



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BÁRBARA MERCEDES SANTIAGO FERREIRA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
INCLUSÃO DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA**

Feira de Santana - BA
2016

BÁRBARA MERCEDES SANTIAGO FERREIRA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
INCLUSÃO DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Solange Mary Moreira Santos

Feira de Santana – BA
2016

Ficha catalográfica: Biblioteca Central Julieta Carteado

Ferreira, Bárbara Mercedes Santiago

F439p Prática pedagógica em educação especial: inclusão de aluno com deficiência/ Bárbara Mercedes Santiago Ferreira. Feira de Santana, 2016.

124f.

Orientador: Solange Mary Moreira Santos

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2016.

1.Educação especial. 2.Prática pedagógica. 3.Educação inclusiva
4.Ensino e aprendizagem. I.Santos, Solange Mary Moreira. II.
Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 376

BÁRBARA MERCEDES SANTIAGO FERREIRA

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof^(a). Dr^(a). Solange Mary Moreira – Orientador (a)

Prof^(a). Dr^(a). Susana Couto Pimentel – Primeiro (a) Examinador (a)

Prof^(a). Dr^(a). Lílian Miranda Bastos Pacheco – Segundo (a) Examinador (a)

Feira de Santana, [dia] de [mês] de [ano].

Resultado: _____

Dedico a pesquisa a todos os professores que acreditam em uma educação na/ para a diferença.

A GRADECIMENTOS

São tantos e especiais...

À Deus, pai todo poderoso, que me iluminou nessa caminhada.

Minha família, pelo apoio e em especial, ao meu pai, ausente em matéria, mas presente em espírito.

Aos amigos, pela compreensão das minhas ausências.

Às amigas Edmara, Márcia, Rosangela, pelas contribuições ímpares durante todo o processo.

À Ana Paula, pelas ajudas incontáveis na biblioteca da UEFS. Eternamente grata.

Aos amigos mestres e mestres amigos: Benedito Veiga, Zélia Lima e Júlio Araújo, que me despertaram e despertam cada vez mais o prazer da pesquisa em educação.

Aos professores do PPGE e em especial, à Antônia, Denise, Lílian e Miguel. Sim, é possível fazer a diferença!

À professora Solange Mary, pelas contribuições no desenvolvimento da pesquisa.

Às professoras Susana Pimentel e Lílian Pacheco, pelas contribuições na etapa da qualificação e defesa da dissertação.

Aos colegas da turma 4, companheiros de muitas jornadas.

À turma da merenda: Nathalie, Maura, Sheila, Aldrin. Nossos momentos ficarão na memória e trouxeram mais riso, leveza e docura à nossa caminhada.

Às professoras participantes da pesquisa, pela acolhida e contribuições.

Às colegas de trabalho Carminha e Noêmia. Vocês foram fundamentais para desenvolver esta caminhada. Muito obrigada!

Penetra surdamente no reino das palavras.

Lá estão os poemas que esperam ser escritos.

Estão paralisados, mas não há desespero

Há calma e frescura na superfície intacta.

Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.

Convive com os teus poemas, antes de escrevê-los.

Tem paciência, se obscuros. Calma se te provocam.

Espera-se que cada um se realize e consuma com o seu odor de palavra e o seu poder de silencio.

(Carlos Drummond de Andrade - À procura da poesia).

RESUMO

O processo de inclusão do aluno com deficiência no espaço escolar tem desencadeado novas perspectivas para a formação do professor, a relação ensino e aprendizagem e a prática do professor. Desta forma, observa-se uma atribuição exclusiva ao professor que atua diretamente com o aluno com deficiência, no estabelecimento e garantia da inclusão escolar nas perspectivas de acesso, permanência e aprendizagem. A partir dessas reflexões, a presente pesquisa estabeleceu como objetivo geral analisar a percepção de professoras que atuam em uma escola de educação especial acerca da organização da sua prática pedagógica, em uma perspectiva inclusiva. Para alcançar a meta proposta optou-se por uma abordagem qualitativa, por oportunizar um rico detalhamento na descrição dos dados coletados, estes analisados à luz da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005). A escolha do referido método deu-se pela possibilidade de descrição, análise e interpretação das mensagens e enunciados de todas as formas de discurso, o contexto social de sua produção, a influência ideológica e idealizada com uma grande carga de significados. O instrumento utilizado foi a entrevista, aplicada em cinco professoras atuantes em uma escola de Educação Especial, em um município do interior da Bahia. O referido instrumento permitiu uma captação imediata e corrente das informações desejadas, com o propósito de ampliar o entendimento de como as professoras interpretam os aspectos cotidianos de sua experiência docente em uma perspectiva inclusiva. O quadro teórico utilizado como subsídio para o desenvolvimento da pesquisa teve como base as abordagens de Fontes (2000), Freire (2005), Januzzi (2012), Sacristán (1998), Stobaüs e Mosquera (2012), os quais fundamentam discussões acerca do processo educativo do aluno com deficiência e como o professor pode organizar a sua prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva. O estudo proporcionou a apresentação do cenário escolar de uma unidade de educação especial e os conflitos e/ou desafios enfrentados pelas professoras da instituição. As análises dos depoimentos das entrevistadas apresentaram questões pontuais a respeito do olhar docente acerca da deficiência e inclusão, a docência na Educação Especial e as repercuções desta no contexto escolar, principalmente na relação ensino-aprendizagem. As narrativas evidenciaram que há um substancial distanciamento entre o que precisa ser feito e o que as docentes realizam, no entanto conseguem desenvolver atividades que valorizam a particularidade de cada aluno, respeitando as diferenças e buscando inserir o aluno em diversos contextos sociais e na aproximação da família no espaço escolar, por exemplo.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica. Educação Especial. Educação Inclusiva. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The process of inclusion of students with disabilities at school has triggered prospects for teacher training, the relationship teaching and learning and teaching practice. Thus there has been an exclusive assignment to the teacher who works directly with students with disabilities in establishing and ensuring the school inclusion prospects of access, retention and learning. From these considerations, the present study established the general objective analyze the perception of teachers who work in a special education school for the organization of their teaching in an inclusive perspective. To achieve the proposed goal we chose a qualitative approach by oportunizar a rich detail in the description of the collected data, the data analyzed in the light of Content Analysis (FRANCO, 2005). The choice of this method was due to the possibility of description, analysis and interpretation of messages and statements of all forms of speech, the social context of their production, the ideological influence and conceived with a great deal of meaning. The instrument used was the interview applied to five teachers who work at a special education school in one of Bahia within the municipality. This instrument allowed immediate capture and stream the desired information for the purpose of increasing the understanding of how teachers interpret the everyday aspects of their teaching experience in an inclusive perspective. The theoretical framework used as a subsidy for the development of the research was based on the sources of approaches (2000), Freire (2005), Januzzi (2012), Sacristan (1998), Stobäus and Mosquera (2012), which are based discussions about educational process of students with disabilities and how the teacher can organize their practice in an inclusive perspective. The study provided the presentation of the school setting of a special education unit and conflict and / or challenges faced by teachers of the institution. The analysis of the interviewees testimonies presented specific questions about the teacher look about disability and inclusion, teaching in Special Education and the repercussions of this in schools, especially in the teaching-learning. The accounts showed that there is a substantial gap between what needs to be done and what the teachers perform, but can develop activities that value the individuality of each student, respecting differences and seeking to place the student in various social contexts, in approximating family at school, for example.

Key words: Teaching Practice. Special Education. Inclusive Education. Teaching and learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A PRÁTICA DOCENTE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PRIMEIRAS PROBLEMATIZAÇÕES	23
2.1 HISTÓRICO DO ACOLHIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	24
2.1.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DIRIGIDA À ALUNOS COM DEFICIÊNCIA – PRIMEIROS REGISTROS	27 44
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	
3 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA INCLUSÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO: O OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA NO BRASIL	51
3.1 PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES NORTEADORAS DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS	55
4 DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	66
4.1 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: DO QUE ESTAMOS FALANDO?	73
4.2 A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA INCLUSÃO	76
5 METODOLOGIA	81
5.1 PROCEDIMENTOS	84

5.2 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	86
5.3 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA	88
5.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
7 REFERÊNCIAS	110
8 APÊNDICES	122

1. INTRODUÇÃO

“Se foi para diferenciar que Deus criou a diferença
 Que irá nos aproximar. Intuir o que ele pensa
 Se cada ser é só um. E cada um na sua crença
 Tudo é raro, nada é comum
 Diversidade é a sentença”.
 Diversidade - Lenine

Ao refletirmos acerca da prática do professor com alunos com deficiência, é necessário compreender aspectos ligados à inclusão e exclusão. Este último, de forma exaustiva, se apresenta como consequência das principais desigualdades mundiais e a educação é vista como uma das propostas de superação ou atenuante de desigualdades.

Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) apontam que, no mundo, pessoas com deficiência estão entre o grupo de maior risco de exclusão escolar. O mesmo estudo desse Instituto diz que no Brasil tem 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que representa 23,9 % da população.

Uma das questões relativas à exclusão escolar está atrelada a uma maneira de ver e interpretar a deficiência, compreendida também como um produto de uma insensibilidade capitalista (a diferença como uma discriminação institucional). Nessa visão, o indivíduo é importante se for capaz de gerar renda para a sociedade, devolver à mesma “o investimento” dado: saúde, educação, segurança. Nesse entendimento “a temática da diferença cumpre uma trajetória plural, podendo ser abordada a partir das dimensões políticas, econômicas, sociais ou culturais, entre outras” (SANTIAGO; AKKARI e MARQUES, 2013, p.36). No caso da pessoa com deficiência, se organizou a visão pejorativa de um ser incapaz, desprezível e gerador de despesa.

Nessa perspectiva, o corpo deficiente se apresenta como detentor de outras várias dicotomias, como rico e pobre, submisso e revoltado, capaz e incapaz de produzir renda à sociedade, incluído ou excluído do sistema escolar. Como os autores (*op cit*, p.40) afirmam “A corporeidade, enquanto processo histórico e cultural, está condicionada aos mecanismos de diferenciação e de dominação social”; assim essa visão estabelece a relação entre inclusão e exclusão pela irresponsabilidade/responsabilidade individual, em detrimento do entendimento como um processo cultural, social e relacional.

Entre neologismos e novas formas de exclusão, observamos que alguns discursos (os oficiais, dos educadores que não compreendem os fatores constituintes da inclusão do aluno com deficiência no espaço escolar) impõem ao professor que atua diretamente com alunos com deficiência, a responsabilidade em estabelecer e garantir a inclusão da pessoa

com deficiência no espaço escolar. Nesse entendimento errôneo, a presença se legitima como mais importante do que a aprendizagem e a plena participação desse aluno.

