ensino da escola atual ou do professor, mas sim no histórico de desenvolvimento e aprendizagem do estudante.

Utilização da abordagem jurídica

Algumas escolas têm se amparado no discurso do “cumprimento da Lei” para se justificarem perante os questionamentos da sociedade que estão atendendo todas as normativas relacionadas à inclusão. Por exemplo, dizem que estão cumprindo as determinações legais quando contratam profissionais responsáveis pela Educação Especial na escola, implementam o Atendimento Educacional Especializado, admitem monitores para as salas de aula com alunos incluídos e matriculam alunos com deficiências. Ou seja, a inclusão para estas escolas, atualmente, representa, predominantemente, o compromisso com o acesso e permanência físicos, adequações logísticas e de pessoal, e não com o aprendizado do aluno. A preocupação da maioria das escolas tem sido a de cumprir a lei e não ser penalizada com indenizações ou, até mesmo, ser impedida de “atuar” no Ensino. Sendo que a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) prescreve penalidades ao gestor que recusar a matrícula de alunos com autismo (MENEZES; CRUZ, 2013, p. 132).

Embora a existência de um ambiente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola seja percebida com certo frescor e conforto pelos pais dos alunos com deficiência, ainda não é suficiente. A simples existência de um local “adequado” para atividade educacional especializada, ou de um profissional para o atendimento não garante a inclusão. Normalmente, o aluno é atendido uma ou duas vezes por semana, sendo que a maior parte do seu tempo escolar é na sala de aula comum. O próprio AEE já está definido pela legislação, que delimita o seu espaço

e o seu tempo de atuação. As características principais do AEE são o caráter complementar/suplementar e o atendimento em turno inverso.

A comunicação entre professor da sala de recursos e da comum parece não ser favorecida pelas atribuições essenciais do AEE. Em alguns casos, não há tempo livre para que o professor de AEE visite os demais professores com alunos incluídos, constituindo assim um obstáculo para a “inclusão escolar de qualidade para o aluno público-alvo da Educação Especial” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 28). Se os problemas de participação e aprendizagem do aluno não conseguem ser atendidos na sala comum por conta da desqualificação docente, a ampliação deste atendimento na sala de AEE como solução reforça ainda mais a ideia de que o problema realmente está no aluno e não na escola (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Também apoia o pensamento de que o professor de Educação Especial “deve ensinar, em cerca de duas horas semanais, o que o professor de ensino comum não consegue em cerca de 20 horas semanais”, que se constitui um contrassenso, visto que, a sala de aula para o aluno “é o principal *locus* de escolarização, dado que ele o frequenta todos os dias da semana” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 122). Neste sentido, há de se pensar sobre o real papel das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) na inclusão.

É importante a reflexão sobre a forma de funcionamento atual das SRMs espalhadas pelo país, se estas estão, de fato, contribuindo para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial ou se estão se reforçando como um espaço de segregação. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 28).

Mas, algumas escolas insistentemente têm recorrido à justificativa de que está adequada para a inclusão por simplesmente disponibilizar este tipo de serviço. No entanto, apenas tendo AEE não significa que está “tudo bem” na escola em relação aos alunos com deficiência. Como este setor irá se responsabilizar pela inclusão efetiva deste aluno? Uma vez que, a orientação de funcionamento das SRMs se traduz com uma solução simplista, é ingenuidade crer que a inclusão do aluno com deficiência será apoiada apenas porque a escola tem AEE (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 29). Há de se esclarecer que a presente crítica não é em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em si, mas, ao discurso empregado pelas instituições de que “estão em conformidade com os parâmetros da escola inclusiva por disporem deste serviço”. Visto que seria imprudente não reconhecer a importância de um serviço conquistado ao longo de uma história de movimentos e documentos que emanciparam a compreensão da Educação Especial e do seu público-alvo na educação brasileira, tal como demonstrado por Casarim e Trevisam (2017).

