

CULTURA ESCOLAR E DIFERENÇA: O DRAMA VIVIDO POR RUBI E DIAMANTE

GLACIANE CRISTINA XAVIER MASHIBA (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ).

Resumo

O presente trabalho é recorte da Dissertação de Mestrado intitulada: Rubi e Diamante vão à escola. E agora? Confrontos com a cultura escolar, com o objetivo de analisar a história de Rubi e Diamante, dois irmãos que viveram isolados em uma cidade do interior do Paraná, tendo contato humano apenas com os pais – a mãe com patologia psiquiátrica crônica e irreversível e o pai trabalhador itinerante, ausente grande parte do tempo devido ao trabalho – o que ocasionou intenso convívio com uma cadela, que se tornou “modelo” de comportamento para os meninos. Ao serem encontrados pelo Conselho Tutelar, Rubi e Diamante receberam os cuidados necessários e foram encaminhados a uma entidade de assistência à criança. Após um mês, tiveram contato com o contexto escolar e o confronto cultural foi inevitável, experiência esta que se tornou objeto de nossa pesquisa. A metodologia utilizada foi a Pesquisa Qualitativa, por meio de estudo de caso. A análise baseou-se na interface entre Antropologia, Estudos Filosóficos, Memória, Cultura Escolar pelo entendimento de que são importantes interlocutores para estudos em educação, com o intuito de responder à seguinte questão: estaria a escola preparada para receber alunos com diferenças culturais tão acentuadas no contexto escolar? Ao iniciar a investigação dessa história, pudemos contar com duas fontes, a documental e a oral, as quais nos forneceram vestígios que nos auxiliaram a contá-la, apesar de suas lacunas, silêncios, ausências e exclusões. No presente texto, optamos pelo recorte dos conceitos de igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão, inclusão e integração, ensino regular e ensino especial.

Palavras-chave:

Sociedade; , Educação; , Cultura..

No ano de 2002, na cidade de R. - PR foi encontrado pelo Conselho Tutelar, o caso dois irmãos, Rubi (sete anos) e Diamante (quatro anos) que moravam com os pais em um casebre isolado na zona rural da cidade. As conselheiras relataram a situação subhumana que encontraram as crianças: uma vez por mês, o pai saía para fazer "bicos" e conseguir alguma comida; a mãe com problemas mentais avançados não falava, somente emitia sons distintos de linguagem humana; os meninos estavam crescendo sem nunca terem visto outra criança, ou pessoa, passavam o dia nas árvores ao redor, comiam folhas, frutas podres, terra e comida quando o pai conseguia levar para casa alguma coisa.

Quando as conselheiras chegaram, os meninos estavam em um cercado com uma cadela rabugenta e "cobertos" por pulgas (o Rubi precisou de ajuda médica para retirar todas, contaram mais de cem pulgas nos dedos, pés e pernas do menino).

Depois de um mês de atendimento na Casa de Passagem eles foram para a escola por meio do Conselho Tutelar, que os retirou da família por ordem judicial. Diamante já apresentava sinais de socialização, como a fala, mas Rubi era muito arredio e não falava nada, somente emitia sons como os que ouvia no mato, o latido da cadela (ele latia, uivava e andava como a cadela) toda vez que a professora se aproximava ou entrava pessoas na sala ele gritava e se colocava de quatro (AU,AU,AU,U,U,U,IE,IE,IE,IE,EI,I,I,I,I, e sons dos pássaros) se fosse tocado se encolhia no chão e começava a rodar, em atitude defensiva, puxava os cabelos

das outras crianças, empurrava, mordida, e levava tudo à boca: massinha, papel, lápis, giz de cera, tudo era levado a boca e mastigado.

Durante os sete meses que os irmãos estiveram nessa classe a professora C. O. S., diz que Diamante não conseguiu acompanhar as demais crianças nas atividades pedagógicas, mas demonstrava mais atenção e algumas vezes conseguia realizar as atividades propostas, enquanto que Rubi não fez uma única atividade pedagógica, ele comia e jogava os materiais. Mas, segundo C. O. S., a prioridade no trabalho era a socialização, ensiná-lo a usar o banheiro, higienizar-se, usar colher e copo "no primeiro mês ele jogava o suco no chão e lambia" ensiná-lo a permanecer sentado durante algumas atividades (Conforme relato da Professora C. O. S.) [1].

