

IVONETE PAZDA DE OLIVEIRA

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE CONDUTA
NO ENSINO REGULAR**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross

CURITIBA

2005

“Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado um com o outro. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Não era que um via uma coisa e outro outra, ou que um via um lado das coisas e outro um outro lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro, mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão. Fiquei confuso desta dupla existência da verdade.”

FERNANDO PESSOA

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	01
2. DESENVOLVIMENTO.....	04
2.1 Inclusão X Segregação.....	04
2.2 Aspectos Legais.....	10
2.3 Transtorno de Conduta.....	13
2.4 Interações Sociais	16
2.5 A Inclusão de Alunos com Transtorno de Conduta	20
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
4. ANEXOS	32
5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	36

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais nas diversas instâncias da sociedade constitui-se tema de intensas reflexões de estudiosos das mais variadas áreas. Não é de agora que sua discussão frequenta a opinião pública geral, não limitando-se apenas aos espaços escolares.

Porém, é no âmbito educacional que emergem as questões mais prementes, pois são muitas as reservas acerca das implicações da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular, sob aspectos pedagógicos, culturais e sociais. Reservas e temores muitas vezes alicerçados em preconceitos e falsas verdades, que se fazem presentes tanto entre os educadores, como nas famílias de alunos com e sem "deficiência", tornando nebuloso o verdadeiro sentido da Inclusão.

A realização da Inclusão desafia-nos a superar posicionamentos e práticas educacionais tradicionais e impõe-nos uma renovação da escola, tornando-a, de fato, uma instituição que vise o sucesso educacional de todos os alunos, atendendo e respondendo eficazmente às necessidades e habilidades de cada um.

Para tanto, é necessário que os educadores (não somente, mas fundamentalmente eles) façam reflexões sobre sua prática, repensando conceitos e valores que, habitualmente, seriam tomados por base para justificar as diferenças existentes entre os alunos. Diferenças que são alegadas para "depurar" o público escolar, destacando o "bom aluno" daqueles que não conseguiram alcançar os patamares exigidos. Ora, não conseguiram e jamais conseguirão, pois a rigidez dos modelos tradicionalmente impostos pela cultura escolar produz uma legião de fracassados: os excluídos, em cujos históricos escolares não constam serviços educacionais sensíveis às suas necessidades e capacidades individuais.

Entre este "sem número" de pessoas que guardam tristes recordações da escola por não terem tido seu tempo de aprender, estão os portadores de necessidades educacionais especiais.

Este contingente não é formado apenas pelos outrora denominados "deficientes", cujas necessidades especiais são óbvias; mas, por portadores de necessidades especiais de toda ordem: físicas, mentais, psicológicas, intelectuais;

peças que apresentam déficits, temporários ou permanentes, os quais demandam ações e respostas educacionais incluídas. E ainda temos "as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar..." (MANTOAN, 2004). Entre estas pessoas, muitas nem sequer chegaram a passar pela escola, e outras foram indevidamente confinadas em escolas e institutos de atendimento especializado.

Que grande contradição!: a instituição legitimamente destinada a garantir o desenvolvimento cognitivo de todos (afinal, todos deveriam passar pela escola) a fim de dominarem algumas habilidades mínimas para bem viverem em sociedade, é também aquela que trata de privar grande parte de seus "usuários" daquele direito ao qual se destina a cumprir. E para tal, conta com um arsenal de teorias e subterfúgios dos quais usa e abusa, inescrupulosamente, pois, são muitas e implacáveis as artimanhas incorporadas pela cultura escolar para classificar, categorizar e expulsar, transformando a trajetória escolar num "rio perigoso e ameaçador, em cujas águas os alunos podem afundar". (MANTOAN, 2004)

Porém, por força da lei, cresce a cada dia o número de alunos portadores de necessidades educacionais especiais matriculados no ensino regular. Assim, sistemas de ensino regular, antes acostumados a encaminhar para especialistas alunos cujos problemas de comportamento não mais poderiam-se resolver no espaço escolar, vêm-se agora obrigados a inserir em suas salas de aula alunos portadores de Transtorno de Conduta que, por suas manifestações comportamentais típicas colocam em xeque a autoridade do professor e reclamam por avanços na compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem e também do próprio papel da escola.

Atualmente, as tendências em Educação são, claramente, no sentido de assegurar o ideal democrático de oferecer a todos os alunos, indistintamente, educação de qualidade nas salas de aula do ensino regular. Apesar disso, ainda há em nossas escolas, momentos de séria rejeição com relação aos alunos que apresentam Transtorno de Conduta, devido a síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, pois como nos lembra Ballone (2004), muitos psiquiatras resistem em "considerar doença um quadro onde o único sintoma é uma inclinação voraz ao delito".

Diante de situações tão conflitantes, onde atender as necessidades educacionais especiais vão muito além de aceitar a diferença e as limitações do outro, o sucesso do processo de Inclusão torna-se incerto. Trata-se, pois, de superar as próprias limitações e assumirmos todos (educadores) que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas também nossas em lidar com aquelas. Nesta medida, propõe-se neste estudo, empreender uma reflexão acerca das implicações da presença de alunos portadores de Transtorno de Conduta nas salas de aula de 1ª a 4ª série do ensino fundamental regular, tomando como ponto de partida as opiniões e experiências de professores, pedagogos e diretores que já tiveram, efetivamente, a oportunidade de trabalhar com alguns desses alunos. Pretende-se investigar e analisar o processo de inclusão de alunos portadores de Transtorno de Conduta, tendo como universo de pesquisa uma escola que já incluiu em suas listas de matrícula vários alunos acometidos daquelas síndromes.

Acerca do tema "Inclusão" a bibliografia existente é vasta e exuberante. Porém as situações de exclusão vividas por portadores de Transtorno de Conduta, especificamente, ainda não foram suficientemente problematizadas pelos pesquisadores. Assim, acreditamos na contribuição deste estudo à medida que objetiva fomentar as reflexões sobre a não-exclusão de qualquer pessoa, em quaisquer dos bens ou serviços socialmente ofertados. A intenção é sondar, na prática, o quão fundamentadas estão as ações pedagógicas na premissa primeira da filosofia inclusiva de que todos os alunos, sem exceção e sem distinção, têm o direito de pertencer, e que a diversidade é boa e enriquecedora para todos; ou se, ao contrário, os educadores, através de suas atitudes credibilizam o argumento de Ballone (2004), de que "o comportamento de portadores de Transtorno de Conduta é definitivamente mau para todos os envolvidos", neste caso, os envolvidos no processo pedagógico.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 INCLUSÃO X SEGREGAÇÃO

Quatro séculos antes de Cristo, já enunciava Confúcio que "a natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados"; porém, ainda hoje persistem velhas teorias que atribuem capacidades inatas a "raças" e a outros grupos humanos, reforçando a crença na transmissão genética de algumas qualidades, positivas ou negativas. Assim, são comuns declarações como: "Meu filho tem a Medicina no sangue" ou "Tenho muito jeito para a Música, pois herdei esta qualidade da minha vó".

Cesare Lombroso, criminalista italiano que viveu no século XIX, erigiu uma teoria na qual correlacionava a tendência para comportamentos criminosos com os aspectos físicos da pessoa, como se o transgressor tivesse uma formatação física específica. E... por incrível que pareça, "... a teoria de Lombroso encontrou grande receptividade popular e, até recentemente, era ministrada em alguns cursos de Direito, como verdade científica." (LARAIA, 1986, p.45)

Este tipo de explicações fundamentam-se na idéia de que as diferenças de comportamento entre os homens são fruto de diversidades somatológicas. Essas crenças e noções contém o germe do racismo, da intolerância e de todo tipo de discriminações, pois muitos recorrem a elas para justificar a violência (física e simbólica) de uns contra outros. Assim sendo, gera-se todo um processo de exclusão social e segregação de diferentes grupos humanos - grupos étnicos e religiosos, e também os pobres, indigentes, homossexuais, mulheres, idosos e pessoas portadoras de necessidades especiais.