A alegação de que a instituição tem cumprido seus compromissos com a política da escola inclusiva, ao contratar monitores para a sala de aula com alunos incluídos, também se mostra fragilizada por uma prática contraditória e destoante na escolarização destes estudantes. Comumente, são alunos de graduação, em áreas diferentes da Educação, como: Direito, Biologia, Psicologia e muitas vezes não possuindo conhecimentos necessários sobre a atividade realizada. De certa forma, são “lançados” nas salas de aula com estes alunos e não sabem o que fazer. Este fato cotidiano reflete a prioridade adotada pelas escolas, quando quer, primeiramente, cumprir uma exigência legal em detrimento da aprendizagem do aluno. Novamente a escola está justificada, pois está cumprindo a lei ao disponibilizar monitores para acompanhar estes alunos. De fato, não há responsabilidade da escola se o aluno não está aprendendo. Se legalmente a escola está amparada, estará também eticamente? Quando contrata um monitor, de área distante da pedagógica, está sendo coerente com a necessidade do aluno? Certamente, não será um avanço, mas um reforço do seu não-aprendizado.

Souza e Silva (2017) trazem importantes alertas para a atuação da escola no contexto das obrigações legais.

[...] a escola, para que possa ser considerada um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora das normas estabelecidas pelos níveis centrais [...] ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam [...]. (SOUZA; SILVA, 2017, p. 53).

O emprego do discurso de amparo legal não deve ser utilizado para justificar a falta de compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. O cumprimento legal apenas se constitui como uma parte do processo inclusivo e não um fim em si mesmo.

Desvalorização do professor

Um discurso muito comum também é aquele da ordem socioeconômica que “o professor é mal remunerado”. A indagação seguinte e necessária a este fato é: a situação econômica do professor afeta diretamente a sua prática de ensino em relação ao aluno com deficiência? Se sim, então, não há mais nada o que fazer, pois esta realidade, provavelmente, não mudará tão cedo. Ou seja, o professor não será bem remunerado, ou terá uma carga-horária mais adequada, em um curto período de tempo, quando vislumbramos o horizonte político e econômico de nosso país. Neste contexto, o aluno com deficiência está sem esperança alguma para contar com um professor, que está desmotivado pela sua situação econômica e social. Nesse momento, é válida a observação de Souza e Silva (2017, p. 58) de que “[...] É curioso observar o modo como os educadores, sentindo-se oprimidos pelo sistema, acabam por reproduzir essa opressão na relação com os alunos”. Desta

forma, o professor, a escola e o Sistema de Ensino também estão justificados pelo não aprendizado do aluno. A diferença é que desta vez a culpa não é do aluno, e sim, do sistema maior, aquele que gerencia a educação no país. Mas, mesmo assim o aluno está novamente desprotegido e vulnerável a um ensino incerto dos professores, no sentido de que não poderá contar com um suporte significativo do corpo docente para superar as dificuldades impostas ao seu processo de ensino e aprendizagem pelas inadequações presentes na inclusão escolar.

Porém, antes de haver uma desistência dos professores em relação ao aprendizado do aluno com deficiência, justificada pela desvalorização salarial, é preciso pensar que existem outros professores bem remunerados pelo seu ofício, quando comparados com o grande grupo menos favorecido no Brasil. Porém, até mesmo neste pequeno grupo, o ensino dos alunos com deficiência pode ser conduzido de forma ineficiente. Outro fato de importância para refletir é a existência de cursos de capacitação para professores das escolas, os quais são remunerados para participarem. Com estas observações finais, deveríamos perguntar novamente: Será que a questão econômica é determinante na motivação dos professores para ensinar os alunos com deficiência? Se não, então estamos abertos a novas reflexões sobre o ensino destes alunos e podemos afirmar que o “caso” não está fechado pelos problemas econômicos dos professores.

Atuação escolar pelo viés do diagnóstico clínico

Outro aspecto que opera juntamente com os discursos excludentes na escola é a leitura inadequada do diagnóstico clínico que historicamente privilegia o *déficit* e não o potencial do aluno. De fato, o diagnóstico clínico advém da abordagem médica que se caracteriza pelo seu foco no ser biológico, na deficiência, nas falhas de competências funcionais, na cura, na reabilitação e atenuação dos impactos da deficiência sobre o indivíduo (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 22). No entanto, o pensamento clínico é caracterizado como um raciocínio circular, na seguinte forma: a ignorância causa a doença, a doença impede o aprendizado do aluno (MOYSÉS, 2008, p. 175).