O tempo foi passando e por volta de três meses que estava na escola Rubi tentava se expressar oralmente demonstrava estar prestando atenção nas conversas em sala de aula. A professora C. O. S. o auxiliava segurando em seu queixo e pedindo-lhe que percebe o movimento da língua enquanto repetisse junto com ela palavras curtas como: bola, sapo, carro, pão, entre outras. Passaram-se cerca de quatro meses para que ele começasse a repetir algumas palavras.

Diamante já estava familiarizado com a escola e as pessoas e já pronunciava palavras curtas, apesar de ser uma pronúncia bastante distinta. Por exemplo, ao falar a palavra oi, a pronúncia era óóóii. Emitia também compreensivelmente o nome dos colegas. Aos poucos, a turma aprendeu a aceitar as dificuldades dos meninos e ajudá-los a superá-las, eles tentavam comunicar-se, perguntavam como eles estavam e aí eles respondiam: "ahlelala, ahblablablábláblá, o balbucio de um bebê, né?" (conforme relato da Professora C. O. S.) [2].

A professora C. O. S., afirma que devagar as atitudes agressivas foram desaparecendo e tanto Rubi quanto Diamante passou a retribuir por meio de sorrisos e gestos, o carinho demonstrado por ela e pelos colegas da sala de aula. Mas ela sofreu bastante (conforme seu relato) pelo despreparo para agir em uma situação como essa, e lembra que na sala de aula, foi um trabalho à parte com essas crianças. Este relato nos dá uma concreticidade a respeito de como se efetiva a inclusão escolar no Brasil.

Diálogos de exclusão e inclusão

Pares adversos estruturam a história da educação inclusiva no Brasil, refiro-me a: igualdade e desigualdade, exclusão e inclusão, inclusão e integração escolar e Ensino Regular e Ensino Especial.

Iniciarei minhas reflexões com o par, igualdade e desigualdade. A igualdade corresponde a um princípio universal abstrato relativo ao ser humano, portador do mesmo direito fundamental que promove humanidade e define a dignidade da pessoa humana. A desigualdade é marcada por diferenças de classe social e de poder econômico e político, associa-se, na visão ingênua, às diversidades no aspecto físico, psicológico e cultural, levando à quebra do princípio universal da igualdade entre os humanos. Foi criado assim ao longo da história o mito de que todos eram iguais em direitos e oportunidades.

Um mito dos mais perigosos é o das oportunidades iguais, que afirma que o sistema educacional é o glorioso fator gerador de igualdade da nossa sociedade livre. O sucesso pode ser alcançado pela inteligência, trabalho árduo e criatividade.

Como muitos outros mitos, este faz parte da nossa vida diária, mesmo que sua falsidade tenha sido continuamente comprovada [...] o mito da oportunidade igual para todos mascara uma triste verdade: o sistema educacional é, na realidade, uma loteria social predeterminada, onde cada estudante tem tantas chances quanto seus pais têm dólares (McLAREN, 1997: p. 245-246).

O paradoxo da igualdade/desigualdade só será superado quando entendermos que uma igualdade que se constitua num diálogo entre os diferentes, capaz de explorar a riqueza que vem da pluralidade de tradições e de culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades.

Considerando que a cultura aceita na escola ainda é a hegemônica, a igualdade está focada no sentido de uniformização, pois, ao chegarem à escola, todos realmente são tratados da mesma forma, porém, aquele ou aquela que não se encaixa nos padrões impostos por essa "igualdade" é deixado de lado. "[...] a cultura escolar está impregnada pela perspectiva do comum, do aluno padrão, do 'aqui todos são iguais'" CANDAU (2002: p. 14). Todos são "iguais"? Logo, a escola não contempla as singularidades dos educandos, realidade esta, ainda comum no âmbito escolar.