A ausência de uma proposta real de inclusão em uma unidade escolar, que conte com questões ligadas à sensibilização da equipe escolar, o acesso, a permanência e a aprendizagem do aluno provoca conflitos entre os profissionais preparados e compreensivos desse processo e os demais profissionais que rejeitam a ideia, por diversos motivos. Desse modo, ao ser excluído do processo escolar, o aluno com deficiência tem seu direito à educação cerceado e o seu lugar inviabilizado em diversos espaços, tais como culturais, sociais, nos meios de comunicação, entre outros.

A luta contra o assistencialismo, apresentado historicamente no processo de construção social de pessoas com deficiência, é árdua, incansável e muito presente para os educadores conscientes de que a educação é um direito de todos, que deve ser assegurado e de maneira igualitária. Para o professor, que vislumbra uma prática docente na perspectiva inclusiva, a missão é de articular sua prática educativa, com o enfoque voltado às potencialidades do aluno com deficiência, a repensar constantemente sua prática docente, tendo em vista que o aluno vai apresentar desafios diários e necessitará de intervenções apropriadas a sua necessidade educativa especial do momento. Azambuja, Souza e Pavão, ao se referir a inclusão, declaram:

Quando se fala em inclusão, fala-se do atendimento a esses alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) junto ao sistema regular de ensino e que eles, com suas deficiências, são alunos como todos os outros. (AZAMBUJA; SOUZA E PAVÃO, 2012, p.298)

As autoras colocam no fragmento acima que, no campo da inclusão escolar efetiva compreende-se a legitimidade da voz do outro, da pessoa com deficiência, no desenvolvimento da sua aprendizagem e a consagração de seus direitos como indivíduo pertencente a uma sociedade.

Ao livrar-se do olhar colonial biológico, a deficiência começa a ser melhor compreendida através das análises dos seus constituidores e os seus impactos de uma forma mais ampla, trazendo o ideal disposto por Marx e Engels (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 463) como “um pressuposto real de que só se pode extrair na imaginação, portanto constatável por via puramente empírica”. Uma análise realmente fundamentada na deficiência exige uma reflexão profunda, levando em consideração suas bases históricas, ou seja, embora tenhamos avanços significativos, no que concerne à presença

da pessoa com deficiência na sociedade e a capacidade de viver e ter autonomia, a origem da descriminação destes indivíduos residem nos primórdios da humanidade, que estabelecia a diferença enquanto anomalia.

A inclusão como modalidade educativa, que envolve todos os membros do espaço escolar e do grupo familiar do aluno é de fundamental importância para a reflexão dos processos educativos, em respeito ao próximo e à sua diferença e a valorização da autonomia do indivíduo com deficiência. A construção de uma escola realmente inclusiva, com implementação das diretrizes inclusivas, tem sido um dos maiores desafios para os países que buscam a diminuição das desigualdades sociais e culturais.

Muitas dúvidas provenientes de como se desenvolve uma prática pedagógica para alunos com deficiência, uma possível relação efetiva com a Educação Inclusiva e a inclusão realizada de maneira contraditória (a chamada inclusão às avessas) faz ascender uma importante discussão, com o objetivo de desmistificar e/ou ampliar as discussões sobre essa temática no espaço escolar, tendo em vista as discussões sobre o que venha ser uma escola plural e livre de preconceitos, a inclusão escolar do aluno com deficiência e a garantia de sua participação, aprendizagem e permanência.

Por consequência, a inclusão escolar na rede regular reflete o anseio de uma inclusão social e que não pode ser mascarada, através de imposições de decretos. Desse modo, é necessária uma mobilização de todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar, da família e o apoio de instituições especializadas. Isto porque, o professor não tem condições de criar, organizar e garantir a inclusão do aluno com deficiência no espaço escolar, em um trabalho solitário. Dessa maneira, compartilhamos o entendimento de Fontes (2009) de que a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino combate o isolamento histórico que estes sujeitos foram submetidos.

Essa iniciativa de reparação histórica repercute nas relações construídas no espaço escolar e, por consequência, na prática docente, ao enxergar a importância do seu trabalho no ponto de vista de sua função social. Na educação em uma perspectiva inclusiva isto se torna um agravante, pois o conhecimento superficial, clínico e muitas vezes piedoso, impede que o professor participe dos movimentos políticos e culturais das pessoas com deficiência (como o direito a acessibilidade, criação de leis e de sua aplicabilidade) o que contribui para discursos sociais engessados reproduzidos no campo escolar. A possibilidade de estabelecer discussões que ressignifiquem conceitos do que venham ser normal e patológico, no espaço escolar, em relação a diferença e a diversidade implica na “padronização dos protocolos por um princípio hegemônico que, por sua vez, termina

por ressaltar a diferença entre desviante e normal” (MUSIS; CARVALHO, 2010, p.203). Assim, as concepções particulares sobre uma educação na perspectiva inclusiva possuem uma contribuição importante na construção da prática pedagógica do professor.

Nessa visão, os olhares relativos à pessoa com deficiência são determinantes de pré-conceitos, que irão rotular o (s) indivíduo (s) na maior parte da vida social e escolar. Por consequência, a prática direcionada à alunos com deficiência sofre essa influência e ainda se encontra pautada no dualismo normalidade/anormalidade a partir do senso comum. Para lidar com essa situação, o professor precisa ter uma formação teórico-metodológica que venha subsidiar as bases epistemológicas no desenvolvimento de práticas que atendam as especificidades desses alunos.

A prática educacional vigente na maioria das escolas ainda não contempla o trabalho com a diferença, seja no sentido amplo (inclusão social, cultural e linguística) ou restrito (escolar), em virtude da necessidade em equilibrar diversas demandas que sustentam os pilares da inclusão, principalmente na ruptura de concepções rotulantes e hegemônicas. A construção do conhecimento, assim como a demonstração de que o conhecimento foi adquirido e assimilado pelo indivíduo, apresenta-se de uma forma mais abrangente, pois ela não se legitima somente na aquisição de conteúdos e na aprovação em exames escolares, ela deve estar pautada na observação criteriosa do desenvolvimento completo do indivíduo durante o período escolar, registrando seus avanços e detectando suas dificuldades para através disso, estipular adequações curriculares para que as barreiras de aquisição de conhecimento sejam transpostas. Nesse sentido, Piccolo e Mendes (2013, p.471) declaram que:

A deficiência não é um produto de falhas individuais, mas um fenômeno socialmente criado, por isso, as explicações para a mudança de seu caráter opressivo devem ser baseadas na transformação da sociedade. A incapacidade de andar representa uma lesão, enquanto que a incapacidade de entrar em um edifício, pois a entrada apenas pode ser realizada por um lance de degraus, é uma deficiência. Definição lacônica, mas extremamente efetiva para um repensar no fenômeno abordado.

Os autores alertam para a necessária distinção entre deficiência e lesão e a pertinência em repensar algumas atitudes no espaço escolar, por exemplo. Um comprometimento orgânico não pode ser considerado um instrumento balizador da incapacidade desta pessoa em desenvolver-se no aspecto escolar, seja nos critérios de realização de tarefas, socialização, entre outros.

Corroboramos com a ideia de Michels (2011, p. 222) de que a política de inclusão brasileira se define na perspectiva teórico propositiva, na “ausência de análises sobre as relações sociais concretas que expliquem as relações sociais presentes no processo de inclusão/exclusão”. Ou seja, elas não apresentam, por mais que seja de certo modo óbvio, a influência das relações dicotômicas na sociedade no processo de inclusão. Isto repercute na formação do professor, suas concepções sobre o processo inclusivo escolar, a sua prática e o seu posicionamento ideológico, como demonstra Minini (2009, p. 112) “O fato de ser mais ou menos atuante, como sujeito da história, tem correlação com o grau de autonomia e de iniciativa que consegue atingir”.

As legislações apresentadas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Educar na Diversidade (2008) apresentam orientações para a prática do professor frente à uma educação na perspectiva inclusiva, bem como o processo inclusivo escolar e a organização e adequação da escola para a recepção do aluno com deficiência, para que seus objetivos da inclusão sejam contemplados. O MEC (2015) dispõe de um portal específico com diversos materiais referentes a Educação Inclusiva e a Educação Especial, assim como programas de formação continuada, como o Educar na Diversidade (2008) que formam professores em educação especial (seja no caráter de aperfeiçoamento ou especialização). Mais recente, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) traz novas discussões ligadas à defesa dos direitos da pessoa com deficiência, em diversas áreas.

O Ensino Superior foi e é considerado um importante elo na formação de professores para uma prática inclusiva, como reflete Sá (2006, p.12) “Somente uma profunda discussão nas escolas, nas universidades e nas comunidades, entre outros, poderá permitir num futuro próximo uma educação significativa para as diferenças”. O Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), no documento que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação na Educação Básica ressalta que: “as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que conte com conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. Essas Diretrizes Curriculares, para Barreiro e Gebran (2006, p.16) “são ações que guardam intrínsecas conexões com o universo simbólico e culturais próprios de uma determinada realidade social e um contexto histórico, que orientam a sua formulação, implementação e desenvolvimento”.

A incorporação dos processos vivenciados pelos diferentes grupos sociais é exigida para a formação de professores, principalmente na educação inclusiva. Minini (2009, p. 112) evidencia que “ Nesse sentido, podemos entender como é que no plano ideológico o indivíduo pode se tornar consciente ao detectar as condições entre as suas significações e suas atividades desempenhadas na produção de sua vida material”. O reconhecimento da inclusão, seja de qualquer natureza, é o primeiro passo para movermos em direção à inclusão na sala de aula, na família, na comunidade ou na sociedade.

No entanto, de acordo com Michels (2011) percebemos ainda que não existe uma preocupação quanto às bases epistemológicas e filosóficas que justificam a ação docente e o próprio processo educativo do sujeito com deficiência, nos diferentes espaços da escola, sendo assim, o processo inclusivo continua a ser desenvolvido de maneira precária e improvisada. Percebemos isso, devido ao baixo interesse na compreensão da inclusão como um processo de lutas históricas. Um exemplo dessa afirmação ocorre geralmente no distanciamento presente, principalmente na rede pública, do processo educacional inclusivo.

O professor ainda desenvolve a sua prática pedagógica na perspectiva inclusiva de maneira solitária, tendo como aliado maior as suas impressões sobre o seu fazer pedagógico. Em análises de produções na área de Educação Especial (MICHELS, 2004) observou-se que a inclusão de alunos com deficiência era compreendida como um problema restrito da competência dos professores.