Mena (1995, p.31) nos diz que a Biologia de Darwin, "ao explicar através da seleção natural o processo pelo qual os seres mais evoluídos, mais fortes, mais capazes, mais desenvolvidos, sobrevivem em relação aos mais fracos ou menos evoluídos, fundamenta (em alguns setores) a exclusão social como tendo origem em processos biológicos, naturalizando suas causas". Por esta lógica, a pessoa portadora de algum tipo de deficiência e/ou limitação de ordem física, mental, visual ou auditiva ficaria praticamente sem chances de sobrevivência ou de uma vida independente nesse mundo, tendo que resignar-se frente ao que foi

determinado pela natureza, e tendo toda sua vida e tudo o que lhe diz respeito relacionado à sua condição física imediata. Desta forma, os portadores de necessidades especiais não são vistos como pessoas integrais, suscetíveis de ações, decisões e produções autônomas. Outrossim, são determinados a partir de sua deficiência, e tomados como seres incapazes e dignos de pena, nada mais podendo esperar, além de piedade, benevolência e caridade. Ross (1999, p. 139) conclui que

"...é nesse sentido que as ações e as decisões dessas pessoas acabam por serem insignificantes diante da deficiência, a qual é isolada como determinante fundamental para uma concepção unilateral de homem. Socialmente, a deficiência teria mais importância que as atitudes dos indivíduos, suas ações e decisões não produziram transformações no real, porque são vistos como não capazes de produzir".

Relegadas a uma conformidade estagnante diante do próprio destino que a mãe natureza lhes reservou, as pessoas portadoras de necessidades especiais sempre sofreram com o preconceito. Sobre isso, Ross (1999) ainda nos diz que "o estigma da falta, da falta de inteligência, defeito, falha, o déficit, impõem às pessoas com deficiência a condição de seres desacreditados socialmente que as reduz a uma espécie de destino pré-determinado".

Skliar (1999) analisa o discurso acerca da deficiência como tendo um significado social, cultural e historicamente construído para forjar a própria idéia de normalidade. Nesse sentido, a representação da deficiência menos tem a ver com a questão biológica do que com valores e normas que recorrem sempre a oposições como "normalidade / anormalidade", "racionalidade / irracionalidade", e ainda "completude / incompletude".

Historicamente, as sociedades sempre lidaram de maneira seletiva com as pessoas portadoras de necessidades especiais. Segundo Canziane (1996), na antiguidade os deficientes físicos (pois são mais facilmente identificáveis) eram eliminados, mortos por homens encarregados dessa missão. Na Grécia antiga, era a família quem se responsabilizava em "desfazer-se" dos filhos que nascessem com alguma deficiência. A autora nos diz que Platão, em seu Livro 111 da República, afirma que "a Medicina e o Direito só terão responsabilidade, dispensando cuidados

e atenção para aqueles cidadãos bem formados de corpo e alma”, deixando morrer aqueles que apresentassem algum tipo de deficiência, pois seria "o melhor tanto para esses desgraçados como para a cidade em que vivem". Na Antiguidade Clássica, os portadores de necessidades especiais eram considerados bruxos, seres endemoniados, tendo sido perseguidos pela Santa Inquisição. Jesus Cristo, ao referir-se em várias de suas parábolas a mudos, cegos e paraplégicos, inicia um momento histórico onde as pessoas portadoras de necessidades especiais tornam-se alvo de piedade e caridade, pois são consideradas incapazes e dependentes de "favores" provindos dos mais generosos e das políticas assistencialistas e paternalistas. (CANZIANE , 1996, p. 135)

No que tange à história da educação, as pessoas portadoras de necessidades especiais foram, segundo Sasaki (1997), inicialmente, consideradas "indignas" de receber educação escolar, sendo simplesmente excluídas do processo formal de escolarização. Este período, chamado fase da exclusão, perdurou até meados do século 20, sendo sucedido pela fase da segregação institucional, período no qual as pessoas portadoras de necessidades especiais eram encaminhadas a instituições especializadas para atendê-las. Então, dois sistemas paralelos e estanques passaram a coexistir: a educação comum e a educação especial.

Na terceira fase já podemos vislumbrar o gérmen da inclusão, cuja bandeira já havia sido empunhada no final dos anos 60. É a fase da integração, onde a idéia era de que os alunos portadores de necessidades educacionais especiais é que tinham que se adaptar ao ensino comum, o qual se mantinha inalterado; e os estudantes que não se "encaixassem" na classe comum eram recomendados para a educação especial. Crianças e jovens "mais aptos" eram encaminhados às escolas comuns, classes especiais e salas de recursos.

Muitos autores utilizam os termos integração e inclusão indistintamente ao se referir a inserção de pessoas portadoras de necessidades especiais na sociedade. Outros empregam o vocábulo integração para diversas situações: "alunos agrupados em escolas especiais para deficientes, classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes" (MANTOAN, 2004). Porém, integração e inclusão encerram dois paradigmas diferentes. Integrar-se significa adaptar-se à sociedade para nela interagir; há uma idéia de esforço unilateral por parte dos "deficientes" para aproximarem-se ao máximo dos padrões tidos como normais (normalização).

Predomina aqui o modelo clínico de deficiência, com ênfase nos serviços especializados que têm como finalidade preparar o portador de necessidades especiais para depois inseri-lo em espaços comuns. A integração tem como síntese a metáfora do sistema de cascata, pois depende da capacidade individual para se entrar na "corrente principal".

Até aqui, a sociedade, e, portanto a escola, apesar das tentativas de integração, não tinham tomado para si a incumbência de estruturar-se para atender também aos interesses e direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais. Foi somente ao final dos anos 80 que reconheceu-se a importância da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no meio escolar comum e passou-se a difundir e recomendar a existência de um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas imediatas. É a fase da inclusão que pressupõe, portanto, o processo de adequação da sociedade às necessidades de todos os seus membros, não dispensando nenhum deles. A inclusão tem como metáfora o caleidoscópio o qual "precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado". (Forest et Lusthaus, 1987: 6 citado por Mantoan). A fase da inclusão tem como ponto alto o entendimento de que as diferenças individuais são atributos, e não obstáculos, e que a diversidade no ambiente escolar, assim como em todo meio social, é enriquecedora para todos os sujeitos que nele interagem. (SASSAKI, 1997)

Como nos lembra Carvalho (2003, p. 17), "todos somos absolutamente diferentes uns dos outros e de nós mesmos, à medida que crescemos e nos desenvolvemos. Somos todos especiais!". Portanto, ser diferente é fato comum, inerente a todos nós. Mas, para além da aparente obviedade dessa questão, é preciso reiterar que considerar diferentes os portadores de necessidades especiais apenas em função de suas "deficiências" é o mesmo que colocá-los em oposição à média da população dita normal, atribuindo-lhes a condição de anormais. Ora, as pessoas portadoras de necessidades especiais são tão normais quanto quaisquer outras pessoas; tão somente, algumas de suas diferenças físicas são menos sutis e exigem, muitas vezes, adaptações físicas e metodológicas para que a garantia de todos os direitos de cidadão seja extensiva também a eles. É a quebra da igualdade

formal através do tratamento diferenciado em relação ao portador de necessidade especial deve existir mediante situações que assim o autorizem; nestes casos, sim, a diferença impõe-se para sobrepujar a desigualdade. Vale registrar aqui a distinção entre diferença e desigualdade feita por Carmo (2001), pois...

"Embora pareça se tratar apenas de um jogo de palavras, na realidade, uma coisa é aceitar a diferença, conviver com ela como um dado concreto, biológico dos seres humanos, outra é colocar no mesmo plano de entendimento a desigualdade que é resultante das relações socialmente estabelecidas. A primeira diz respeito a nossa natureza biológica inata ou adquirida, enquanto que a segunda refere-se à nossa natureza social, construída historicamente nas relações entre os homens e a natureza e onde natureza humana e biológica constituem o todo de uma mesma relação, possibilitando ao homem a capacidade de relacionar-se com o meio ambiente e com outros homens".

Para que a inclusão se efetive de fato, é urgente superar a visão dualista do "eles e nós" (os especiais e os normais), sob pena de incorrer no equívoco de querer "igualar os desiguais", englobando os portadores de necessidades especiais num bloco monolítico, que, uma vez resguardadas as diferenças físicas óbvias, tornar-se-iam iguais, desconsiderando assim, as desigualdades sociais existentes entre eles. Skliar (1999) problematiza esse aspecto questionando: "Quais são os discursos e as práticas que representam os cegos afro-americanos, analfabetos e desempregados? Como o modelo de deficiência constrói seu imaginário acerca das mulheres surdas, mães solteiras? Que significados circulam, a partir dessa perspectiva, em torno dos superdotados das classes populares? Que etnografia sobrevive às crianças deficientes mentais sem terra?"...