Ao longo do tempo o fator exclusão esteve presente no desenvolvimento de toda civilização de forma a assegurar a identidade cultural das sociedades. "[...] se suas características eram de povos fortes, os ditos "fracos e/ou inaptos seriam banidos, expulsos ou eliminados da classe, clã e do contexto de personalidade do povo" (SANTOS, 2006: p. 17).

O processo de exclusão associa-se inversamente ao da inclusão pelo caráter de dimensões como desigualdade, inadaptação, injustiça social e exploração social e a não-necessidade de precisão de conceitos entre um e outro, pois tais fatores apresentados possibilitam a identificar um e propor o outro. Seus reflexos perante a sociedade remetem à visualização de um grande movimento social.

O enfrentamento e a superação dessa contradição são tarefas cotidianas em uma proposta de Educação Inclusiva. A inclusão educacional significa em um sentido mais amplo, o direito à educação e ao exercício da cidadania. Assim, tanto a inclusão quanto a integração são formas de inserção social. Mas enquanto a integração "trata as diferenças como problema pessoal dos sujeitos e visa à manutenção das estruturas institucionais" (LIMA, 2006: p.24) isto é, insere o aluno na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado; a inclusão "considera as necessidades educacionais dos sujeitos como problema social e institucional, procurando transformar as instituições" (LIMA, 2006: p. 24), implica redimensionamento das estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, entre outros cuidados.

A escola trabalha com uma estrutura homogênea (que é falsa) e não consegue aceitar a diversidade (que é real) [...] deste ponto de vista, qualquer um pode ser marginalizado na e da escola. E prefiro mesmo dizer marginalizado, pois, permanecem "na" escola, porém não estão "com" a escola; podem até permanecer "na" sala de aula, mas não estão "com" a turma; estão à margem da turma, à margem da escola, à margem da educação e, conseqüentemente à margem da sociedade (CELEDÓN, 2008: p. 6).

Muitas crianças têm chegado à escola e se deparado com uma cultura escolar que não dá conta de suas necessidades, que trata todos de modo igual como se todos realmente fossem iguais. Os espaços reservados a crianças tão diferentes entre si

têm a mesma espessura no contexto escolar, não importando o tamanho de suas necessidades, bagagem cultural, ansiedades e desejos. Tudo isso é colocado em um espaço que algumas vezes é pequeno, e outras, grande demais.

Os alunos estão integrados ao ambiente escolar, porém, não estão inclusos, haja vista os conceitos de integração e inclusão escolar. Já mencionei neste texto, porém reforço aqui, a analogia que Ruth Rocha faz aos ambientes escolares com vidros, onde cada aluno é posto em seu vidro, independente de diferenças que possa apresentar. "Tinha menino que tinha até que sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros" (ROCHA, 1986: p. 14). Frente a esse desafio, é urgente a necessidade de estudos que não somente enfatizem, mas apresentem propostas viáveis a essa questão, pois, as dificuldades vão muito além da formação de professores, mas este é um ponto crucial e que cabe a nós enquanto educadores discuti-lo e buscarmos soluções possíveis.

[...] a inclusão educacional é um processo ainda a ser construído, visto que as práticas exercidas na maioria das escolas não contemplam um processo fidedigno que visa à aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. É certo que há necessidade de formulação e execução de políticas públicas inclusivas que envolvam principalmente o apoio à família e ao professor, desde sua formação (SANTOS, PAULINO, 2006: p. 41).

Para que o aluno seja incluso no contexto escolar, não basta que ele esteja matriculado e frequentando a classe regular, é preciso haver condições de trabalho aos profissionais e compromisso por parte destes com a aprendizagem dos alunos.