Assim, se faz necessária o desenvolvimento de reflexões acerca dos elementos que compõe a docência para pessoas com deficiência, pois como enfatiza Rampelotto (2006, p.112) “É preciso mexer na experiência e formação, na identidade do professor. E mexendo nessa identidade do professor é possível que se toque também nas representações deste professor”. As representações, para a autora, apontam o entendimento que as significações construídas pelos professores de si, do outro e do mundo são culturais, na medida em que são influenciadas por interações sociais.

Terminologias a parte, a caracterização específica, oriunda dos documentos oficiais, não define a prática do professor: muito se fala sobre a reflexão da/prática, o que diferencia de maneira efetiva, um professor de um educador; no entanto, o que subsidia a prática docente é a capacidade do professor aliar a teoria com as experiências particulares (culturais, sociais) do aluno. Sobre a necessidade de se discutir a formação docente, exige a discussão sobre:

A consideração de vários aspectos e elementos componentes desta formação. Ao referirmos a formação docente estamos nos voltando não só para os aspectos constituintes da formação formal específica a cada área do conhecimento, importante e expressiva na construção dos saberes necessários à prática pedagógica, mas também aqueles que acompanham **de modo informal todo o processo formativo do sujeito (grifo nosso)** (AZAMBUJA; SOUZA E PAVÃO, 2012, p.292).

Desse modo, destacamos que a formação docente na perspectiva da educação inclusiva agrega influências, principalmente relacionadas aos saberes constituídos na prática docente, ou seja, as ações docentes são intercaladas com estratégias pedagógicas personalizadas às necessidades educativas especiais dos alunos. O discurso da escola inclusiva, subsidiado pela Declaração de Salamanca (1994)¹ a qual defende a inclusão de maneira ampla e irrestrita, aponta para o que Skliar (2011, p.19) chama de níveis diferenciados da escola inclusiva: o supostamente progressista e o discurso totalitário. No primeiro ocorre a negação das intervenções desenvolvidas na escola especial, que passam a ser compreendidas como aberrantes, benéficas e caridosas; na segunda, ocorre ações muitas vezes imediatistas, sem planejamento prévio e, na maioria das vezes, sem o envolvimento de partes fundamentais no processo inclusivo: família, aluno com deficiência, grupos que representam a defesa do ideal inclusivo, entre outros.

Os documentos oficiais que defendem a inclusão educativa de alunos com deficiência, por exemplo, a Nota Técnica nº 20 (BRASIL, 2015) e a Lei da Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) são frutos de mobilizações de grupos ligados diretamente à inclusão. No entanto, a aplicabilidade destas de forma isolada e mecânica, sem um envolvimento de setores como a sociedade, a família, a escola e os empregatícios, não assegura o desenvolvimento do processo inclusivo. O ideal inclusivo precisa ser sentido, internalizado de forma natural, conforme assevera Stobäus e Mosquera (2012):

Incluídos aqui, quer dizer que os estudantes não se encontram só dentro da escola, mas também que se encontram integrados em todas as atividades escolares que possam ocorrer dentro e fora do seu espaço, ou seja, envolvem um conjunto de processos intermináveis e constantemente renovados que incluem os projetos de inovação e desenvolvimento da escola, a sua cultura, a sua política e as suas práticas, requer em definitivo um compromisso da escola com a melhoria do potencial de aprendizagem em todos estudantes sem exceção com ou sem NEE (STOBÄUS,MOSQUERA 2012, p.12).

¹ Documento gerado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994 na Espanha.

O processo inclusivo, dessa maneira, se desenvolve em ações contínuas que garantam atualizações no espaço escolar, reflexão acerca das relações de ensino-aprendizagem, pessoais, respeito à diferença, sensibilização, mobilização dos mais variados setores que oportunizem subsídios que promovam a inclusão escolar e, principalmente, a social.

As dificuldades impostas ao processo de escolarização da pessoa com deficiência, marcada ainda por uma estratégia desigual de ensinamento de conteúdos, comportamentos e posturas, são entraves que ainda permeiam essa educação. A concepção que o professor possui sobre a prática pedagógica tem uma influência significativa na construção da relação ensino-aprendizagem e, por consequência, na elaboração de uma proposta de educação inclusiva. A constituição de uma prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva implica que ela seja articulada com as perspectivas de acesso, permanência e aprendizagem e desenvolva caminhos para uma mudança do olhar social para a pessoa com deficiência, como Diniz (2007, p. 9) nos expõe ao dizer que “deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo em lesão, que impõe restrições à participação social de uma pessoa”.

Mediante a esta complexidade, a deficiência desenvolve conceitos de invisibilidade e visibilidade, praticamente de forma automática. É visível, por exemplo, a lesão apresentada (muitas vezes supervalorizada) e invisível, o ser humano que antecede esta lesão. Da mesma forma, a aquisição e desenvolvimento de conteúdos escolares por alunos com deficiência, o que ainda se apresenta de uma maneira desafiadora, propondo estudos sobre esta temática. A implicação com o objeto desta pesquisa se refere a minha trajetória ligada aos estudos sobre inclusão, de forma específica, na prática pedagógica voltada para alunos com deficiência. Após a Especialização em Educação Especial estabeleci uma discussão no Trabalho de Conclusão de Curso acerca da formação do professor em Libras: as suas concepções e implicações na prática pedagógica com alunos surdos e ao meu exercício enquanto docente de Educação Especial de um município.

Ao assumir o cargo de professora de Educação Especial² em um município, comecei a refletir sobre a prática e a importância do professor dominar conhecimentos específicos para o trabalho docente com alunos que apresentassem deficiência, bem como a necessidade do seu trabalho ser desenvolvido em parcerias com outras áreas (psicopedagogia, assistência social, fisioterapia). Dessa maneira, o trabalho docente seria

²Nesse município, a ação desse professor é ligada exclusivamente ao ensino de alunos com deficiência.

desenvolvido numa abordagem multidisciplinar e o que estabelece os documentos legais, a literatura especializada e a literatura geral sobre a docência voltada a alunos com deficiência, em uma perspectiva inclusiva.

Inicialmente, algumas dúvidas surgiram referentes ao entendimento da real função do professor de educação especial pela família do aluno com deficiência, pelos profissionais que atuam na área (mediante uma ausência de proposta clara no município sobre a educação especial na perspectiva inclusiva) e os demais profissionais ligados à Secretaria de Educação. Essas imprecisões derivaram percepções de que os professores que trabalham exclusivamente na área de educação especial podem desenvolver concepções sobre deficiência e a aprendizagem destes alunos, influenciadoras na sua prática. Percebemos isso, por exemplo, nas adaptações necessárias para o aprendizado desse aluno, no acreditar nas condições do aluno para aprender ou avançar, no recebimento de um tratamento infantilizado e na preocupação da instituição com a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, entre outras questões.

A prática docente direcionada exclusivamente à alunos com deficiência, de acordo com observações decorrentes da minha prática pedagógica e relatos vividos em ambientes de discussão de prática pedagógicas na deficiência, ainda passa por um processo de baixa valorização, principalmente pela compreensão em uma perspectiva ainda genérica da função como uma ação assistencialista, seja de forma interna (no ambiente de trabalho e nos demais órgãos ligados ao seu campo de docência) ou de forma externa, principalmente através da família do aluno, de órgãos ligados à gestão educacional e a sociedade, que de maneira geral, não demonstram entender as demandas necessárias para um bom andamento de uma proposta real de educação inclusiva. A educação é vista, por estes, como uma “benesse” e assim sendo, uma “preocupação” maior, principalmente dos órgãos articuladores da educação, a respeito da qualidade no encaminhamento de uma educação efetivamente inclusiva, ainda é percebida como desnecessária.

Esses elementos subsidiaram o desejo em dar voz às docentes e trazer seus olhares, percepções, questionamentos e a relação de suas práticas pedagógicas com as suas concepções sobre uma educação na perspectiva inclusiva e os significados que os professores atribuem a seu trabalho pedagógico.

As significações têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas porque elas respondem a funções essenciais, tais como: elas permitem compreender e explicar a realidade; elas definem a identidade e permitem as especificidades dos grupos; elas guiam os comportamentos e as

práticas e permitem, *a posteriori*, as justificativas das tomadas de posição e dos comportamentos (MININI, 2009, p. 111).

Em uma significação assistencialista³, por exemplo, a prática docente direcionada à alunos com deficiência é isenta de grandes investimentos e condições “privilegiadas” de trabalho, pois as demandas educativas desse aluno ainda não são levadas de maneira responsável, mesmo que os dados estatísticos do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Cartilha do Censo (BRASIL, 2010) apresentem avanços significativos nas últimas décadas referentes a inserção do aluno com deficiência na rede regular de ensino, bem como sua permanência e aprendizagem.

Nesse sentido, na rede regular de ensino encontram-se alunos que são considerados aptos a aprender, mas possuem demandas que não são atendidas a depender da sua especificidade. O investimento adequado, que abranja os critérios de acesso, permanência e aprendizagem em alunos com deficiência é compreendido como impossível, fantasioso ou relegado à segundo interesse.

A partir dessas reflexões, nos interessa direcionar esta pesquisa para as seguintes inquietações: Como as professoras organizam a sua prática no auxílio à inclusão social e escolar do aluno com deficiência? Como percebem a inclusão do aluno no ambiente escolar, nas perspectivas de permanência, participação e aprendizagem? Como as professoras relacionam a sua formação com uma prática docente voltada às necessidades dos alunos? Essas questões norteadoras irão subsidiar a análise das percepções das professoras sobre a sua prática docente para alunos com deficiência.

A pesquisa se objetiva, de maneira geral, a analisar a percepção de professoras que atuam em uma escola de educação especial, acerca da organização de sua prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva. De maneira específica, identificar os princípios norteadores da prática pedagógica das professoras; investigar as concepções das professoras sobre deficiência e inclusão no espaço escolar e verificar as percepções das docentes sobre o contexto ensino-aprendizagem para alunos com deficiência.

Essa ressignificação da prática pedagógica direcionada à alunos com deficiência é necessária, tendo em vista que vem se atribuindo de maneira equivocada, à escola e ao professor, ações inclusivas que efetivamente envolvem construções articuladas de outros setores da sociedade, como a família e as políticas públicas. Em relação a educação

³ De acordo com o percurso histórico da educação das pessoas com deficiência (apresentado no próximo capítulo) o olhar assistencialista, inicialmente era predominante, no entanto, algumas práticas atuais de docência ainda são desenvolvidas e/ou compreendidas neste viés.

inclusiva, percebe-se, da mesma forma, uma compreensão de que tanto a escola quanto o professor possuem a função de educar integralmente o aluno, com valores sociais e políticos e transformando a escola em depósito de alunos, dos mais variados perfis e necessidades.