Historicamente, a medicina tem influenciado a escola (MOYSÉS, 2008). A criação de escolas e classes especiais originou-se de uma perspectiva médica sobre o aluno com deficiência. Os hospitais-escolas se configuraram como o estreitamento mais visível entre estas duas instâncias, sendo a primeira claramente transformadora da segunda. Desta forma, a medicina ainda impõe seu saber sobre a escola, com práticas de higienização escolar e médico-pedagógicas (MOYSÉS, 2008). A abordagem médica, em uma de suas atribuições no decorrer da história da humanidade tem exercido a função de normatizar e definir a normalidade, fato que permeou profundamente o sistema de ensino por décadas e, ainda hoje (MOYSÉS, 2008). Segundo a autora,

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 5, N.1- pág. 118 -134 janeiro-abril de 2019: “Gênero, sexualidades e educação em sistemas de privação de liberdade.” – DOI: 10.12957/riae.2019.37922

o olhar da medicina, que abstrai a individualidade e se detém apenas no “ser biológico”, tem se replicado nas lentes educacionais das nossas instituições sobre a aprendizagem dos alunos.

Porém, se o aluno é observado apenas pela ótica da medicina, obviamente a sua aprendizagem também será contemplada como uma parte deste corpo, o que reduz significativamente a integralidade do aluno como indivíduo. Constata-se esta prática na educação quando o ensino justifica, através de seu discurso, o fracasso escolar de alunos em decorrência de sua deficiência. Neste momento, vemos o aprendizado sendo conduzido por um pensamento clínico disfarçado de pedagógico, encarcerando o aluno como apenas um “ser biológico”, abstraído de toda sua individualidade e contexto histórico-social. Atualmente, a prática da Educação Especial tem dado ênfase para a abordagem médica em detrimento da abordagem social, mesmo que esta dê atenção para a eliminação de barreiras políticas, econômicas e sociais das pessoas com deficiência (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 23). A avaliação escolar é outro exemplo clássico que subjaz o diagnóstico clínico como suporte para aferir o aprendizado do estudante, em vez de se utilizar observação fundamentada pelos processos de ensino aprendizagem (GLAT; PLETSCHE, 2013). Outro aspecto importante da postura fundamentada no diagnóstico clínico é que, além de inferir que o não aprendizado é uma questão de doença do corpo, direciona o aluno para o tratamento como meio de resolver toda a problemática da aprendizagem (MOYSÉS, 2008). A solução seria o encaminhamento para um local especializado, como: escolas especiais, as classes especiais ou a atual sala de recursos multifuncional. Nesse sentido, a concepção clínica direciona um local para o alunado com deficiência, muitas vezes, segregando-o dos espaços comuns. Segundo Moysés (2008), esse viés que se amplia da medicina das espécies para a medicina das epidemias está por trás das concepções escolares sobre o reducionismo do aluno.

Se entendermos que, de fato, a medicina tem viabilizado atitudes de culpabilização do aluno pela sua deficiência na educação, então a composição da cortina de fumaça está fortemente impregnada pela visão clínica do estudante. Por esta forma de ver, tudo está justificado e não é preciso fazer mais nada, pois a explicação do fracasso escolar está na condição do aluno e não na condição da escola. No entanto, em momento algum se julga ou se mede a deficiência do Sistema de Ensino ou da prática do professor, nem mesmo são reprovados por não serem adequados a todos os alunos.

Barreiras atitudinais

Muitas vezes, as práticas educacionais excludentes ocorrem por impedimento ao acesso, como recusa da matrícula do aluno com deficiência ou, até mesmo, pela ação limitada dos pais na

escola (CHRISTOVAM; CIA, 2013, p. 578). Mas, também podem operar pela imposição de barreiras na forma de atitudes, pessoais ou institucionais, quando a escola se utiliza de uma abordagem “nem sempre adequada e convidativa” aos pais (CHRISTOVAM; CIA, 2013, p. 578) e, principalmente, ao aluno.

A prestação de informações superficiais e evasivas do aluno aos pais, quando normalmente o professor na porta da sala, ao término da aula, diz: “-está tudo bem!”, em resposta à indagação dos pais; é um exemplo dessas informações bem presente nas escolas. Ocorre que o discurso emitido pela autoridade do professor, como quem detém o conhecimento pedagógico, tem um efeito tranquilizante nos pais. Porém, esta nuvem de serenidade dura apenas algum tempo, até os pais perceberem que não está indo tão bem assim, ou quando são chamados a uma reunião na escola para ouvir que o filho está com muita dificuldade. Neste caso, geralmente, o prejuízo do aluno é grande.