A concepção da educação especial como serviço segrega e cria dois sistemas separados de educação: o regular e o especial cujo objetivo é a educação de pessoas deficientes, realizado em ambientes especializados e com características de tratamento. A opção pela escola inclusiva, por sua vez, é assumida na Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial de Educação Especial de 1994, que defende que o princípio norteador da escola deve ser o de propiciar a mesma educação a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras. Com este princípio, a educação especial tem concentrado esforços no sentido de incluir pessoas com deficiências no sistema regular de ensino. No entanto, a denúncia da existência de alunos

[...] segregados em salas de aula supostamente inclusivas é muito freqüente. Entendemos que uma classe inclusiva é aquela que promove o desenvolvimento do seu aluno, e não apenas oferece a oportunidade da convivência social. Para algumas instituições, o fato de receber o aluno especial e matriculá-lo representa uma forma de inclusão, quando de fato não é assim que pode ser denominada. Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem e participação social, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não pode se resumir às experiências acadêmicas, mas deve ser ampliado para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais e especiais. Assim, as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e, em alguns casos, talvez sejam os "conteúdos" que serão ensinados (SERRA, 2006: p.33-34).

Com esse entendimento, um questionamento assalta-nos: A escola representou para Rubi e Diamante um espaço significativo de aprendizagem? Porque só uma resposta positiva afirmaria que houve práticas educacionais inclusivas.

No caso de Rubi e Diamante no contexto social mais amplo e mesmo na escola foi o que mais causou obstáculo para sua inclusão. Diante das dificuldades encontradas

com os meninos, as professoras envolvidas com eles verificaram a inconsistência de suas teorias e ações pedagógicas.

Pra mim foi muito difícil com o Rubi, acho que se a gente tivesse uma preparação melhor, trabalharia mais, ele aproveitaria mais, porque de repente você já saberia como aplicar determinados testes, se fossem menos alunos... [...] porque eu estava com uma sala de quarenta alunos [...]. De repente cai um apresentando uma deficiência, você não sabe no que e tem que se adaptar a ele. [...] Em se tratando de material, não tinha material, porque você não tem uma apostila, conseguir livros ou até técnicas que você possa aplicar com eles em sala de aula junto com alunos "normais" (de acordo com relato da professora L.S. em agosto de 2007).

Durante a investigação, quatro professoras regentes de classe e duas professoras pedagogas dividiram suas experiências e enriqueceram o trabalho enquanto fontes orais. Nas conversas em relação à cultura escolar e sua práxis frente à diversidade, essas professoras relataram suas angústias e dúvidas, além do desconhecimento em como trabalhar em uma situação específica como a de Rubi e Diamante.

Ao conversar com a professora C.O.S. sobre sua formação, ela afirma que tinha dificuldade em trabalhar com os irmãos e em sua fala deixa transparecer o desejo e a tentativa de encaixá-los à cultura da escola, mas por outro lado, tornava-se impossível tal coisa, considerando a história de vida dos mesmos. Sempre que fala das experiências vividas com Rubi e Diamante, conta sobre a dificuldade em convencê-los a realizar as atividades juntamente com os demais alunos.

[...] o primeiro mês foi pecaminoso hoje analisando, porque foi um trabalho separado mesmo, tinha que colocá-los numa ponta ou em outra da sala, geralmente não junto com o grupo, aplicava-se, tentava-se mostrar para eles, né, como era o trabalho conversando, mas o primeiro mês foi terrível (Professora C.O.S.).

Para a professora, aí começava o caminho para o aprendizado sobre o outro, pois foi na práxis docente diária que se deu o convívio com o "diferente" e foi nesse embate que as idéias passaram a se misturar e surgiram as tentativas de acerto baseadas no bom senso, considerando que, ao ser questionada sobre sua formação, afirma que por melhor que fosse não havia dado subsídios teóricos capazes de resolver tal situação.

[...] uma coisa é a gente ouvir falar nos livros e outra de repente, pá, caiu na tua sala, chegou à tua sala e agora você tem que dar conta, é muito diferente de você ouvir [...] foi trabalhado no magistério a diversidade cultural, mas também, meu magistério já está com, né, quase 14 anos, então não era assim uma coisa [...] eu não estava preparada (professora C.O.S.).