O estudo da prática do professor de alunos com deficiência, tendo como base suas concepções, contempla a proposta da linha do presente mestrado em educação, pois a mesma visa explicitar os contornos da formação e das práticas educacionais, nos diversos espaços e dimensões pedagógicas.

As pesquisas analisadas sobre a temática, de acordo com o portal da CAPES, utilizando o descritor prática docente para alunos com deficiência sinalizou 67 registros, sendo 55 artigos e 12 registros entre teses e dissertações. Demos prioridade aos últimos, por ser um material que nos apresenta uma riqueza maior de detalhes sobre a temática de pesquisa. Desse total, 9 possuem aproximação com o nosso tema, conforme se observa nos títulos: formação docente inicial e o ensino ao aluno de classe comum, alfabetização de alunos com deficiência intelectual; concepção do professor de educação física sobre a inclusão de aluno com deficiência; o ensino de ciências na deficiência visual; formação docente para o uso das TIC's; discursos docentes sobre a inclusão de alunos surdos, inclusão escolar: da intenção a práticas; a avaliação nas prática pedagógicas inclusivas; os sentidos da comunicação alternativa.

Ao utilizar o descritor concepções de professores foram encontrados 282 textos, sobre a prática docente. Ao refinar em concepções de professores sobre a prática docente para alunos com deficiência, foram encontrados 23 registros, sendo 12 artigos, 10 teses e 1 livro. Entre as teses, 1 possui proximidade com o tema discutido na presente pesquisa, cujo título é: Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente (BARROS, 2009). Nessa tese, o autor investiga as bases psicológicas da inclusão escolar e desenvolve um estudo teórico e uma descrição empírica da subjetividade dos professores de alunos com deficiência.

No banco de dados do presente programa de mestrado em educação, encontramos 3 dissertações ligadas ao processo inclusivo na escola. As pesquisas evidenciam as preocupações das autoras em desenvolver discussões que abordem a inclusão em diversos olhares e espaços: Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades especiais na escola regular (SILVA, 2014), O ensino de Libras na formação do professor: um estudo de caso nas licenciaturas da Universidade Estadual de Feira de Santana (SANTOS, 2015) e A política de Educação Especial na perspectiva da educação

inclusiva: trajetórias de uma política em ação no município de Tucano – BA (SANTOS, 2015). O desenvolvimento destas pesquisas auxilia no fortalecimento da temática nos espaços acadêmicos, buscando o retrato de questões consistentes e necessárias para a composição de um processo inclusivo educacional mais justo.

Compartilhando da mesma necessidade em propagar as discussões aproximadas do cenário real inclusivo educacional, a presente pesquisa entende que a concepção de inclusão no espaço da escola é algo amplo e vai envolver ações de sensibilização, reestruturações físicas e no processo de ensino e aprendizagem. As pesquisas que envolvem discussões acerca de práticas educativas de inclusão são pertinentes devido a uma vacância de pesquisas acadêmicas no viés de educação especial na perspectiva inclusiva. No cenário atual, o estudo da diversidade no ambiente escolar é profícuo, pois auxilia as tentativas de compreender as necessidades presentes nas relações de ensino e aprendizagem, na melhoria da prática docente e diminuição de atitudes discriminatórias, pois como bem ilustra Batista (2006, *apud* FONTES 2009, p.14) “os estudos que procuram associar a descrição densa do cotidiano à análise dos processos inclusivos em contextos singulares e historicamente situados podem nos auxiliar a compreender o atual momento da educação brasileira”.

Na região Nordeste, os estados da Paraíba e Rio Grande do Norte possuem pertinentes discussões sobre a formação e prática docente na perspectiva inclusiva; também na Bahia há grupos de pesquisas nas universidades (UFBA, UEFS, UNEB, UFRB) que discutem a inclusão em suas diversas nuances, em particular, na formação e a prática do professor, tendo em vista uma educação inclusiva. Com o aumento das discussões acerca da relação ensino-aprendizagem para alunos com deficiência e a presença de pessoas com deficiência na mídia, galgando espaços sociais, culturais e acadêmicos tem demonstrado que a inclusão e a capacidade de aprendizagem são possíveis e necessárias, além de contínuas tentativas de desmistificar o olhar assistencialista da educação para pessoas com deficiência.

Assim, com as reflexões desenvolvidas nesta presente pesquisa, esperamos contribuir para as discussões sobre prática docente na perspectiva inclusiva, em particular, as possíveis interferências que as concepções das professoras trazem em relação a essa prática pedagógica. E no social, auxiliar no aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem em alunos com deficiência e no desenvolvimento da reflexão docente na sua prática. A relevância deste estudo é justificável, tendo em vista que representa uma população historicamente fadada à exclusão de bens econômicos, culturais, saúde, que

são os alunos com deficiência e que estudam em escolas públicas. Portanto, se faz necessária estes debates para que a ampliação da presença desta população nas escolas, se torne garantida.

Esse combate por uma dupla exclusão (a deficiência compreendida pela sociedade como incapacidade e o baixo acesso à uma estrutura escolar e de vida, proporcional à sua necessidade) propõe medidas constantes pelo acesso, permanência e aprendizagem e, também, uma vida autônoma. Como ilustra Lenine, nos versos introdutórios do nosso texto, a diferença criada por Deus surgiu para dar a cada indivíduo uma singularidade e propiciar a aproximação entre os seres. Nesse sentido, espera-se que a diferença contribua para a criação de novos saberes e novas perspectivas de aprendizagens no contexto escolar.

Esta dissertação está estruturada em 4 capítulos a saber: o capítulo 1 apresenta um histórico sobre a educação da pessoa com deficiência e discorre acerca dos primeiros estudos, assim como as concepções formuladas sobre educação especial e educação inclusiva. No capítulo 2 é feita uma análise sobre as legislações referentes à pessoa com deficiência, no que tange a inclusão escolar. No capítulo 3 é discutido os caminhos para uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva, aspectos ligados à inclusão e a prática pedagógica, assim como concepções de professores no contexto da relação ensino-aprendizagem. O capítulo 4 apresenta os caminhos metodológicos para as análises dos dados coletados. As considerações finais apresentam reflexões mais aprofundadas sobre o tema, assim como, possíveis caminhos de novas abordagens da temática.

2 A PRÁTICA DOCENTE VOLTADA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PRIMEIRAS PROBLEMATIZAÇÕES

“Os cidadãos de futuro (...) serão recompensados por sua diversidade e originalidade.

Lauro de Oliveira Lima – Mutações em educação segundo McLuhan (1971).

A trajetória da educação brasileira demonstra que a educação foi considerada importante em momentos que a sua aplicabilidade se fazia necessária, como por exemplo, no início do período industrial, principalmente pelas classes dominantes que utilizavam a educação como moeda de troca ou forma de manutenção da opressão das classes subalternas. Percebemos, em virtude desse cenário, diversos critérios de exclusão no processo educacional brasileiro, inicialmente pela escassez de vagas nos estabelecimentos de ensino, diferenciação dos conteúdos curriculares para homens e mulheres, em meados do século XIX (JANNUZZI, 2012). Outro momento histórico que podemos elencar sobre o interesse educacional brasileiro se situa, principalmente nos anos 2000, nos quais os órgãos internacionais (ONU, UNESCO) pressionam o país, para o cumprimento de metas ligadas à evasão escolar e analfabetismo (SOUZA; SANTOS; *et al*, 2013).

No campo da deficiência, a situação descrita acima se constituiu de uma maneira mais severa. Antes dos primeiros movimentos de acesso à educação, juridicamente as pessoas com deficiência física ou moral⁴ não tinham direito ao voto, conforme o que estabelecia a Constituição de 1824 (JANNUZZI, 2012, p.7). Ao migrarem do estado de segregação à “evidência” na sociedade houve uma tentativa de escolarização, ou melhor, uma preparação para o exercício laborativo, considerado mais vantajoso do que a manutenção desse grupo em manicômios ou espaços do gênero. Essa intervenção, com o intuito de minimizar gastos e adquirir uma mão de obra de baixo custo constituiu-se, essencialmente, em categorizar os graus de deficiência dessas pessoas e escolher quais seriam aptos ao trabalho. Os considerados em condições de serem inseridos no mercado de trabalho eram geralmente alocados em manufaturas e fábricas de pequeno porte.

Ao se estabelecer o “direito” da pessoa com deficiência⁵ em obter a escolaridade, começaram a surgir vários métodos que tinham como caráter inicial atenuar e/ou silenciar

⁴ A autora nos mostra que os deficientes morais correspondiam às pessoas que eram os pobres ou filhos de prostitutas, por exemplo. Este grupo se situava à margem da sociedade na época, portanto, não tinham o direito ao voto.

⁵ Chamamos atenção a respeito das terminologias utilizadas neste capítulo. Por se tratar de uma discussão sobre o percurso histórico da educação da pessoa com deficiência, vamos utilizar as referências apresentadas em cada época descrita.

as consequências da deficiência, em detrimento à potencialização das aptidões desses indivíduos, que seriam aproveitadas para o trabalho, buscando reter ou reduzir a participação deles no meio social.

Nesse recorte histórico, percebemos que a educação não visava diminuir as diferenças sociais, muito menos proporcionar uma instrução igualitária às pessoas com deficiência. As manobras realizadas com ênfase nas pessoas com deficiência se norteavam na prevenção do que a classe dominante na época definia como conflito social.

Analizando a educação na perspectiva durkheimiana (2013), que compreende a educação como uma instituição social e possui como função primordial, a manutenção da cultura e os valores morais da sociedade, ela é entendida como um instrumento modificador social e transmissora dos valores morais e mantenedora da estrutura e funcionamento da sociedade vigente. Assim, pode-se inferir que a educação possui uma participação importante na transformação da sociedade e por consequência, nas posturas discriminatórias. Para isso, é fundamental a construção de uma educação plural e contextualizada nas necessidades atuais, o que contribui na organização de uma sociedade realmente inclusiva. Em uma sociedade marcada por intensas mudanças, sejam elas governamentais, familiares, sexuais, entre outras, a educação tem um papel estritamente demarcado, como subsidiar as demandas decorrentes dessas contínuas transformações, com o intuito de conduzir as relações sociais de uma forma mais equânime.