O agendamento de reuniões frequentes com o professor e coordenação pedagógica para falar sobre o filho é uma das dificuldades dos pais. A rotina escolar característica - coexistência de muitas atividades no calendário escolar e pouco tempo livre dos professores para planejar o seu ensino, cujo tempo normalmente é obtido de forma improvisada e não se constitui uma prioridade da escola - e a falta de interesse de alguns professores; ambas somatizam barreiras enfáticas para o estabelecimento de encontros contínuos (NUNES et al, 2013, p. 88; MARIN; MASCARO; SIQUEIRA, 2013, p. 103; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 78-85). No entanto, estudos demonstram que as dificuldades de interlocução entre as diferentes áreas (incluem-se os pais) é fator contribuinte para o fracasso inclusivo de alunos com autismo (VASQUES, 2009).

Alia-se a tudo isso, a própria organização do saber da escola e do professor quanto ao ensino do aluno, que estabelece certa imunidade contra as indagações dos pais, os quais se tornam reféns por não dominarem a linguagem do ensino. Neste quesito, bastam alguns argumentos, muitas vezes infundados e ultrapassados do ponto de vista educacional, que os pais se rendem e perdem a força do questionamento. Ao abordar as relações educacionais existentes na escola, as quais impedem o conhecimento e o exercício da cidadania dos alunos com dificuldades de aprendizagem, é preciso “[...] superar, de forma radical, a atual organicidade escolar brasileira” (SOUZA; SILVA, 2017, p. 64).

Logo, a soma dos seguintes elementos: discurso generalista do professor, a falta de interlocução entre as áreas e organização vigente do saber; criam um distanciamento enorme para se buscar a compreensão real do que está acontecendo com o aluno incluído. Não há possibilidade dos pais ou de outro agente externo saber o que está do outro lado da “cortina de fumaça”, nestas condições dadas pela e na escola. Portanto, estas evidências fornecem uma visão de como as ações

e procedimentos escolares podem compor uma arquitetura de atitudes desfavoráveis à inclusão dos alunos com deficiências.

Um estudo que avaliou a prática pedagógica de três mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldade de comunicação em situação de inclusão, em duas escolas do Estado do Rio de Janeiro, verificou que as atitudes negativas dos professores regentes pareciam estar relacionadas à atuação dos próprios docentes. Embora, muitas vezes, estes profissionais apoiassem a importância destes alunos estarem incluídos, suas atitudes eram a favor de que estes estudantes estivessem em outro local, em concomitante entrega dos alunos deficientes nas mãos das mediadoras (NUNES et al, 2013). O trabalho sobre o ensino colaborativo, de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) demonstra a falta de clareza dos papéis dos profissionais diante da inclusão escolar, principalmente, em relação à aprendizagem do aluno com deficiência. As mesmas autoras ainda descrevem que uma das primeiras reações que o professor pode manifestar em relação à educação inclusiva é a de “recusar tais alunos, podendo tal recusa ser explícita ou velada”; e que a aceitação destes alunos seria a reação mais improvável. Esta mesma postura se verifica na inclusão de alunos com autismo, em que o despreparo e a falta de conhecimento ocasionam sensação de medo e insegurança aos professores (COSTA, 2016). Em alusão aos alunos com dificuldades de aprendizagem, Souza e Silva (2017, p. 62) destacam que os problemas com estes estudantes ainda podem aumentar por estarem inseridos em um ambiente com professores ‘derrotados’ e ‘desmotivados’, os quais remontam uma “fábrica de insucesso”.