Carmo (2001), ao criticar os discursos defensores da inclusão, aponta para o fato de nestes constar a idéia liberal de classe como "local dos iguais", só que a igualdade agora é de oportunidades. Segundo esse autor, o discurso inclusivista guarda em si o ocultamento da desigualdade social, pois "nesta perspectiva, partem de uma realidade concreta, ao admitirem que existem diferenças entre os homens. Porém, tentam igualá-los quando desconsideram que existem diferenças nas diferenças e, desigualdades nas diferenças." (CARMO, 2001)

Não obstante a difusão das premissas inclusivistas, ainda hoje perduram resquícios daquelas noções que tomam os portadores de necessidades especiais como coitados, espoliando-os de seus direitos fundamentais como cidadãos inseridos num contexto social.

Positivamente, podemos dizer que a sociedade ainda está trilhando o caminho que vai da segregação à inclusão dos "deficientes". Revisando o sentido das palavras, segregar significa "pôr de lado, separar"; em contrapartida, incluir quer dizer "abranger, compreender, inserir(-se), fazer parte" (Minidicionário Luft, p. 599, 382). Portanto, ao pé da letra, segregação e inclusão têm sentidos diametralmente opostos. Assim como, opostas são as posturas dos que defendem o direito de pertencer incondicionalmente e dos que negam direitos (desde o direito à vida, na Antigüidade, até o direito de freqüentar uma escola regular juntamente com os pares da mesma idade, atualmente).

Há muito ainda o que se refletir e amadurecer para alcançarmos, não apenas uma escola para todos, mas uma sociedade onde todos façam ecoar sua voz sabendo-se possuidores de direitos. Estamos aqui falando de inclusão social cuja concepção diz respeito ao processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estes se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Para tanto, Sasaki (1997) salienta a importância de oito itens fundamentais. São eles:

- celebração das diferenças,
- direito de pertencer,
- valorização da diversidade humana,
- contribuição de cada pessoa,
- aprendizado cooperativo,
- solidariedade humanitária,
- igual importância das minorias em relação à maioria,
- cidadania com qualidade de vida.

A implementação de uma escola inclusiva é de fundamental importância para a consolidação dos princípios acima relacionados. Todavia, a reformulação de

conceitos e paradigmas não é fruto de rupturas, ela acontece momento a momento. Segundo Mantoan (2004), entre os educadores, a resistência vai cedendo lugar a posturas mais reflexivas e receptivas, isso transparece através de alguns sintomas:

- reconhecimento e valorização da diversidade, como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem;
- professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos;
- cooperação entre os implicados no processo educativo - dentro e fora da escola;
- valorização do processo sobre o produto da aprendizagem;
- enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitem a construção coletiva do conhecimento.

O mundo se move constantemente no seu curso histórico, porém o sentido desse movimento não é sempre linear e positivo. Assim, a cada momento barreiras são derrubadas para uns e erigidas para outros, num eterno inovar das formas de exclusão e tipos de excluídos. Portanto, devem os educadores, como traço inerente de sua profissão estar sempre vigilantes para com isso, pois "a escola para a maioria das crianças brasileiras é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados, ou seja, é o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar um cidadão, alguém com identidade social e cultural." (MANTOAN, 2004)

2.2 ASPECTOS LEGAIS

Ao analisarmos as leis e seus princípios podemos perceber a evolução do pensamento de uma sociedade no que tange a garantir os direitos e deveres de seus sujeitos individuais e coletivos. Assim, uma breve análise das Constituições

brasileiras é de extrema importância para elucidarmos a questão da cidadania das pessoas portadoras de necessidades especiais.

A primeira referência às pessoas portadoras de necessidades especiais verifica-se na Constituição de 1967 com a Emenda nº 01 que diz da "educação dos excepcionais". Novo avanço ocorreu com a Emenda nº 12 à Constituição promulgada em 17 de outubro de 1978, que estabelece:

"É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica mediante:

- I - educação especial e gratuita;
- II - assistência, reabilitação e re-inserção na vida econômica e social do País;
- III - proibição de discriminação inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço públicos e a salários;
- IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos."

Desde então os avanços mais significativos vieram com a Constituição Federal promulgada em 1988, que proíbe qualquer discriminação aos portadores de necessidades especiais. Muitos de seus artigos determinam direitos sociais e de cidadania àquelas pessoas: proteção ao trabalho (salário e admissão - art.7º , XXXI), reservas de vagas para cargos públicos (art. 37, VIII), assistência social (habilitação, reabilitação e benefício previdenciário - art. 203, IV e V), educação (preferencialmente na rede regular de ensino - art. 208, III), adaptação de logradouros públicos (art. 227, II, parágrafo 2º).

Posteriormente, leis específicas ressaltaram esses direitos. Na área da educação podemos citar a regra do artigo 54, inciso III do Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece como dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento especializado aos portadores de necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Bem como o capítulo V (artigos 58 a 60) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), o qual reitera que o atendimento a educandos com necessidades especiais deve ocorrer no sistema regular, preferencialmente, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade.

Apesar de ainda conter certo teor segregacionista, pois admite a existência de outra modalidade de ensino através termo "preferencialmente", a atual Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional consolida e amplia os direitos dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

A grande maioria dos países do mundo já chegou a um consenso sobre a importância da inclusão social de portadores de necessidades especiais, cujos direitos estão expressos nas Constituições dos Estados nacionais e também em documentos e convenções internacionais, como: Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1955), Ano internacional das Pessoas com Deficiência (1981), Plano Mundial de Ação de 1983 a 1993, a Recomendação e Convenção 159 e 168 da Organização Internacional do Trabalho de 1983, Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem (1990), a Declaração de Oportunidades das Pessoas com Deficiência de 1993, a Declaração de Salamanca de 1994, entre outros.

Porém, a outorgação desses direitos não aconteceu senão às custas de muitas pressões e movimentos sociais liderados por pessoas com a clara concepção de que a sociedade não é naturalmente desigual (como se acreditava no passado), e que a conquista dos direitos é resultado de muitos embates empreendidos, pois:

"O cotidiano da vida do povo se rege por noções amplas de direitos que se manifestam com maior força nos momentos de crise e de agitação social: noções que ultrapassam os limites do permitido pelos valores oficiais da ordem e da participação; noções que alongam o campo do legítimo e dos direitos. O povo age como sujeito de direitos bem antes de ser reconhecido como tal.." (Arroyo, 2000, p. 76)

Sabe-se, hoje, porém, que a igualdade jurídica escamoteia, muitas vezes, a desigualdade dos indivíduos concretos, e que a simples existência dos direitos no texto legal, por si só não oferece garantias de que serão operacionalizados na prática. Assim práticas culturais nocivas e excludentes e atitudes preconceituosas continuam a existir no mundo, apesar das leis... o que faz com que a luta das pessoas portadoras de necessidades especiais (que antes era pela conquista do direito) também tenha que continuar, agora pela execução do direito. Uma luta agravada pela morosidade e inoperância jurídicas, entre outros...

2.3 TRANSTORNOS DE CONDUTA

"Transtorno de Conduta", "Transtorno Invasivo do Desenvolvimento", "Transtorno Misto de Emoção e Conduta", "Condutas Típicas", "Distúrbios de Conduta". Estas são algumas nomenclaturas do que já foi outrora denominado "Delinqüência". São quadros caracterizados por um padrão repetitivo e persistente de conduta anti-social, agressiva e desafiadora, apresentada por, no mínimo, seis meses (segundo a CID 10). É necessário ser muito criterioso ao diagnosticar o Transtorno de Conduta, pois os sintomas podem sugerir outra patologia, como, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou Esquizofrenia. Os eventuais problemas de comportamento do portador de Transtorno de Conduta extrapolam em muito as transgressões comuns à idade. Não apresentam sentimentos de culpa, ética, moral ou remorso, tornando-se assim insensíveis aos sentimentos alheios; costumam apresentar comportamento ora violento e intimidador, ora dissimulado e manipulador. O diagnóstico de Transtorno de Conduta só se confirma quando registrados alguns sintomas importantes como:

1. Roubo sem confrontação com a vítima em mais de uma ocasião (incluindo falsificação).
2. Fuga de casa durante a noite, pelo menos duas vezes enquanto vivendo na casa dos pais (ou em um lar adotivo) ou uma vez sem retornar.
3. Mentira freqüente (por motivo que não para evitar abuso físico ou sexual).
4. Envolvimento deliberadamente em provocações de incêndio.
5. Gazetas freqüentemente na escola (para pessoa mais velha, ausência no trabalho).
6. Violação de casa, edifício ou carro de uma outra pessoa.
7. Destruição deliberadamente de propriedade alheia (que não por provocação de incêndio).
8. Crueldade física com animais.
9. Forçar alguma atividade sexual com ele ou ela.
10. Uso de arma em mais de uma briga.
11. Freqüentemente inicia lutas físicas.
12. Roubo com confrontação da vítima (por exemplo: assalto, roubo de

carteira, extorsão, roubo à mão armada).