O início da inserção social das pessoas com deficiência no Brasil se dará entre meados do século XX, com formulações mais concretas de práticas pedagógicas voltadas a esse grupo, subsidiadas principalmente por legislações internacionais que evocam o ideal de educação para todos.

O presente capítulo apresenta discussões referentes ao processo histórico educacional da pessoa com deficiência, as práticas pedagógicas desenvolvidas para este público e os passos para a construção de uma Educação Especial na perspectiva da inclusão.

2.1 HISTÓRICO DO ACOLHIMENTO DE PESSOAS COM DEFICÊNCIA NO BRASIL

As primeiras referências sobre o acolhimento de pessoas com deficiência se localizam no século XVI, no início da colonização portuguesa, com o surgimento da Santa

Casa de Misericórdia, específica para o atendimento de pobres e doentes, tendo filiais em Santos (1543), Salvador (1549), Rio de Janeiro (1552), Espírito Santo (1554, aproximadamente), São Paulo (aproximadamente 1599), Olinda e Ilhéus (1560), Porto Seguro (final do século XVI), Sergipe e Paraíba (1604), Itamaracá (1611), Belém (1619), Iguaçu (1629) e Maranhão (1653, aproximadamente) (MESGRAVIS, 1976).

Com o registro de abandono de muitas crianças nessa época, que em maioria acabava morrendo por fatores climáticos e ataques de animais, gerou a criação da roda dos expostos⁶, sendo a primeira em Salvador em 1726 e a segunda no Rio de Janeiro, em 1738. Em meados do século XIX, o envio de religiosas para algumas províncias brasileiras, para cuidar e estabelecer alguma relação educativa com essas crianças, formalizava a preocupação do governo em manter essas pessoas em um espaço específico de controle, a Santa Casa, em questão.

Os meninos se dirigiam ao Seminário de Sant'Ana (1824) e por lá permaneciam até obterem uma formação profissional e as meninas iam para o Seminário da Glória (1825) até se casarem. Em 1847 foi organizada uma Escola Normal, instalada em 1852 (e extinta em 1956) para meninas que nela se formavam professoras. Os meninos, desde 1845, eram enviados para o Arsenal da Marinha (JANNUZI, 2012, p.8-9).

Este grupo era assistido essencialmente através do olhar “caridoso”, tendo em vista que esta intervenção (que não podemos considerar especificamente como prática pedagógica ou uma relação de ensino-aprendizagem) não requeria grandes investimentos e condições “privilegiadas” de aprendizado, haja vista que a sua escolarização se predispunha essencialmente à preparação para o trabalho em áreas específicas, como o militarismo, para os rapazes e o magistério, para as moças. Desde pequenos, já eram expostos às rotinas de repetições e enquadramentos de normas pré-estabelecidas para que o investimento aplicado surtisse o efeito desejado quando estivessem prontos para o convívio em sociedade. Para tanto, o silenciamento era uma proposta bem aplicada para esta preparação. A esse respeito, Foucault (1999) assevera que:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão (**grifo meu**). O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição* (**grifo meu**). Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se

⁶ A roda dos expostos foi a alternativa criada pelas autoridades portuguesas para diminuir o índice de crianças abandonadas nas ruas. Localizada na entrada da Santa Casa de Misericórdia, era feita de madeira com um espaço para a inserção da criança e a não identificação de quem a deixava neste espaço. Ao lado, um sino, que era tocado pela pessoa que abandonava a criança, como uma forma de avisar aos responsáveis pelo acolhimento interno, que a criança já estava totalmente inserida na roda. Posteriormente, quem acolhia girava a roda e tirava a criança, para os primeiros estágios de identificação e cuidados.

pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 1999, p.9).

Foucault deixa evidente nesse extrato que tanto no espaço social quanto no familiar somos cercados de ações de exclusão, o que cria um ambiente de censura pautado em regras e convenções.

Dessa forma, nesse intervalo da instrução à preparação para o convívio em sociedade, esses excluídos, que até o momento não dispunham de emancipação necessária para dirigir o percurso da sua vida, tinham sua voz silenciada, não participavam ativamente da democracia. Aspecto considerado imprescindível para qualquer sociedade e defendida por Dewey como um ponto salutar para uma educação que tenha uma função social, transformadora. A esse respeito, o autor ressalta:

Toda a educação que desenvolve o poder de compartilhar efetivamente a vida social é moral. Ela forma um caráter que não apenas executa ações particulares socialmente necessárias, mas que participa do reajuste contínuo, necessário ao desenvolvimento (DEWEY, 2007, p.131).

Para que esse modelo de educação se concretize, se faz necessário que a sociedade predisposta à mudança tenha normas e objetivos diferenciados de uma sociedade que deseja manter seu *status quo*. No entanto, Dewey faz um alerta ao analisar o modo de vida social, isto é, que precisa se vincular a alguns critérios pré-estabelecidos, como não se criar uma sociedade ideal, para não se correr o risco de uma divagação alienante e não reproduzir passivamente a sociedade existente. O exercício do posicionamento crítico possibilita novas formas de vida social e as melhorias necessárias para a construção de uma sociedade rumo à igualdade.

Ao tecer críticas à sociedade governada despoticamente, Dewey (2007) a caracteriza como uma forma instrumentalizada na utilização do medo para neutralizar qualquer ação que vá de encontro aos interesses dominantes. Assim, ao analisarmos o recorte inicial da educação dos excluídos no século XVIII, observamos que a escolha de um modelo educacional seminarista⁷ iria assegurar ao governo vigente a certeza (em tese) de que os meninos e meninas ali confinados, não se rebelariam contra a sociedade que os excluiu, tendo a contrapartida da benesse de uma instrução.

⁷ Ao utilizar a educação religiosa, o governo se certifica que os educandos não se rebelariam contra o sistema vigente, tendo em vista o temor existente aos dogmas religiosos.

Algumas pessoas são treinadas com exercícios práticos para adquirir a capacidade de *fazer* (**grifo do autor**) coisas, de usar as ferramentas mecânicas envolvidas na transformação de produtos físicos e na prestação de serviços pessoais. Esse treinamento implica somente habituação e habilidade técnica; opera pela repetição e pela constante aplicação, não por meio do despertar e da nutrição do pensamento (DEWEY, 2007, p.34).

O autor sinaliza que certas formações não desenvolvem a capacidade do indivíduo em questionar seu estar no mundo, pois é uma educação voltada ao saber fazer e não por qual motivo de fazê-la. Em um cenário inclusivo, a tarefa árdua de exercer a formação para a reflexão no âmbito educacional perpassa, na revisão de conceitos pré-estabelecidos, entre eles, as nomenclaturas dirigidas ao grupo de pessoas com deficiência.

Para um início de mudança, se fez necessária a construção de uma prática pedagógica voltada à pessoa com deficiência. Ao estabelecer discussões sobre como estas mudanças educacionais aconteceram na sua gênese, em sentido amplo, observamos que a educação destes esteve relacionada ao olhar clínico-reabilitador, como veremos em discussões posteriores.

2.1.1 A prática pedagógica de professores dirigida à alunos com deficiência – primeiros registros

Os primeiros ensaios de composição ou tentativas de formação de profissionais para o exercício docente voltado para alunos com deficiência foram datados em 1835, cujo cargo intitulava-se professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, instituído pelo deputado Cornélio França, mas arquivado após a sua divulgação. Em 1854, o Imperial Instituto de Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) e posteriormente o Instituto de Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES) foram as duas instituições que concentraram mais profissionais dessa área. O Instituto de Meninos Cegos disponibilizava reduzidas intervenções pedagógicas e ações destinadas à preparação dos alunos para o trabalho manual e fabril, como observamos na descrição a seguir:

Destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais. O regime era de internato. Esta forma de recolhimento de crianças em lugares específicos, já vinham sendo consagrada entre nós desde os tempos coloniais pelos jesuítas, nos aldeamentos dos índios, retirados das suas aldeias para aprenderem por meio de regras, orações, costumes cristãos sistematizados, outras formas de organização da vida de acordo com as crenças europeias (JANUZZI, 2012 p. 11).

A repetição, muito utilizada nessa época como modelo pedagógico, instrumentalizava os alunos a se tornarem aptos ao Magistério no Instituto Imperial de Meninos Cegos, após dois anos. Esse exercício docente ocorria de forma peculiar, caso não houvesse vagas para a função, o aluno repetidor (termo referente ao aluno que se formava para o exercício do magistério) seria mantido na instituição e ganhava o vencimento sem exercer a função. A eficiência deste modelo pedagógico foi bastante questionada, embora a quantidade de professores atingisse a marca de 81%.

Na organização do Instituto de Surdos Mudos, o fornecimento de bolsas para alunos indicados pelo imperador (10 no total) não conseguiu mascarar a evidente fragilidade que apresentava os dois institutos, como o baixo atendimento para a quantidade de pessoas surdas e cegas que existiam em 1872. Existia nesse período 35 alunos cegos e 17 alunos surdos, para uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos (JANNUZZI, 2012, p. 13). A criação dos referidos institutos iniciou no Brasil, através de propostas experimentais, ensaios do que em séculos posteriores seria conceituado como educação especial. No entanto, a concepção educacional das pessoas com deficiências era praticamente inexistente, tendo em vista que as demandas sociais da época estavam mais voltadas ao trabalho. Conforme ainda ressalta a autora, não havia uma preocupação com a educação das pessoas que estavam fora da escola, principalmente a dos deficientes.

Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem (...) Certamente só as crianças lesadas⁸ despertavam a atenção e eram recolhidas em algumas instituições. Há referência em 1874 à presença de deficientes mentais no Hospital Juliano Moreira, que segundo Muller (2000) era então intitulado Asilo para Alienados São João de Deus, em Salvador, Bahia (JANNUZZI, 2012, p.14).

Os relatos das práticas de confinamento de crianças com deficiência, intituladas na época como anormais, em asilo de pessoas diagnosticadas como loucas, em espaço de convivência dividido para o abrigo e o fornecimento de alimentação para a população pobre e também sem condições de infraestrutura e higiene, endossou o descaso governamental na época. Tudo em relação aos grupos excluídos era permitido, desde que não interferisse na dinâmica de uma sociedade, descrita como normal e respeitável.

⁸ Chamamos a atenção novamente para os termos utilizados neste presente artigo – que pertencem a um período histórico específico. Neste caso, a palavra utilizada na citação nos traz uma imprecisão acerca do sentido do termo **lesadas** (**grifo nosso**).