Além das pesquisas exporem as fragilidades do/no ensino, as quais têm excluído grande parcela do alunado pelo uso de diversas justificativas, atribuem a responsabilidade à escola e aos professores em conhecer as particularidades dos alunos incluídos e remover as barreiras. Nesse sentido, “o indivíduo precisa ser compreendido na sua totalidade [...]”, para que ocorra uma aprendizagem significativa (SOUZA; SILVA, 2017, p. 52). Outra pesquisa enfatiza que “não é responsabilidade do aluno se adequar à escola” (MARIN; MASCARO; SIQUEIRA, 2013, p. 96). Especificamente em relação a estudantes com autismo é necessário que:

“[...] a escola e todos os seus integrantes conheçam o comportamento desses alunos, assim como dominem técnicas e estratégias para promover sua aprendizagem e desenvolvimento”. (WALTER; NETTO; NUNES, 2013, p. 144).

A despeito das várias dificuldades presentes na escola para a efetivação da inclusão, a saber: pouco investimento na educação, turmas numerosas e desvalorização do professor; as mesmas não absolvem a instituição de suas responsabilidades para com o aluno matriculado, e destaca.

É necessário dar conta da aprendizagem e consolidar, neste caminho, as capacidades que devem ser desenvolvidas neste espaço. Para isso é

imprescindível pontuar a necessidade de se lançar sobre o aluno, um olhar de quem acredita na sua potencialidade e de quem respeita suas limitações, entendendo-as como desafios a serem superados com trabalho, dedicação e comprometimento. (OLIVEIRA; RAMOS; VIEIRA, 2017, p. 45).

Os mesmos autores destacam, ainda, que a escola é um espaço que deve favorecer a aquisição da aprendizagem, independentemente da realidade a qual está inserida e lhe é apresentada. Para tanto, deve-se estar atento para a diferença entre os termos “limitações” e “impedimento”. A visão fatalística predominante no meio educacional da atualidade tem promovido este último, o qual tem prejudicado, sobremaneira, o desenvolvimento individual de estudantes com deficiências (SOUZA; SILVA, 2017, p. 64).

Impedimentos escolares à pesquisa

A Universidade também tem encontrado dificuldade de acesso às escolas, quando o tema é inclusão (COSTA, 2016). O trânsito de pesquisas científicas no interior de muitas escolas tem sido, sistematicamente, vedado. Simplesmente não realizam este tipo de pesquisa alegando que a inclusão de sua escola está de acordo com o previsto na Lei e que detêm todos os recursos “necessários” para os alunos incluídos (COSTA, 2016). Defendem também que a pesquisa ocasionará alterações na rotina da escola e os pais não irão concordar. No entanto, a distância entre estes dois campos do saber: teoria e prática; perpetua ainda mais o fracasso escolar dos alunos incluídos, pois não há possibilidades de estabelecimento de trocas de conhecimento entre as instituições sobre o aluno com deficiência (TEZZARI; BAPTISTA, 2011, p. 31). Vasques (2009, p. 12) alerta para o fato da ausência de “informação sobre quem são estes sujeitos” e “conhecimento mais sistematizado por parte do campo pedagógico” como fatores contribuintes para a não inclusão de alunos com autismo.

Conclusão

Voltando às reflexões sobre a metáfora da cortina de fumaça: será que ela existe na escola em relação à inclusão de alunos com deficiências? E se existe, qual é a sua composição? E que consequências teriam para estes estudantes? Partiu-se da análise de sete prováveis condutas no ambiente escolar, descritas em tópicos. As discussões apresentadas em cada tópico não tiveram o intuito de comprovar sua ocorrência, mas de buscar informações para estas questões, bem como suas implicações aos alunos incluídos. Estas ações, quando tomadas em conjunto, reforçam a premissa de que há um complexo real de elementos atuantes na escola que, de forma explícita ou velada, expressado em discursos ou atitudes, impacta negativamente a inclusão destes alunos.

Nesta pesquisa, tal composto foi denominado “cortina de fumaça”, uma metáfora representativa da realidade que envolve a inclusão escolar. Ou seja, cada conduta observada é dada como uma substância desta cortina. Portanto, se considerarmos os discursos, atitudes e práticas recorrentes em algumas escolas que operam como substâncias de uma mistura heterogênea, a resposta é afirmativa para a primeira questão. Os próprios elementos (condutas) da “solução” citados definem a estrutura da cortina para a segunda questão. Há de se enfatizar que tais substâncias se apresentam de forma bem densa em alguns tempos e espaços e, muitas vezes, mostram-se com uma roupagem de explicações pedagógicas e descomprometidas. Os efeitos de cada elemento desta fumaça podem ser constatados nas descrições de cada conduta, individualmente, as quais representam consequências para o processo inclusivo, principalmente, na aprendizagem do estudante com deficiência. Sendo assim, cria-se um “obstáculo” entre a escola e o mundo a sua volta, às vezes bem protegida, onde somente “conhece” sobre a realidade inclusiva do aluno quem está inserido no contexto educacional. Desta maneira, algumas escolas estão livres para continuar “vendendo” uma imagem atrativa sobre a inclusão, juntamente com a “perfumaria” estonteante dos seus benefícios e que não, necessariamente, efetiva-se na prática pedagógica da educação escolar.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. *Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 4, p. 487-502, 2013. DOI: 10.1590/S1413-65382013000400002