13. Crueldade física com pessoas.

Ballone (2003) nos diz que "o padrão de comportamento no Transtorno de Conduta se caracteriza pela violação dos direitos básicos dos outros e das normas ou regras sociais". Podendo esse comportamento ser agrupado em 4 tipos:

1. conduta agressiva que causa ameaça ou danos a outras pessoas e/ou animais;
2. conduta não-agressiva, mas que causa perdas ou danos a propriedades;
3. defraudação e/ou furto e;
4. violações habituais de regras.

A Psiquiatria classifica os tipos de Transtorno de Conduta com base no início da apresentação dos sintomas. Assim existem dois subtipos:

- Com início na infância

As condutas sintomáticas aparecem antes dos 10 anos de idade e seus acometidos, comumente do sexo masculino, apresentam agressividade física para com os outros.

- Com início na adolescência

Neste tipo as características estão ausentes antes dos 10 anos de idade e o índice de ocorrência entre homens e mulheres é praticamente o mesmo.

Os dois subtipos de Transtorno de Conduta classificados pela Psiquiatria pode ocorrer em três níveis diferentes, de acordo com a gravidade dos problemas comportamentais apresentados. Porém, os sintomas podem se agravar com a idade, de acordo com o aumento da força física, capacidade cognitiva e maturidade sexual. Podem ser de forma leve, moderada ou severa.

- Leve (Aqui os problemas comportamentais giram em torno de mentiras, gazetas à escola, desobediência aos combinados; são condutas cujas conseqüências são relativamente menos danosas aos outros.
- Moderado (Neste nível podem estar presentes furtos sem confronto com a vítima, vandalismo e uso de substâncias.
- Severo (Neste nível, danos significativos são causados aos outros: sexo forçado, crueldade física, uso de armas, roubo com confronto com a vítima, arrombamento e invasão.

Vale dizer, que o Transtorno de Conduta é um diagnóstico presente na infância ou adolescência, pois, a partir dos 18 anos, mantendo-se os comportamentos contraventores (que são os principais sintomas), o diagnóstico passa a ser, segundo Ballone (2003), de Transtorno de Personalidade Anti-social, o qual estão mais propensos a desenvolver os indivíduos com diagnóstico de Transtorno de Conduta com Início na Infância. Ou seja, quanto mais precocemente se detectar o quadro, menos chances de haver uma remissão do mesmo. Sendo que os indivíduos com Transtorno de Conduta com Início na Adolescência reabilitam-se, e, na idade adulta, deixam de apresentar as condutas típicas do quadro, ajustando-se social e profissionalmente. Nesses casos, Ballone (2003) não acredita numa involução patológica, e sim, num erro de diagnóstico; haja visto que é raro um adulto com Transtorno de Personalidade Anti-social sem o histórico de Transtorno de Conduta.

Num passado recente os desvios de conduta eram atribuídos ao fato da criança ter vivido em meios onde a moral e a ética não eram ensinadas, nem praticadas, meios onde por amoralidade, imoralidade, excessiva rigidez ou crueldade, o indivíduo não fora conduzido de modo a proceder, habitualmente, de acordo com o princípio ético vigente. Por muitos anos afirmou-se a natureza sociológica desses comportamentos, acreditando-se que ambientes desfavorecidos econômica e socialmente tenderiam a formar jovens mais propensos para o crime.

Hoje sabe-se que são múltiplas e intrincadas as causas para o Transtorno de Conduta, desde as forças ambientais como exclusão sócio-econômica, a inversão de valores e a desestrutura familiar, chegando às características individuais, como aspectos genéticos por exemplo, que tornam o indivíduo mais vulnerável a desenvolver esse quadro. Alguns portadores de Transtorno de Conduta apresentam, em exame clínico, sinais e sintomas de algum tipo de disfunção cerebral; outros têm pais que sofrem de psicopatologias; outros, ainda, sofreram algum abuso físico e/ou sexual por adultos. Contudo, não é fácil precisar as causas, pois, as estatísticas não mostram constância suficiente para tanto, como é exigido em Medicina.

Com relação ao tratamento do Transtorno de Conduta existem autores que afirmam não ter um prognóstico animador. Ballone (2003) afirma não haver nenhum tratamento efetivamente reconhecido para esse estado específico. Desta forma, muitos autores não o consideram um quadro patológico, e sim uma maneira de ser, de reagir à vida, que se desencadeia devido a alterações do caráter.

Sukiennik (2000, p. 268), ao analisar as contribuições teóricas de Winnicott, nos diz que este autor mostra o quanto a psicanálise pode ajudar na compreensão dos motivos que levam aos comportamentos destrutivos do Transtorno de Conduta; assim como, também lança luzes no trabalho daqueles que lidam com os portadores destas síndromes, ressaltando um especial cuidado que se deve ter com as famílias dos portadores, pois, segundo ele, "são necessárias inúmeras variáveis para o indivíduo se humanizar: desde vivências afetivas suficientemente boas até um meio favorável que inclua respeito, limites e tolerância". (Sukiennik, 2000, p. 266)

2.4 INTERAÇÕES SOCIAIS

Durante toda a vida os seres humanos são capazes de aprender. As aprendizagens são relativas tanto ao desenvolvimento biológico quanto ao desenvolvimento cultural (representações, a formação e o uso de símbolos). A grande plasticidade mental de que é dotado juntamente com suas interações socioambientais, fazem com que o homem prossiga aprendendo e modificando-se constantemente. Porém, o rumo que o seu desenvolvimento vai tomar depende de

suas interações com o meio, através das práticas culturais e instituições de que participa.

A escola, sendo uma dessas instituições, tem importante papel no desenvolvimento do sujeito. A experiência escolar, no entanto, não pode ser tomada isoladamente. As experiências vividas antes do ingresso à escola, assim como, as experiências concomitantes e externas à escola, irão influenciar a inserção do aluno à mesma e terão implicações em toda a sua permanência no contexto escolar. Desta forma, as experiências vividas no âmbito escolar só tornam-se significativas quando articuladas a outras situações e atividades em que o indivíduo atua e percebe. As ações pedagógicas, portanto, devem permear todas as outras esferas em que o aluno transita. Não se pode conceber a escola de forma independente, isolada. A escola tem sua especificidade, devendo conquanto proporcionar oportunidades outras das encontradas na vida cotidiana; porém, estas devem vir a somar como mais um espaço de socialização.

Sabendo-se, então, da importância dos envolvimento sociais como fatores fundamentais para a construção de comportamentos e aprendizagens, e conscientes de que a escola é forte referência no processo de inclusão social de pessoas portadoras de necessidades especiais, não se pode deixar de acentuar que as ações pedagógicas que se pretendem inclusivas devem apontar para a expansão de oportunidades para as pessoas desenvolverem amplos contatos sociais e redes comunitárias.

Carneiro , sob um olhar vygotskiano, ressalta o papel fundamental das interações sociais para o desenvolvimento humano, afirmando que "as funções psicológicas superiores não estão dadas ao nascer, mas serão formadas à medida que o indivíduo interagir com o meio social", ao passo que, várias das práticas sociais em que o indivíduo atua requerem habilidades cujo desenvolvimento está relacionado com o desenvolvimento daquelas funções. Dito isto, podemos inferir que as interações sociais estabelecidas pela educação escolar devem ser também exteriores à escola, ou seja, além da aprendizagem cooperativa em sala de aula e trabalhos de equipe na escola, também devem atingir pais e comunidade local, desenvolvendo toda uma rede de cooperação e apoio com a participação da família, bem como outros agentes e recursos da comunidade. É importante poder contar com diversos profissionais de diferentes áreas do conhecimento para poder ajudar a

todos, no momento em que sentimos esgotados todos nossos recursos, e mesmo assim sabemos que precisamos fazer mais para ajudar o aluno com Transtorno de Conduta. Desta forma precisamos saber que a rede de apoio é para todos, família e escola.

E quando pensamos nas interações sociais, não apenas como melhor meio de facilitar as aprendizagens, como também para possibilitar ao indivíduo um desenvolvimento global equilibrado, mais importantes ainda tornam-se aquelas para os alunos com necessidades educacionais especiais de ordem comportamental.