Existia um jogo de interesses que atribuía voz e silenciamento, como ilustra Foucault no que tange as concepções de loucura, em diferentes espaços e situações:

Desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula ou não acolhida, não tendo verdade, nem importância, não podendo testemunhar na justiça (...) pode ocorrer também, em contrapartida, que se lhe atribua, por oposição entre todas as outras, estranhos poderes, o de dizer uma verdade escondida, o de pronunciar o futuro, o de enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber (FOUCAULT, 1999, p. 10-11).

Nesse sentido, a loucura pode apresentar um ganho ou uma perda, a depender do interesse social, cultural e educacional. O ponto de vista educativo, vai solidificar o entendimento de que as pessoas com deficiência não podiam dividir o mesmo espaço com as outras não deficientes.

A dificuldade em se encontrar professores nas províncias, visto que na época, a elite se instruía através do ensino domiciliar (preceptores)⁹ endossava ainda mais a desigualdade no acesso à educação. A criação das Escolas Normais em Niterói (1835), na Bahia (1846) e o registro de uma escola de ensino regular, a Escola México, que atendeu deficientes intelectuais, físicos e visuais em 1887, no Rio de Janeiro e a separação de alunos por nível de adiantamento em 1890 possibilitaram que a dicotomia normal – anormal se tornasse mais latente.

Uma mudança estrutural no Instituto Benjamin Constant foi o afastamento de Benjamin Constant na direção do instituto. O temor de uma possível tendência autoritária das suas ideologias contribuiu para a criação de um novo regulamento para a instituição. No novo modelo educativo do Instituto:

Havia a preocupação com o ensino literário, com as disciplinas específicas; permaneceu a preocupação com a formação para o trabalho e ampliou-se o número de vagas para 150, quíntuplo do número de alunos que antes poderiam matricular-se. Essa profissionalização, defendida em nome da garantia da **subsistência do cego e da sua família**(grifo nosso), abrangia sobretudo as profissões manuais: torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro, todos os trabalhos de cordoaria, fabrico de escovas, esteiras, cestas etc. (JANNUZZI, 2012, p. 22-23).

⁹Para o dicionário Michaelis (disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=preceptor>) preceptor é “Aquele que dá preceitos; mentor, mestre. O encarregado da instrução de uma criança ou de um jovem”. No período citado, esses indivíduos eram responsáveis pela educação de poucas pessoas, geralmente com poder aquisitivo.

No fragmento, a predominância de um jogo de interesses é implícita, pois a ampliação das vagas trouxe uma acomodação social, ou seja, as demandas das famílias desses sujeitos foram contempladas. A formação escolar do cego para a sobrevivência, em trabalhos majoritariamente manuais isentaria a sociedade dos possíveis percalços que o indivíduo enfrentasse futuramente, pois já estaria instrumentalizado para a aquisição da manutenção de sua vida.

Em 1898, com a expansão do café, o ensino fundamental foi impulsionado e outro registro de atendimento escolar para deficientes físicos e visuais também se localizou no Rio de Janeiro, no Ginásio Estadual Orsina da Fonseca (*op. cit*, 16). É importante frisar que nesse momento histórico, o Brasil começa a investir maciçamente em obras de infraestrutura, como a construção de ferrovias, financiamento de passagens para imigrantes trabalharem nas lavouras de café, medidas que vislumbravam uma elevação do país ao nível do século.

Com o predomínio ainda do voto censitário (vinculado à renda anual), fim do Império, as pequenas mudanças na estrutura social com a inserção dos imigrantes, o Brasil começa a ensaiar um novo olhar para uma educação popular e em particular, na educação primária, a partir de 1918, com o incentivo financeiro para a reorganização de escolas.

Apenas em 1920 introduziu associações profissionais, formadas por professores, médicos e psicólogos e as primeiras reflexões acerca da educação da pessoa com deficiência. Esse movimento se deu ainda de forma ambígua e imprecisa, com base em experimentações e com uma forte influência da psicologia. A partir desse ano, o número de instituições que atendiam pessoas com deficiência aumentou, particularmente as de deficientes mentais.

Percebemos nesse estudo histórico, que o tratamento dado a pessoa com deficiência teve um caráter essencialmente higienista. Em leituras realizadas, identificou-se que inicialmente as pessoas caracterizadas como doentes mentais eram enclausuradas nos presídios. A preocupação inicial era de que a deficiência apresentada por esses indivíduos, inicialmente chamados de anormais, não circulasse nos ambientes da sociedade. O ato da clausura contribuía para a invisibilidade desse grupo e com isso uma sensação de estabilidade social, vigilância e controle.

Ao mesmo tempo em que, são utilizadas a escala métrica de inteligência, organizada por Binet e Simon (JANUZZI, 2012) para medir o aproveitamento escolar e a apresentação de outros critérios (para a separação) que caracterizasse o aluno anormal como “falar muito, erguer a todo momento a tampa da carteira, não completar exercícios

gráficos, levantar-se a todo momento do lugar, rebeldia às ordens dos professores” (JANUZZI, 2012, p. 45). Essas medidas iniciais caracterizam o que seria a anormalidade para os padrões da época e um declarado combate a um possível parasitismo desses seres, que automaticamente gerariam despesas à sociedade. É importante destacar que a avaliação mental surge na transição do século XX para o XXI e “os testes de inteligência forneceram uma ‘tecnologia científica’ para a classificação de crianças segundo a sua capacidade inata” (VALLE; CONNOR, 2014, p.26).

Na influência de Pizzoli, psicólogo italiano, criou-se a Carteira Biográfica Escolar e cursos de Psicologia Aplicada à Educação foram ministrados para professores e diretores do estado de São Paulo. Ao criar essa Carteira, Pizzoli entendia a educação como uma árvore, sendo suas raízes alimentadas por diversas ciências, como a sociologia, legislação escolar, história da escola, anatomia, psicologia, antropologia, psiquiatria, higiene individual, coletiva, da casa e da escola, ortofrenia, pediatria e arte didática, e do seu tronco saíam dois galhos:

Um forte, com folhas e frutos viçosos, representando a educação do normal; o outro, raquítico, com folhas e frutos mirrados, representando a educação emendativa, isto é, a do anormal. Nesse galho estavam as diversas deficiências, englobando os criminosos, tarados, idiotas, cretinos, imbecis, surdos-mudos, cegos de nascença e deficientes físicos (JANUZZI, 2012, p.46).

Percebemos que os conceitos atrelados à anormalidade e normalidade em educação possuíam, nessa época, sérios subsídios na educação dita enciclopédica, além da continuidade de confusão entre doença mental e deficiência, principalmente. Suas bases se fundamentavam em questionamentos europeus, mais precisamente franceses, que pregavam uma educação além da servidão, que instruísse o indivíduo para a vida, apresentando as primeiras iniciativas em estudar a educação escolar e os possíveis problemas que ocorrem nesse universo.

Esse modelo de educação escolanovista¹⁰ discutia as diferenças sociais mais nitidamente, com o objetivo de corrigir o desvio da marginalidade, o sentido da aceitação dos alunos que apresentassem alguma diferença (na forma de aprendizagem, por exemplo) no espaço escolar. Contribuiria assim, para construir uma sociedade em que os seus membros se aceitariam e se respeitassem em suas diferenças.

¹⁰ Este movimento propunha uma renovação de ensino e acreditava que a educação é o elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades e o respeito à individualidade do sujeito. No Brasil, intelectuais como Lourenço Filho e Anísio Teixeira defenderam estes ideais.

Os médicos Ovídio Decroly e Maria Montessori, influências citadas pelos simpatizantes do movimento da Escola Nova, possuíam experiências na educação de pessoas com deficiência, principalmente na educação dos deficientes intelectuais. O trabalho desenvolvido por ambos, que se inicia no Brasil em 1911, na cidade de São Paulo apresenta ênfases nas diferenças individuais. Além disso, havia a preocupação com as atividades concentradas, baseadas no princípio da autoeducação. A descrição abaixo relata uma experiência de um docente com uma classe de alunos caracterizados como eternos repetentes.

Trata-se do atendimento iniciado em 1915 pelo campineiro Noberto Souza Pinto. Lecionando na escola da periferia da cidade (Cambuí), notou um grupo de crianças que se perpetuava na escola de 1º grau. Com eles organizou uma classe, em sua casa, à noite, durante um ano. Segundo relatou (em entrevista ao Jornal Correio Popular, de Campinas, edição de 1º de Janeiro de 1967, dois terços deles foram restituídos à escola comum para frequentar o 2º ano. O outro um terço veio a constituir uma escola especial para retardados, ainda hoje existente (JANUZZI, 2012, p.56).

Nesse recorte histórico, ainda tendo como base os ideais transmitidos pela Escola Nova, podemos compreender que um dos motivos impulsionadores do atendimento ao deficiente, em setores além da educação, se baseava na filantropia, ou seja, esta seria o cerne dos movimentos que buscassem dar visibilidade a esse indivíduo em um processo de compaixão, em detrimento ao respeito e ao direito. Assim sendo, nesse momento, a abordagem médica-pedagógica torna-se muito determinante no processo educativo das pessoas com deficiência. Contudo, essa abordagem muitas vezes era desacreditada ou carregada de conceitos depreciadores, como esse de Edgard Duque, em 1927.

O ensino dos anormais é sempre mais urgente do que o dos normais. Uma criança normal que seja analfabeta pode amanhã ser um excelente trabalhador manual. Uma criança anormal ineducada será fatalmente no dia de amanhã um vagabundo arrastado por delinquentes, ou uma prostituta, ou um criminoso (JANNUZZI, 2012, p.83).

Constatamos mais um indício de educação para o controle, além da conotação higienista, que de acordo com a explanação de Foucault gera a disciplina, que é “um princípio de controle de discursos” (FOUCAULT, 1999, p.36) tendo em vista um futuro de delinquência, o controle, através da educação das pessoas com deficiências se mantinha urgente.

A educação oferecida é intercalada por abordagens médicas e a questão higienista é inserida nos cursos de formação de professores. Em 1919, a disciplina Higiene Escolar

é introduzida no currículo do curso da Escola Normal do Rio de Janeiro. A higiene passa a ser compreendida como uma forma do Estado intervir no controle das pessoas com deficiência. Para isso, a Medicina irá promover uma intervenção nas abordagens pedagógicas nesse momento histórico. O espaço escolar se organiza de forma a destinar um tratamento médico-pedagógico, assim o médico possuía um alto poder de intervenção e o pedagogo dava suporte ao seu trabalho. A estrutura montada nesse espaço escolar dispunha de aparelhagem para uma psicologia denominada patológica, educação sensorial, principalmente a respiratória, ginástica e trabalhos manuais. O que pode ser ressaltado nessa intervenção é a contribuição na construção de uma literatura específica e na formação de profissionais para a educação das pessoas com deficiência.