CASARIN, M. M.; TREVISAN, P. F. F. O atendimento educacional especializado (AEE): ações para incluir. Publicado em: Pavão, A. C. O., Pavão, S. M. O. (Orgs). *Atendimento educacional especializado: estado da arte*. Santa Maria, RS: UFSM, PRE, 2017.

COSTA, D. S. *Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2016.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. *O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 4, p. 563-581, 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2013.

GOMES, I.O. *Mito e Educação: reflexões sobre a propaganda da propaganda*. Espaço Acadêmico, n.121, 2011.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. Publicado em: Glat, R., Pletsch, M. D. (Orgs). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2013.

MARIN, M.; MASCARO, C. A. A. C.; SIQUEIRA, C. F. Plano educacional individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial. Publicado em: Glat, R., Pletsch, M. D. (Orgs). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2013.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A, P. (Orgs). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar*. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2014.

MENEZES, A.; CRUZ, G. C. Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. Publicado em: Glat, R., Pletsch, M. D. (Orgs). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2013.

MOYSÉS, M. A. A. A clínica apõe seu olhar sobre a aprendizagem. In: Moysés, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Edição revista e ampliada. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 141-170, 2008.

NUNES, D. R. P., AZEVEDO, M. Q. O., SCHMIDT, C. *Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura*. Revista Educação Especial, Santa Maria, 2013.

NUNES, L. R. O. P. et al. A prática pedagógica de mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escolas do Rio de Janeiro. Publicado em: Glat, R., Pletsch, M. D. (Orgs). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2013.

OLIVEIRA, A. P., RAMOS, F. S., VIEIRA, R. F. Um olhar sobre os alunos que a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a legislação vigente não nos permitem ver.... Publicado em: Pavão, A. C. O. Pavão, S. M. O. (Orgs). *Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Santa Maria, RS: UFSM, PRE, 2017.

PERIPOLLI, A. Inclusão escolar sob a perspectiva das políticas públicas: (re) significando a escola para a diversidade. Publicado em: Siluk, A. C. P., Pavão, S. M. O. (Orgs). *Educação a distância: trajetórias de professores formadores para o atendimento educacional especializado*. Santa Maria, RS: UFSM, PRE, 2015.

QUITÉRIO, P. L., NUNES, L. R. O. P. Desenvolvimento de habilidades sociais de futuros professores no processo de inclusão de alunos com deficiência. Publicado em: Glat, R., Pletsch, M. D. (Orgs). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2013.

SOUZA, C. R. S., SILVA, Z. G. O processo de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem: um cenário de desafios e possibilidades. Publicado em: Pavão, A. C. O., Pavão, S. M. O. (Orgs). *Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Santa Maria, RS: UFSM, PRE, 2017.

TEZZARI, M. C., BAPTISTA, C. R. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: Caiado, K. R. M., Jesus, D. M., Baptista, C. R. (Orgs). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre, RS: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

VASQUES, C. K. Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus “modos de usar” na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: Baptista, C. R., JESUS, D. M. (Orgs). *Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, p. 11-26, 2009.

WALTER, C. C. F., NETTO, M. M. F. C., NUNES, L. R. O. P. A comunicação alternativa e a adaptação pedagógica no processo de inclusão de alunos com autismo. Publicado em: Glat, R., Pletsch, M. D. (Orgs). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2013.

Notas explicativas

¹ Os slogans não serão descritos na íntegra, mas são frases de efeito que devem ser observadas.

² Os lemas e princípios não foram demonstrados fielmente, mas adaptados para não expor a instituição.