Ao lembrar situações em que foi trabalhado o tema cultura durante o curso do Magistério, a professora diz que se lembra de ter lido sobre Amala e Kamala, a situação em que foram encontradas e que relacionava a história aos irmãos que chegaram à sua turma, mas o trabalho havia sido "pincelado" e o que a auxiliou realmente foram as conversas com a pedagoga E.P.S. e outros colegas de trabalho "Tudo, as poucas coisas que utilizamos, hoje analisando, foi muito precário mesmo. Foi prática, mais prática", desabafa a professora. Sobre a formação de professores da Educação Infantil e séries iniciais, (Japiassu, 2004), explica:

Entendemos que o professor da Educação Infantil e das séries iniciais é essencialmente polivalente, ou seja, é aquele profissional 'licenciado' para realizar a transposição didática do conhecimento das diferentes áreas do saber (p. 67).

O professor de séries iniciais, formado normalmente em cursos de nível médio ou em Pedagogia, leciona todas as disciplinas do currículo, enquanto os professores formados em outras licenciaturas lecionam a disciplina para a qual foram habilitados, normalmente no Ensino Fundamental de 5^a. à 8^a. séries ou no Ensino Médio. Dificilmente se vê um professor de outra área lecionando nas séries iniciais.

Se é assim, os cursos de Pedagogia precisam, do nosso ponto de vista, assumir a especificidade da formação profissional que se propõem a oferecer, criando condições de igualdade no oferecimento das diretrizes metodológicas para o trabalho pedagógico com todas as áreas de conhecimento. Afinal, a licença para o exercício do magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é prerrogativa do pedagogo (JAPIASSU, 2004: p. 67).

Na verdade, as professoras que trabalharam com Rubi e Diamante foram literalmente polivalentes, considerando que além da reflexão feita por Japiassu (2004) sobre a formação docente, atuavam em salas de aula lotadas e com mais dois alunos que não se encaixavam nos padrões escolares.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Após a análise da história de Rubi e Diamante, pudemos perceber como a escola funciona em casos de "inclusão". O que se efetiva hoje, ainda é a integração escolar, a escola não está preparada para receber alunos com diferenças culturais acentuadas como as de Rubi e Diamante.

Para que a escola esteja apta a acolher a coexistência entre os "diferentes" alunos e acolher as diferentes posturas culturais dos professores é preciso que sua cultura seja redimensionada, pois, da forma em que a cultura escolar está estruturada atualmente, não há espaço para alunos como Rubi e Diamante. Alunos que têm uma cultura própria, hábitos e valores, mas que não são condizentes com a cultura aceita pela escola.

Compactuo com as professoras que concentraram seus esforços em tentar aproximar os meninos ao ambiente social com tudo o que lhe é inerente: a convivência social, as regras, a organização do tempo e espaço, a linguagem tida como apropriada ao ambiente escolar. No entanto, o que elas fizeram foi atender a uma cultura escolar hegemônica e os irmãos, portanto, após saírem dessa escola, passaram por mais três e evadiram-se! Porque "[...] não tinha um vidro pra botar esse (s) menino (s)" (ROCHA, 1986: p.16).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca** - sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em:

portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em: 07 de Maio de 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, Educação e Culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CELEDÓN, Esteban Reyes. **Inclusão Escolar: Um Desafio**. Disponível em: [HTTP://geocities.com/profestebanpolanco](http://geocities.com/profestebanpolanco). Acesso em: 10 de Maio de 2008.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Desafios da (In) formação Docente: O Trabalho Pedagógico com as Artes na Escolarização. **ECCOS, Revista Científica do Centro Universitário Nove de Julho** - Escola Básica e Sociedade, São Paulo-SP, v. 6, p.65-83, 2004.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas** - Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: **Admirável Mundo Louco**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

SANTOS, Júlio Maia F. dos. Dimensões e Diálogos de Exclusão: Um Caminho para Inclusão. In: **Inclusão em Educação - Culturas, Políticas e Práticas**. SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira. (orgs). São Paulo: Cortez, 2006.

SERRA, Dayse. Inclusão e Ambiente Escolar. In: **Inclusão em Educação - Culturas, Políticas e Práticas**. SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira. (orgs). São Paulo: Cortez, 2006.

[1] Trecho da entrevista gravada com a professora, transcrito na íntegra.

[2] Trecho da entrevista gravada com a professora, transcrito na íntegra.