E sendo também da escola a missão de prevenir a formação de seres violentos, os alunos portadores de Transtornos de Conduta, cuja fragilidade maior é a socialização, impescindem do envolvimento com os colegas da mesma idade ou de idade próxima, através de atividades como círculo de amigos, apoio e partilha de atividades na escola, vizinhança, comunidade local. Deve o professor, portanto, acolher os alunos portadores de Transtorno de Conduta e, acima de tudo, "criar um ambiente tal à sua volta que lhes faça sentirem-se aceitos e os leve a participar do grupo".

Todo o pessoal da escola deve tomar medidas para garantir a segurança de todos nos momentos em que os alunos com Transtorno de Conduta estiverem em crise, através de um manejo bem articulado e bem compreendido. Porém, isso não descarta que se tenham políticas e regras para a prevenção de comportamentos violentos. Pode ser necessário capacitar professores e funcionários para saber agir em momentos extremos, como: brigar, bater na cabeça, quebrar janelas, morder, comportamentos descontrolados, ameaças verbais porte de armas, desafio aberto ou flagrante desrespeito aos adultos, espancamentos, gritos e outros comportamentos altamente destrutivos (Stainback, 1999). Além de um manejo em salas de aulas com alunos que apresentam Transtorno de Conduta, os professores devem possuir outras habilidades:

- Conhecer a pesquisa e a teoria sobre o manejo de sala de aula;
- Conhecer as necessidades dos alunos;
- Saber como estabelecer relacionamentos positivos, que ajudem a satisfazer às necessidades psicológicas básicas dos alunos;

- Saber como usar os métodos de ensino que promovem a aprendizagem por parte dos alunos individualmente e da turma como um todo;
- Saber como usar os métodos de ensino que maximizam o comportamento dos alunos nas tarefas;
- Saber como usar uma grande variedade de métodos que envolvem os alunos no exame e na correção dos seus comportamentos inadequados.

A adoção de uma postura profissional diante de perturbações que possam ocorrer pela presença de alunos com Transtorno de Conduta é essencial para conduzir as situações. O professor deve ser bastante consistente em suas reações, com conhecimento e autoridade para a tomada de decisões. Algumas sugestões de como portar-se diante de alunos com Transtorno de Conduta:

- Manter-se calmo e sereno, controlando a ansiedade e nervosismo.
- Ajude-o a integrar-se no grupo.
- Enalteça suas qualidades sem exigir demais de si e do que consegue.
- Não se deixe levar pelas chantagens emocionais.
- Não ceda a acessos de raiva.
- Quando apresentar "birra" espere que este comportamento desapareça, para depois iniciar um diálogo.
- Seja direto, com mensagens curtas, simples e firme.
- Demonstre confiança, amizade e respeito.
- Dê apoio e ofereça opções para resolver o problema que se apresenta.
- Desvie a atenção do objeto ou do comportamento indesejado.
- Utilize-se de medidas preventivas, como combinado e avisos do que irá acontecer, por exemplo.

(FEBIEX, 2004)

Manter uma filosofia inclusiva e atitude firme com relação a presença de alunos com Transtorno de Conduta em nossas salas de aula, não é tarefa fácil. Por isso, é imprescindível podermos contar uns com outros nessa empreitada; todos precisam envolver-se em sua educação e formação de caráter. Afinal, esses alunos, hoje crianças, amanhã serão os membros adultos de nossa sociedade.

2.5 A INCLUSÃO DE PORTADORES DE TRANSTORNO DE CONDUTA

O direito de pertencer é universal e irrevogável; não há pretextos ou argumentos passíveis de nos apegarmos para justificar a segregação institucional de pessoas portadoras de necessidades especiais. Porém, para que o processo de inclusão obtenha êxito, extrapolando a mera presença física determinada por imperativos legais, e alcançando a efetiva participação de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular, teremos que percorrer, palmo a palmo, o terreno cristalizado da cultura escolar suplantando fístulas de onde emanam temores, resistências e tantos outros recalques que emperram e impedem a realização de um trabalho educativo realmente bom para todos os alunos, sem exceção.

No decurso desta conquista não podemos prescindir de analisar e avaliar o processo na sua concretude, pois a experiência que se realiza no lugar em que se vive sob condições determinadas historicamente é insubstituível. Todavia, os estudos de pesquisadores e teóricos que tem trabalhado em terras outras, auxiliem bastante, projetando luz sobre os fenômenos submetidos à nossa investigação.

Objetivando sistematizar este trabalho, constante primeiramente de uma apresentação de preceitos teóricos acerca da Inclusão e do Transtorno de Conduta, optou-se por analisar o caso da Escola Castro, unidade que compõe a rede municipal de ensino de Curitiba. Esta escola apresenta características e peculiaridades que muito se prestam para subsidiar a análise do tema em pauta: a escola oferece ensino correspondente ao de pré até a 4ª série; é uma escola relativamente pequena; contando com sala de recursos que atende também alunos de outras escolas; o sistema de ensino adotado pela escola é o de ciclos de aprendizagem que, em tese, respeita mais os tempos individuais de cada aluno; a grande maioria dos professores já cursou pós-graduação.

O ponto relevante é que desde o ano de 2000 a escola já contou com vários alunos portadores de necessidades educacionais especiais, dentre eles, uma aluna cega, uma aluna cadeirante, vários alunos hiperativos e três alunos portadores de transtornos de conduta. Posto que esses alunos freqüentaram a escola por mais de um ano letivo (alguns cursaram desde a etapa inicial até a segunda etapa do segundo ciclo, permanecendo então por cinco anos na escola), e posto também que

a rotatividade de professores é pequena, podemos inferir que poucos foram os professores que não presenciaram, em dado momento, a lida pedagógica direta com algum desses alunos.

A pesquisa deu-se a partir de observação direta do cotidiano escolar, de entrevistas com professores, pedagogos e diretores e também através de questionários escritos. Todos os professores entrevistados já tiveram a experiência de trabalhar com alunos portadores de transtorno de conduta, e alguns deles também já tiveram em suas turmas alunos portadores de outras necessidades educacionais especiais. Interessa-nos, pois, neste estudo averiguar na prática a quantas anda a inclusão de alunos portadores de Transtorno de Conduta, a partir das impressões e perspectivas dos profissionais da educação que estão diretamente envolvidos no processo.

Da análise das respostas acerca da inclusão de educandos com necessidades especiais nas turmas regulares podemos inferir que existe a discriminação pelo tipo de necessidade educacional especial. Quando perguntados se estavam de acordo com a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas turmas regulares muitos professores responderam que sim, que concordavam com as premissas inclusivistas, porém no caso dos alunos portadores de Transtorno de Conduta especificamente, defendiam a permanência dos mesmos em escolas especiais, ao menos durante uma parcela do tempo, assim como, para alunos com outras necessidades em que se requisita maior especialização do professor. Cogitou-se também que nas escolas especiais deveria haver uma classificação, para que os alunos portadores de Transtorno de Conduta não ficassem "misturados" com alunos portadores de outras necessidades especiais. As falas dos professores entrevistados deixam entrever falta de informação acerca dos processos neurológicos, psicológicos e psiquiátricos geradores de condutas típicas por parte de seus acometidos.

Ou, se sabem, não estão convencidos da involuntariedade daquelas condutas inadequadas típicas. Até mesmo entre os psiquiatras esse é um ponto controvertido; segundo Ballone (2004), muitos autores recusam-se a "considerar doença um quadro onde o único sintoma é uma inclinação voraz ao delito". Desta forma, os professores abalam-se de forma pessoal, tomando para si as agressões provindas dos alunos portadores de Transtorno de Conduta. Ficam fragilizados

emocionalmente, e menos preparados ainda para lidar com esses alunos, o que faz com que vejam como única, ou talvez a mais viável alternativa pedagógica a segregação destes em escolas especiais, apesar de admitirem que o convívio com as outras crianças lhes é interessante para o desenvolvimento.

De maneira geral, alunos portadores de necessidades especiais óbvias são acolhidos sem maiores resistências na escola. Apesar do desafio profissional que, não raras vezes, representam para os professores, existe uma predisposição em aceitá-los, e o vínculo que se estabelece é extremamente positivo entre o aluno e os demais participantes do circuito escolar (alunos, pais, funcionários, professores). Talvez seja a benevolência de outrora somada à consciência e obrigatoriedade legal de atender aos direitos daqueles cidadãos.