É preciso notar que, desde a criação de classes anexas a hospitais, com o crescimento do atendimento em instituições filantrópicas e principalmente a partir da década de 1950, com a criação dos serviços diversos, clínicas e centros de reabilitação, muitos dos quais com atendimento educacional, deve ter havido troca de informações entre os profissionais de saúde e de educação, imbricando várias teorias (JANNUZZI, 2012, p.88).

Dessa maneira, a educação da pessoa com deficiência teve um importante suporte médico e que influenciou diretamente na constituição de propostas pedagógicas voltadas a esse público. O atendimento às pessoas com deficiência se deu inicialmente em virtude de vínculos familiares com as pessoas que se encontravam no poder na época, embora sua escolarização já estivesse assegurada desde a Constituição de 1824.

Com o Decreto-Lei nº 20.826/31, que oficializou o ensino emendativo, ramo do ensino supletivo que integraria o ensino especial e teria como público-alvo os chamados “anormais do físico, anormais de conduta e anormais de inteligência (JANNUZZI, 2012, p. 92), se instituiu os primeiros ensaios do que se entenderia como Educação Especial. A própria etimologia da palavra nos traduz que este ensino seria uma correção à falta apresentada pelo aluno, à adaptação ao nível social do que se considerava normal.

Embora houvesse tímidas tentativas de dar dignidade para as pessoas com deficiência, com a criação do Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, identificou-se que os atendimentos iniciais ainda estavam aquém da necessidade deste grupo, além de ser reduzido a uma pequena parcela da população que o almejava.

Mas a proclamação oficial da necessidade de cursos de professores e técnicos especializados para o trabalho com deficientes sensoriais foi feita por Getúlio Vargas em 1954, sob a alegação de um grande número de cegos e surdos no país: 100 mil e 50 mil, respectivamente (JANNUZZI, 2012, p.70).

Esses movimentos de criação desses Institutos deram subsídios para os primeiros informes oficiais, em âmbito acadêmico, da necessidade de mudança de olhar para a educação do deficiente. Na V Conferência Nacional de Educação (1933-1934) através do Plano Nacional de Educação havia a recomendação da “formação de profissionais pelos sistemas estaduais de educação para a educação dos débeis, deficientes, abandonados e delinquentes” (*op.cit*, p.93). Mesmo com esta recomendação, a educação da pessoa com deficiência ainda se encontrava aquém e compartilhava do mesmo déficit educacional da escolarização geral.

As contribuições fornecidas pela pedagoga Helena Antipoff sinalizada na área da deficiência e também no ensino de crianças com desvios de conduta, se desenvolveu por volta de 1934, em Minas Gerais e Rio de Janeiro, tendo como público-alvo professores de alunos com deficiência e de reformatórios. No entanto, trazemos algumas ponderações acerca dessas contribuições, haja vista certo comodismo observado em suas intervenções, que se embasavam nos ideais da Escola Nova. Não ocorreram mudanças do ponto de vista pedagógico social desses alunos, tendo em vista que continuariam mantidos em instituições específicas de atendimento, sem a integração com os alunos definidos como normais ou aptos para uma vida social, de acordo com as definições da época.

As suas contribuições irão subsidiar a implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão fundado em 1973, após a articulação de pessoas sensibilizadas à temática. O conceito de deficiência mental, encontrado no projeto base para a implantação do Centro foi criado por Antipoff “tais crianças apresentariam os seguintes caracteres: 1º um atraso no desenvolvimento; 2º este atraso é acusado especialmente em certas faculdades, menos em outras, donde uma falta de equilíbrio; 3º algumas vezes uma perturbação particular de cunho pedagógico, das faculdades mentais” (JANNUZZI, 2012, p. 104).

Importante nomearmos que essa pedagoga elencou ser importante a observação metódica do professor, como uma forma de compensar as limitações presentes nos testes que eram aplicados aos alunos, para a detecção de alunos que possuíssem alguma anormalidade. Por ser adepta às teorias escolanovistas foi defensora da atuação de professores em outros espaços de construção de conhecimento e a formação psicológica do professor primário, para que ele atuasse nas necessidades afetivas, nos interesses e habilidades da criança.

Para que isso se realizasse, Antipoff insistiu na atuação dos professores em instituições extraescolares: bibliotecas, clubes de leitura, clubes de mães, entre outros

espaços. Ela elencou um conjunto de variáveis direcionadas à aprendizagem, na tentativa de contemplar a totalidade humana da criança e trouxe para reflexão o papel real da escola, e a contribuição desse espaço na diminuição do sofrimento das crianças com deficiência. Existia um credo no potencial da instituição escolar para resolver os desafios colocados pela sociedade, de forma a atingir de uma forma ampla, o educando.

Com isso, essa crença na possibilidade de abranger no período escolar, de três ou quatro horas, a totalidade do educando, foram abertas, ou melhor, acentuadas, as vias de penetração do especialista, do psicólogo, do orientador profissional e a estabilidade do médico e do dentista que nela já estavam. Uma vez que se tornava difícil ao professor abarcar tudo, isto é, atingir plenamente a criança, cumpria introduzir outros profissionais. Mas essa via, naquele momento de 1930, era ainda procurada a ser preenchida pelo professor-psicólogo e até pelo terapeuta (JANNUZZI, 2012, p.106).

Esse recorte nos representa a fragilidade existente no ensino em querer abarcar o aluno em sua totalidade e a necessidade que outras instituições de apoio e seus profissionais participem do processo educativo do aluno com deficiência, que acompanhou as décadas posteriores. No seu entendimento, o ensino especial era o mesmo da Escola Nova (não havendo diferença entre eles) e auxiliaria na educação e formação dos professores de maneira geral, sendo dessa forma, indispensável. Assim como o pedagogo Noberto Souza Pinto, Antipoff compreendia que o professor deveria conhecer bem o aluno para que conseguisse desenvolver um trabalho pedagógico. A autora declarava que:

E só depois de uma observação atenta e metódica da conduta dessa criança, de acordo com os exames do médico e do psicólogo, depois de profunda reflexão acerca de todos esses dados, das observações e dos exames, é que o professor terá conhecido e compreendido seus alunos e resolvido o complexo problema da personalidade (ANTIPOFF, 1930 *apud* JANNUZZI, 2012, p. 107)

A pedagoga desenvolveu um sistema de classificação para crianças em sete classes homogêneas, tendo ainda como critério de inserção na definição de “anormais” as que possuíam problemas sociais e morais. Acreditava que essa homogeneização facilitaria o trabalho dos professores. Em 1932, Antipoff organizou a Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte, uma instituição particular e de caráter filantrópico, que tinha como objetivo:

Assistir à criança e ao adolescente excepcionais definidos nos seus estatutos como sendo aqueles classificados acima ou abaixo da norma do seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que façam da sua educação um problema especial (JANNUZZI, 2012, p. 113).

As posturas ambíguas ainda se fizeram presentes nas abordagens de Helena Antipoff, como percebemos na descrição do objetivo da Sociedade Pestalozzi, ilustrada na citação acima. No entanto, podemos destacar que o reconhecimento no meio social e da educação como fatores importantes à educação dessas crianças se configura como um avanço no olhar pedagógico. A educação é compreendida por Antipoff como responsável pelas soluções sociais, e a criação da Sociedade Pestalozzi contribui para o entendimento da criança com deficiência e operacionalização da educação para este grupo.

O pedagogo Noberto Souza Pinto (1928) também merece destaque em suas intervenções realizadas em Campinas. Ele elaborou um conceito de deficiência com base nas normas escolares, uma vez que para ele, a escola seria o local de manifestação dessas deficiências e os que não se adaptasse a ela, seriam rotulados como deficientes. Por seu trabalho ser abrangente, em escolas anexas a sanatórios e na educação de alunos considerados “normais”, se encontram divergências nas suas colocações sobre os alunos com deficiência, principalmente no aspecto a capacidade dessas crianças em ter noção de alguma coisa, a serem pobres de espírito, dignos de compaixão e ao mistério que envolve o educador em sua prática pedagógica com este grupo.

Desse modo, existiam grandes e às vezes, salutares oscilações nas suas manifestações sobre a anormalidade das crianças nas escolas. E, dado que não tinha uma posição fechada sobre o problema, imputava grande responsabilidade à percepção do professor na detecção da anormalidade. Não valorizava muito os testes, porque a inteligência seria desenvolvida pelo meio (JANNUZZI, 2012, p.99-100).

No entanto, o pedagogo compreendeu a segregação total como medida de intervenção pedagógica aos alunos com deficiência, justificada para a manutenção da ordem, moralidade e o não prejuízo aos outros alunos, quando se constituíram classes especiais em escolas para alunos sem deficiência. Para ele, o diagnóstico era constituído através dos olhares de três profissionais: pedagogo, médico e psicólogo. Assim, a anormalidade tinha uma relação total com a criminalidade, ausência de rendimento social e moralidade.

Dessa forma, Pinto reafirma mais uma categoria que definia o que seria um indivíduo deficiente para a década de 30: o incompatível com o meio social no qual deveriam viver, o que apresentasse comportamento não condizente com uma sociedade organizada por um capitalismo dependente. É sabido que o distanciamento entre a realidade social e a escola é impossível, tendo em vista que essa é fruto do que acontece na sociedade, principalmente no que tange as relações de poder (legislações, medidas

repressivas, dominações em geral). Consequentemente, o sistema escolar da época reproduziria as discrepâncias sociais presentes.

Nesse ponto de vista, Pinto contribuiu para que a educação das pessoas com deficiência ou as que fossem consideradas como deficientes¹¹, se mantivesse da mesma forma segregada, de pouco contato com os alunos que tivessem mais condições de obter sucesso na carreira escolar, assim, mantendo um pseudo equilíbrio social.

As principais contribuições do pedagogo para a época foram a respeito da responsabilidade do professor na eficiência do ensino e o desenvolvimento de uma aprendizagem eficiente para o aluno, além de cautela na detecção prévia de alunos que fossem deficientes, antes de uma análise criteriosa que envolvesse um conhecimento, um trabalho e a compreensão de como trabalhar com eles. Isto remete à uma proposta de educação que valoriza o sujeito e suas contribuições particulares na construção do processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva de reflexão. Também eram organizados os instrumentos pedagógicos que auxiliariam na compreensão do aluno e de como se dava a aprendizagem ou não desse aluno. Tais contribuições irão subsidiar, em séculos posteriores, discussões sobre a adaptação curricular e as relações que são mediadas no ensino e aprendizagem, como a percepção do desenvolvimento intelectual do aluno pelo professor (GOULART, 2000). A autora destaca a importância da adaptação do material escolar em relação ao caminho intelectual do aluno e adverte que “Para tanto, seria necessário compreender a criança, sua atividade, seu desenvolvimento, em outras palavras, seria preciso observar o aluno”. (*op.cit*, 163).