Porém, quando trata-se de alunos portadores de Transtorno de Conduta o desconforto e o repúdio é indisfarçável. Segundo uma das pedagogas da escola, os professores que trabalham com alunos portadores de conduta ficam, invariavelmente, mais irritadiços, cansados e desanimados que os demais. Foi relatado que já houve casos de professores que anteciparam licenças-prêmio ou "arranjaram" licenças médicas para fugir do infortúnio". Os alunos portadores de Transtorno de Conduta foram definidos por uma entrevistada como "contraventores autorizados que temos que engolir goela abaixo". Em outra exposição, comparou-se a convivência com alunos portadores de Transtorno de Conduta a "viver ao lado de uma bomba pronta para explodir a qualquer momento", pois estes alunos causam até mesmo risco de vida aos colegas.

Tidos como "maus elementos", os alunos portadores de Transtorno de Conduta, para terem garantido o seu direito de freqüentar a escola colocam em risco, segundo alguns professores, a garantia de atendimento dos direitos dos outros alunos, uma vez que perturbam tanto, que muitos desgostam-se da escola. Houve também a queixa de que as turmas que incluem alunos portadores de Transtorno de Conduta ficam academicamente atrasadas pelo fato desses alunos demandarem muito tempo exclusivamente dedicado a contornar suas arruaças, e também pela rotineira falta de atenção, concentração, desmotivação, perturbação, ansiedade e medo que causam aos demais. Levantou-se a questão da interferência dos alunos portadores de Transtorno de Conduta no comportamento geral da turma, pois devido a sua excelente capacidade de manipular o ambiente, tornam-se líderes

influenciando negativamente os aspectos comportamentais dos outros alunos. Os alunos portadores de Transtorno de Conduta são também, de acordo com os entrevistados, motivo de preocupação para os pais dos outros alunos que, por mais que estejam informados de que a (má) conduta daqueles alunos é impulsionada por síndromes neurológicas, psicológicas ou psiquiátricas, não querem que seus filhos estejam na mesma turma deles, encarando como nociva a convivência com os mesmos. Desta forma, muitos pais reivindicam o remanejamento de seus filhos para outras turmas que não incluam alunos portadores de Transtorno de Conduta; e também, cobram constantemente que a escola tenha atitudes mais rigorosas com relação ao mau comportamento daqueles alunos.

Chama-nos a atenção o fato de que, quando se abordou a questão dos benefícios que o processo de inclusão de alunos portadores de Transtorno de Conduta tem trazido para a escola, os entrevistados os apontaram como os únicos beneficiados. Uma professora diz inclusive que, na sua opinião, ter alunos portadores de Transtorno de Conduta é altamente prejudicial a todos os envolvidos e que deveria existir melhores critérios para a inclusão...

Ao responderem se consideravam que na sua escola o processo de inclusão de alunos portadores de Transtorno de Conduta estava sendo bem sucedido, houve unanimidade em dizer que não.

E ao definirem o que era, em sua opinião, um processo bem sucedido, muitos professores ficaram reticentes, e uma das entrevistadas sintetiza aquilo que, na opinião deles, não está acontecendo na prática: "Um processo bem sucedido é aquele em que ninguém sai perdendo". Percebe-se aqui que, segundo os professores entrevistados, a máxima inclusivista de que a diversidade favorece a todos, não se aplica aos quadros de Transtorno de Conduta.

Entre as dificuldades encontradas para a realização do trabalho com alunos portadores de Transtorno de Conduta, citou-se exaustivamente a falta de limites e indisciplina destes alunos, o despreparo dos professores e a falta de apoio e comprometimento do poder público. De fato, como relataram diretores e pedagogos, os alunos são matriculados na escola e, em seguida, tentar-se-á colocá-los em uma turma mais calma, com um professor, cujo perfil julguem mais apropriado; enfim, todas essas medidas são cabíveis, porém insuficientes para garantir o sucesso do

trabalho. O que ajudaria muito seria a capacitação sistemática para que todos pudessem melhor se posicionar profissionalmente diante dos casos de Transtorno de Conduta, pois acreditam que alguma formação específica lhes traria a habilidade necessária para lidar com aqueles alunos. Porém, segundo os professores, não há uma real preocupação por parte da Secretaria Municipal de Educação, nesse sentido. A professora da sala de recursos, no entanto, discorda e diz que as iniciativas existem, mas não há, de acordo com ela, interesse por parte dos professores, mais que isso, ela diz ainda que existe uma resistência dos professores, pois estes não acham "justo" dedicar mais de seu tempo preparando-se para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais sem receber as vantagens salariais que recebem os professores de ensino especial. Uma explicação um tanto quanto simplista, pois a formação dos professores deve ir muito além dos aspectos instrucionais de ensino, e quando se tem como horizonte uma sociedade inclusiva é natural a consciência da necessidade de se preparar para trabalhar com a diversidade, mesmo sendo professor do ensino regular.

Vale ressaltar o que nos diz Mantoan (2004) sobre a maneira essencialmente instrucional que os professores habituaram-se a se capacitar: esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas.

Precisamos sim de professores que conheçam e saibam aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Mas, é necessário superar a idéia de que vamos aprender a ser professores inclusivos somente a partir de cursos, oficinas, palestras. Os caminhos pedagógicos da inclusão só serão encontrados através da reflexão, questionamento e troca de idéias entre os professores, diretores e pedagogos numa constante realimentação e introjeção de ânimo para realizar um trabalho educativo onde todos saiam ganhando. A professora da sala de recursos reitera ainda que no âmbito da escola os professores não a procuram para eventuais trocas de experiências; e não revelam-se interessados em planejar e realizar atividades em grupo com os alunos portadores de Transtorno de Conduta, o que os ajudaria a integrar-se no grupo, e os encorajaria para o estabelecimento de relações com o ambiente físico e social.

Muito evasivas foram as respostas dos professores às questões que mencionavam as estratégias de ensino diferenciadas para atender aos alunos portadores de Transtorno de Conduta, e também ao planejamento e realização de atividades da escola com a comunidade (sociais, recreativas, esportivas) levando-se em consideração a participação daqueles alunos nessas atividades. Soma-se a isso o fato de os alunos portadores de Transtorno de Conduta serem dispensados nos dias em que se realiza trabalhos extracurriculares, como visitas e excursões, para se evitar problemas que suas manifestações condutuais poderiam gerar. Neste ponto vai-se na contramão da educação inclusiva, pois um dos indicadores desta, é o compromisso de oferecer o máximo de apoio que um estudante necessita para ter êxito em tantos ambientes educacionais comuns e ambientes comunitários quanto possíveis.

Em se tratando de alunos com problemas de socialização, deixá-los à margem, excluí-los das atividades grupais, além de reforçar a dificuldade já existente, ainda revela uma atitude de extremo egoísmo por parte dos coordenadores dessas atividades, pois tornam as coisas mais fáceis para si, porém as atitudes mais éticas nem sempre são aquelas que facilitam as coisas. Pensemos do ponto de vista de atender ao direito do aluno com necessidade especial, o portador de Transtorno de Conduta.

Um privilegiado momento para a elucidação coletiva da realidade em que se insere, e das metas que se quer perseguir é a elaboração do Projeto Pedagógico, "que deveria ser difundido constantemente na escola, qual uma bandeira, como observou uma professora entrevistada. Porém, na pergunta cuja indagação era se o projeto pedagógico da escola faz alguma abordagem acerca da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, a incerteza foi geral entre todos os pesquisados, desde os professores, passando pelas pedagogas, até a diretora. Resulta daí a impressão de que a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, principalmente os alunos portadores de Transtorno de Conduta, se faz mais por apelo legal do que por uma opção filosófica e pedagógica. Indica uma certa irreverência de quem apenas cumpre a lei, assim como, apresentar um documento sob o título de Projeto Pedagógico é mais uma exigência burocrática. Não se observa dentre os entrevistados alguma forma de manifestação quanto a encaminhamentos que envolvam o coletivo da escola na discussão, análise

e organização do trabalho relacionando-o à prática do seu projeto político-pedagógico.

Com relação aos alunos com Transtorno de Conduta, os argumentos inclusivistas não sensibilizam os professores. Ainda que concordem racionalmente com os benefícios que esse processo tem trazido aos portadores de condutas típicas, pode-se apreender, nos relatos, que existe uma rejeição com relação a eles. No entanto, os entrevistados estão convencidos de que esta rejeição não é de cunho preconceituoso; suas opiniões ancoram-se na percepção de que a convivência com alunos portadores de Transtorno de Conduta não está sendo boa para os demais alunos. Vale lembrar aqui que esta opinião não é sustentada quando trata-se de necessidades especiais óbvias, ou seja, deficiências motoras ou sensoriais.

Os sentimentos que brotam em relação aos alunos portadores de Transtorno de Conduta são diferentes, porque a natureza de suas peculiaridades é diferente. Os outros alunos portadores de limitações tem necessidades especiais que demandam um empenho a mais para que consigam construir suas aprendizagens. Desse modo, são especiais somente perante aquela limitação apresentada. Uma vez superada ou respeitada as restrições que os fazem especiais, no restante, são iguais a quaisquer outras crianças. Raramente apresentam problemas de socialização; pelo contrário, são bem aceitos pelo grupo que, na maioria das vezes, demonstra facilidade em aceitar, respeitar e acolher o "diferente". Os depoimentos dos professores que trabalharam com a Juliana (deficiente visual) e com Kamilla (cadeirante) ressaltam que os colegas chegavam a competir para saber quem iria formar equipe com elas.

Entretanto, ocorre o inverso com os alunos portadores de Transtorno de Conduta. São crianças aparentemente iguais a todas as outras, muito capazes com relação as tarefas cognitivas, mas com graves problemas de socialização. Tem os mesmos direitos e deveres de todos, mas não respeitam as regras sociais, não são sensíveis aos direitos e sentimentos dos outros, praticam atos que tornam muito difícil sua aceitação pelo grupo. Por estas razões, na opinião da maioria dos professores, esses alunos devam ser atendidos, exclusivamente, por especialistas.

Em uma palavra, os alunos portadores de Transtorno de Conduta não são bem vindos à escola. Segundo alguns entrevistados, não é simplesmente uma questão de abalar a autoridade, pois alunos desafiadores existem aos milhares e tem-se que lidar com eles. Porém, o comportamento típico dos portadores de

Transtorno de Conduta abala a integridade psíquica de quem não tem a maturidade emocional recomendada para quem acompanha cotidianamente seus atos. Uma entrevistada mencionou conhecer um caso de professora que desenvolveu quadro depressivo grave durante convivência com aluno portador de Transtorno de Conduta.

Desta forma, os professores apontaram nos relatos a importância do apoio mais direto, constante e sem burocracia de profissionais como: psiquiatra, psicólogo, assistente social, para atender as famílias e a escola. Os professores têm consciência de suas fragilidades no trato com alunos portadores de Transtorno de Conduta, e também percebem a importância de uma rede de diversos profissionais para apoiar e viabilizar o processo de inclusão, mas isso não os torna mais inclinados a receber sem resistência o aluno portador de Transtorno de Conduta. Essa resistência revela, na verdade, medo. Diante de condutas que tão veementemente desafiam os papéis estabelecidos, os professores sentem medo de terem quebrado a sua autoridade e perderem o último espaço que lhes resta para sua afirmação como profissionais. Configura-se aqui uma indagação: se fossem os professores mais valorizados socialmente, estariam assim tão inseguros diante de alunos que apresentam Transtornos de Conduta?

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer discurso sobre inclusão perde sentido se não se tocar na questão que tem sido tema perene e incansável da reflexão humana: a diferença entre os homens, mais precisamente neste estudo, a desigualdade entre os homens. É necessário pensar a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular tendo sempre como intuito superar o papel historicamente atribuído à escola, qual seja, reproduzir a desigualdade que permeia as relações sociais. Mas, para isso, os educadores tem que ter um projeto de reflexão e de ação que lhes torne claro qual cidadão desejam formar e que tipo de sociedade intencionam ajudar a construir. Essa autonomia de pensamento é quesito fundamental para animar a dimensão transgressora da escola no sentido de suplantar a ordem de valores estabelecida, onde não apenas os portadores de necessidades especiais, mas tantos outros grupos são subalternizados, inferiorizados.

Devemos nos resguardar do radicalismo presente em alguns discursos inclusivistas "restauradores" que reduzem a causa da inclusão educacional apenas a reformulações no espaço escolar: adaptações arquitetônicas, adequação de conteúdos curriculares, a preparação dos professores e outras mudanças didático-metodológicas. Mantoan, alude freqüente e eloqüentemente à transformações que devem ocorrer na escola. Não estamos em desacordo com ela, todavia a transformação da escola é apenas a ponta de um iceberg de transformações. O processo, que não é linear, depende da eliminação de várias barreiras e ter-se-á que lutar em muitas frentes, afinal, como bem nos lembra Paro, "a atividade pedagógica que se dá na escola supõe um quase infindável conjunto de atividades, de recursos, de decisões, de pessoas, de grupos e de instituições, que vão desde as políticas públicas, as medidas ministeriais, passando pelas secretarias de educação e órgãos intermediários, chegando à própria unidade escolar em que se supõem envolvidos o diretor, seus auxiliares, a secretaria, os professores, seu salário, suas condições de trabalho, o aluno, sua família, os demais funcionários, os coordenadores pedagógicos, o material didático disponível etc. etc."

É vasta a literatura acerca da inclusão no ensino regular de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, e os argumentos inclusivistas a todos convence pela sua coerência com os ideais de uma sociedade justa e

solidária. Porém, depreende-se da pesquisa ora realizada que, no meio educacional, as mudanças provém sempre de fora para dentro, fruto de imposições e determinações de decretos e leis, para somente num segundo momento passarem pelo crivo da análise e crítica dos professores. Tem-se a impressão de que estamos sempre dando ao nosso trabalho diretrizes que outros profissionais pensaram por nós. Na verdade, é (ou deveria ser) tarefa subjacente aos educadores, analisar profunda e autonomamente a sociedade no intuito de buscar parâmetros que sirvam como "marcos" daquilo que se deve negar, e que sirvam como "pistas" daquilo que a escola, que os homens devem perseguir. A escola é a instituição formalmente erigida para reproduzir a sociedade, mas, paradoxalmente, também carrega em si a semente da transgressão desse papel estabelecido. Mesmo não tendo a educação escolar poderes redencionistas, é no seio desta instituição que deveriam emergir as formas mais avançadas de pensar. E hoje o que há de mais ético e apurado é a consciência de que a desigualdade entre homens não pode ser vivida serenamente. Pensando assim já não seria fácil trabalhar com pessoas cujo comportamento é tão contundente, como os alunos com Transtorno de Conduta. Mais difícil torna-se ainda quando criamos resistências que não se pautam nos princípios básicos de construção de uma sociedade que atenda a todos os seus integrantes.

Pelos relatos dos professores entrevistados não podemos inferir que tenham uma visão holística, ou seja, tão ampla quanto profunda, dos fatores geradores de desigualdade. Assim, mais do que concordar com a lógica inclusivista, é preciso tomar para si os seus princípios, pois quando referimo-nos à Inclusão subjaz toda uma recusa pela opressão e prepotência de uns sobre outros, estes 'uns' e 'outros' podem ser indivíduos dentro de um grupo como podem ser nações inteiras. É fundamental a consciência de que somos desiguais, e que esta desigualdade é produzida histórica e socialmente.

Temos que sair das amarras da falta de autonomia intelectual, para então modificar o nosso 'emocional', e só então superarmos o círculo vicioso: atitudes discriminatórias, mais desigualdade, mais discriminação. Assim como, com relação ao tema abordado neste estudo, também podemos instituir um círculo vicioso: "transtornos de conduta, prejuízo sócio-ocupacional, repressões sociais, rebeldia, mais transtorno de conduta". Quando excluimos os alunos com Transtorno de

Conduta das atividades sociais que os favoreceriam, quando levantamos barreiras através de nossas atitudes, estamos gerando mais desigualdade social. Pois estas crianças estão em formação, e ainda que nos seja extremamente difícil, não podemos lhes negar a oportunidade de desenvolver-se plenamente, 'uma vez que a escola pode ser a última esperança de serem aceitos socialmente'.

O capitalismo exasperou a tendência do homem de despender-se em grupos diferentes, cada qual com suas expectativas e interesses. Entretanto, muitas das diferenças servem para conferir "subalternidade", menos valia à grande parte da população. Não se pode negar que é difícil construir um pensamento que fuja das comparações fáceis, à apreciação ou depreciação baseada em estereótipos e imediatismos. No afã do dia-a-dia e na era da comunicação em flashes, facilmente parte-se para a síntese sem antes termos procedido a análise; assim, classificamos, rotulamos e categorizamos as pessoas a partir das expectativas imediatas que temos. Mas, ao imbuirmo-nos do espírito inclusivista de não deixar ninguém de fora, estaremos vigilantes para com esse padrão mental. A maioria das pessoas pertence, ou pertencerá em algum momento de sua vida, a algum grupo discriminado socialmente (idosos, mulheres, negros,...); e ainda existe o imponderável, ou seja, ninguém pode prever se algum dia, por algum infortúnio, pertencerá ao grupo de portadores de necessidades especiais. Desta forma, é humanamente incompreensível que tantas pessoas tenham que sofrer tanto, travar lutas muitas vezes inglórias, para terem garantido seus direitos, até mesmo os mais básicos. Tomara que num futuro iminente, as próximas gerações tenham que fazer um esforço intelectual de recorrência histórica para entender porque hoje falamos tanto em inclusão.

Afinal, como sintetiza Ross (2000), "na sociedade tecnizada, que pretende não mais institucionalizar os processos de exclusão, a informação, o saber, a organização política, enfim, os bens materiais, os bens simbólicos e os bens sociais devem ser compartilhados, enquanto critério para o exercício da cidadania". E mais, entre os educadores, além do pleno exercício da sua própria cidadania, espera-se, pelo comprometimento ético de sua profissão, que provoquem e façam brotar em seus alunos as condições individuais para que se reconheçam como sujeitos de direitos. E, da mesma forma como se aprende a falar, ler e escrever, falando, lendo

e escrevendo; só aprenderemos a ser professores inclusivos sendo. Como disse o poeta, a lição, já sabemos de cor, agora só nos resta aprender...

ANEXOS

Questionário para diretores e pedagogos:

Função:

Tempo de exercício:

Formação:

Outras funções exercidas na educação:

Há quanto tempo você acompanha o processo de inclusão?:

1. Qual sua opinião sobre a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino regular?
2. O projeto pedagógico da escola faz alguma abordagem acerca da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais?
3. Você considera que na sua escola o processo de inclusão tem sido bem sucedido com relação aos alunos portadores de transtorno de conduta (APTCs)? De acordo com seu entendimento, o que é um processo de inclusão de APTCs bem sucedido?
4. A partir do seu contato com os APTCs, você tem condições de avaliar se o processo de inclusão destes alunos está sendo positivo para esses alunos, se os está beneficiando ou não? Como os alunos manifestam isso?
5. Existe algum critério para inserção do APTC nas turmas (Formação, perfil do professor, outros)?
6. Há resistências dos professores para receber APTCs em suas turmas ou não?
7. Quais as principais dificuldades ou queixas dos professores em relação ao atendimento ao APTC?

8. Na sua opinião, a presença de APTCs na escola é fonte de problemas e de dificuldades para os profissionais que nela trabalham ou não? Pode explicar?
9. O fato de ter APTCs matriculados na escola tem trazido algum proveito ou ganho? Pode exemplificar?
10. No planejamento e realização de atividades da escola com a comunidade (sociais, recreativas, esportivas) é levada em consideração a participação do APTC nessas atividades?
11. A presença do APTC na escola, na sua opinião, é bem assimilada, aceita pelas pessoas que trabalham e estudam na escola, e também pelos pais dos alunos?
12. Você considera que os APTCs estão se beneficiando por estarem numa escola da rede regular de ensino, ou considera que estariam melhor atendidos se estivessem matriculados numa escola especial?
13. Com relação aos demais alunos, você considera positiva ou negativa a convivência com APTCs? Pode explicar?
14. O que, na sua opinião deveria ser feito pela SME, ou por outros órgãos do governo, ou mesmo por outras pessoas para melhorar as condições da escola com vistas ao adequado atendimento ao APTC?
15. Quais são, na sua opinião as perspectivas futuras do processo de integração dos APTCs na rede de ensino?

Questionário para professores

Função:

Tempo de exercício:

Formação:

Outras funções exercidas na educação:

Há quanto tempo você acompanha o processo de inclusão?:

1. Qual sua opinião sobre a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino regular?
2. O projeto pedagógico da escola faz alguma abordagem acerca da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais?
3. Você considera que na sua escola o processo de inclusão tem sido bem sucedido com relação aos alunos portadores de transtorno de conduta (APTCs)? De acordo com seu entendimento, o que é um processo de inclusão de APTCs bem sucedidos?
4. A partir do seu contato com os APTCs, você acredita que eles estão se beneficiando do fato de estarem freqüentando uma escola da rede regular de ensino? Ou você considera que estariam melhor atendidos se estivessem numa escola ou classe especial?
5. Quais as principais dificuldades que você tem encontrado no seu trabalho com relação a presença de APTC na turma?
6. Você usa estratégias de ensino diferenciadas para atender especialmente ao APTC ?
7. No planejamento e realização de atividades da escola com a comunidade (sociais, recreativas, esportivas) é levada em consideração a participação do APTC nessas atividades?
8. Na sua opinião, a presença de APTCs na escola é fonte de problemas e de dificuldades para os profissionais que nela trabalham ou não ? Pode explicar?

9. Como é a sua relação com o Aluno Portador de Transtorno de Conduta?

10. Como se dão as relações interpessoais na turma, considerando a presença de APCT?

11. A presença do APCT na escola, na sua opinião, é bem assimilada, aceita pelas pessoas que trabalham e estudam na escola, e também pelos pais dos outros alunos?

12. Com relação aos demais alunos, você considera positiva ou negativa a convivência com APTCs? Pode explicar?

13. Você considera mais desgastante trabalhar com APTCs do que com alunos portadores de outras necessidades educacionais especiais? Por quê?

14. O que, na sua opinião deveria ser feito pela SME, ou por outros órgãos do governo, ou mesmo por outras pessoas para melhorar as condições da escola com vistas ao adequado atendimento ao APTC?

15. Quais são, na sua opinião as perspectivas futuras do processo de integração do APTCs na rede de ensino regular?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. N. P.; BUFFA, E.: . Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? 8ª edição. São Paulo, Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 19)

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA NO PERÍODO DE 1988 A 1997 / Fundação Catarinense de Educação Especial, Gerência de Pesquisa e Recursos Tecnológicos. São José: FCEE, 2002.

BALLONE G. J.: Transtornos de Conduta - in. PsiqWeb _ HYPERLINK <http://sites.uol.com.br/gballone/depinfantil.html>
<http://sites.uol.com.br/gballone/depinfantil.html>_>

CANZIANE, M.: Política de atenção às pessoas portadoras de deficiências. Discutindo a Assistência Social no Brasil (Ciclo de Seminários) - Ministério da Previdência e Assistência Social - MPAS, Brasília, 1996. Brasília - DF: Secretária de Assistência Social.

CARMO, A. A. : Inclusão Escolar: roupa nova em corpo velho. Revista Integração, Brasília, MEC, ano 13, n. 23. P. 43-48, 2001.

CARVALHO, R. E.: Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. (1994, Salamanca)

FEBIEX Federação Estadual das Instituições de Reabilitação do Estado do Paraná. Como você deve comportar-se diante de uma pessoa com..., Curitiba, 2004.

LARAIA, R. B.: Cultura - Um conceito antropológico. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LUFT, C. P.: Minidicionário Luft. São Paulo: Ática, 2000.

MANTOAN, M. T. E.: Todas as crianças são bem-vindas à escola in
[http:// _ HYPERLINK http://www.cedionline.com.br/proinclusão/textos.html](http://www.cedionline.com.br/proinclusão/textos.html)
[_www.cedionline.com.br/proinclusão/textos.html_](http://www.cedionline.com.br/proinclusão/textos.html)

_____.Integração X Inclusão - Escola (de qualidade) para Todos. Revista Pátio/Artes
Médicas. Porto Alegre/RS. 5(2) p. p. 48-51.

MENA, S. : Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre
: Artes Médicas, 1986.

PARO, V. H.: Reprovação escolar? Não, obrigado. In [http:
//www.estadão.com.br/artigodoleitor/htm/2002/fev/15/151.html](http://www.estadão.com.br/artigodoleitor/htm/2002/fev/15/151.html)

ROSS, P. R. Educação e Exclusão: um projeto de cidadania das pessoas com
necessidades especiais. Tese de doutoramento em Educação. USP, 2000.

SASSAKI, R. K.: Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.
Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos
significados da normalidade. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 24, n.
2, jul./dez., 1999, p. 15-32.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W.: Inclusão: um guia para educadores. Porto
Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SUKIENNIK, P. B. (Org.): O Aluno Problema - Transtornos Emocionais de Crianças
e Adolescentes. 2ª ed. - Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.