Na década de 50, o panorama mundial foi marcado por discussões acerca dos serviços oferecidos pelas classes especiais (seus objetivos e qualidades) inicialmente localizadas em escolas públicas, privadas e sem fins lucrativos. A Educação Especial, como um segmento definido por práticas pedagógicas voltadas à pessoa com deficiência, teve seus pilares desenvolvidos mais fortemente a partir da década de 60, na qual o modelo médico-pedagógico encontra-se no auge, provendo as necessidades de uma parte da população considerada deficiente. No entanto, como assevera Januzzi possuíam o caráter de isolar as pessoas deficientes das sem deficiência.

¹¹ A abrangência do termo **anormal** é citada por Jannuzzi como uma possível separação de camadas economicamente desfavorecidas, por não apresentarem comportamentos convergentes com os parâmetros escolares (2012, p.12). Infelizmente este ideia ainda se faz presente no sistema escolar atual, principalmente nas questões que envolvem indisciplina, violência e hiperatividade – muitos alunos são rotulados por incapazes e deslocados para classes ou escolas organizadas para atender esse tipo de aluno.

Estas classes especiais, bem como as escolas previstas na legislação também poderiam funcionar como mecanismos para facilitar o rendimento das camadas mais favorecidas, frequentadoras das classes comuns, afastando delas os diferentes, os que tinham dificuldade de aprendizagem, enfim, os que estavam dentro dos amplos conceitos caracterizadores dessa clientela (JANNUZZI, 2012, p.91).

A composição das classes especiais já corroborava com a concepção de isolamento, tratamento diferenciado, que estaria longe de “tratamento especial”, no sentido positivo da palavra: “A Educação Especial surge como expressão dessa relação binária, na qual dois elementos confrontam-se como oponentes, de um lado a normalidade, de outro lado à anormalidade” (DUBOC, 2006, p.15).

Em 1951 realiza-se a formação de professores para surdos por Ana Dória, no futuro INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos) com a duração de 3 (três) anos e contemplou alunos de várias partes do Brasil. É importante salientar que este movimento de formação de professores foi diretamente incentivado por fatores históricos importantes, como por exemplo, a Segunda Guerra Mundial, que expôs ao mundo uma quantidade significativa de lesionados que deram surgimento em uma gama de instituições que dessem suporte a esse público, como as clínicas, os serviços de reabilitação, a psicopedagogia, entre outros.

Em 1946 no Brasil, se solidifica o ideal de educação para todos apresentado pelos defensores da Escola Nova, haja vista a constatação de que a educação brasileira ainda contemplava uma pequena parcela da população. Uma série de medidas ilustradas pelo governo vigente dava a entender o início de uma “educação realmente para todos”. O movimento de Educação de Base, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024/61, influenciada pela Constituição de 1946 aparecem com propostas de redemocratização da educação. Com a criação da Pestalozzi (1934), da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE,1954) e do Conselho Brasileiro de Bem-Estar dos Cegos (1954) ampliaram-se as discussões de novas alternativas de ensino e definições de abordagens das pessoas com deficiência, para tentar diminuir as desigualdades sociais e educacionais das pessoas com deficiência. De acordo com Jannuzzi, a Escola de Aperfeiçoamento também contribuiu significativamente para a educação dessas pessoas:

Foi dentro desse objetivo que a Escola de Aperfeiçoamento foi criada. Constou de duas modalidades de cursos: um com 16 meses de duração, após o curso normal, e outro, com menos horas, para fazer o que chamaríamos hoje de “atualização”. Os professores, auxiliares de direção e diretores que frequentassem a escola deveriam servir em locais designados, dentro do sistema estadual de ensino, por cinco anos. A formação era principalmente fundamentada na psicologia e na biologia, **com exclusão da história (a não**

ser dos métodos pedagógicos) (grifo nosso). Interessante é que ressaltava a importância de desenvolver a sociabilidade do aluno, inclusive o decreto-lei frisava que a escola deveria ser uma sociedade em miniatura (JANNUZZI, 2012, p. 95).

Ao analisarmos o fragmento, percebemos que a estrutura de curso oferecida pela escola, apresentava algumas lacunas que põem dúvida se esta formação alcançaria o seu objetivo, como a formação técnica especializada para professores, visando garantir o êxito das modernizações propostas na década de 30. A exclusão do estudo de história de maneira geral sinaliza uma tentativa de ocultação das referências e, principalmente, de uma reflexão acerca das questões sociais, culturais e o próprio processo de exclusão do indivíduo com deficiência.

Uma formação específica, direcionada apenas ao trabalho, uma intervenção mecânica de cunho “pedagógico”, nos apresenta, obviamente, que o produto final no desenvolvimento da sociabilidade do aluno, não era alcançado em sua totalidade. Assim, corroboramos com Foucault (1999, p.44) quando diz “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Essa realidade descrita pelo autor e presente em diversas esferas, de grupos considerados minorias: homossexuais, pobres, negros e pessoas com deficiência, é combatida através de reflexões no espaço escolar e medidas de intervenção para o enfrentamento dessa questão na educação, utilizando projetos, materiais educativos, leis e decretos que visem o combate a qualquer forma de discriminação.

Nessa questão, um curso preparatório de educadores em diversas esferas, para o ensino e a abordagem das pessoas com deficiência, que exclui a disciplina história geral da sua matriz curricular, ao mesmo tempo em que almeja uma sociabilidade do aluno, utiliza o jogo duplo de apropriação e expropriação.

As formações reduzidas decorrentes de currículos compactados, não dispõem de uma formação na perspectiva humanística, completa, voltada para o social. Dessa maneira, essa formação vislumbrou uma formação técnica que auxiliasse a uma intervenção específica. O ideal da escola como uma sociedade em miniatura, disposta no Decreto-Lei 7.970 que subsidiou a composição da referida Reforma do Ensino Primário (1927) vem apresentar sérias lacunas no que tange a educação para os excluídos e se torna um paradoxo.

A expressão educação especial aparece oficialmente em discurso do presidente Médici, em mensagem ao Congresso (JANNUZZI, 2012, p.120). A partir da década de

80, inicia-se uma nova fase, na qual a preocupação se volta à identificação e ajuda da pessoa com deficiência, entendendo este indivíduo como ser humano e assim, tendo o mesmo direito de realização e inserção na comunidade. Dessa forma, organizam-se escolas de Educação Especial que desempenham o papel pedagógico e multidisciplinar, em sua grande maioria.

No entanto, essas escolas passam a sofrer pressões de ordem política, social e legislativa devido ao caráter impreciso, no que tange sua definição e abrangência, discriminativo e fundamentalista do sistema de ensino desenvolvido na Educação Especial e se discute novamente, outras estratégias para o ensino da pessoa com deficiência. O conceito de educação especial não se tornou claro porque se entendia como atendimento educativo ou atendimento assistencial prestado a alunos excepcionais e assim:

Como se nota, ainda persiste o assistencial, que pode sugerir o prosseguimento do que se vinha fazendo em muitos casos, ou seja, apenas auxílios na área de proteção à vida, à saúde e não sistematização de conhecimentos escolares e procedimentos para sua apropriação (JANNUZZI, 2012, p.137).

As imprecisões descritas no excerto acima, ainda se tornam presentes no que se refere à intervenção pedagógica, que em alguns casos ainda se desenvolve no olhar assistencialista e pondo em dúvida aspectos de aprendizagem desses indivíduos.

A Constituição de 1988, ao estabelecer a integração escolar enquanto preceito constitucional, artigo 208, é necessária ao desenvolvimento pleno do indivíduo, principalmente aos que apresentem deficiência, de forma preferencial na rede regular de ensino apresenta novamente a discussão de modelos, que tornem mais eficiente a prática educativa direcionadas para pessoas com deficiência e a análise do processo de inclusão de modo geral, como o exemplo da primeira experiência de integração escolar em nível mais abrangente, como a ocorrida em 1988, pela Fundação Catarinense de Educação Especial, em Santa Catarina. Introduziram crianças de 7 a 14, de acordo com o que nos apresenta Jannuzzi (2012, p.157):

Houve a procura de conscientização das famílias e da comunidade pelos meios de comunicação de massa. Planejou-se a implantação de serviços necessários complementares na educação regular, sala de recursos, salas de apoio pedagógico para este atendimento, a fim de garantir-lhes a permanência (JANNUZZI, 2012, p.157).

A experiência citada anteriormente, sobre a mobilização para uma integração escolar nos mostra o desenvolvimento de um trabalho coletivo, em busca de uma ampla inserção do aluno com deficiência. Nesse momento, a permanência do aluno era compreendida como uma meta inicial e principal para o despertar da inclusão.

O ideal da Escola para Todos se traduz de maneira mais forte, após da Declaração de Salamanca (1994) que cria expectativas para a erradicação de formas de exclusão social. A escola regular se torna o ambiente mais propício para o acesso e permanência do aluno com deficiência, utilizando a estratégia de mobilização de todos os participantes do processo educativo e consagrando um regime educativo que buscasse adaptar as condições em que se processa o ensino-aprendizagem em um meio menos restrito possível.

Com isso, a estruturação da Educação Especial começa a ser questionada. Os professores especializados no trabalho pedagógico do aluno que apresenta deficiência e exercem o seu trabalho de maneira isolada, devem dar espaço ao trabalho na rede regular de ensino e de uma forma colaborativa ao professor dessa rede, seja pública ou privada, embora haja uma predominância maior de alunos com deficiência na rede pública. Assim, essa educação vislumbra os critérios de acesso, permanência e aprendizagem de forma a oportunizar ao educando com deficiências, garantias melhores de desenvolver uma vida escolar. A Educação Especial, de maneira efetiva foi constituída como uma estrutura paralela à educação formal e com o público-alvo, alunos quase excluídos da escola, além disso, como apresentam Stobäus e Mosquera (2012, p. 69-70) “Também a cultura da Educação Especial foi, durante muitos anos, uma cultura de um grupo estranho à escola, funcionando quase como que um *ghetto* relativamente aos outros docentes”.

Os autores evidenciam nesse extrato, que a Educação Especial se organizou como uma educação para alunos desacreditados da sociedade. Assim, a Educação Especial serviu de pilar para o desenvolvimento da Educação Inclusiva. Nesse processo, foi percebido que a organização oferecida pela Educação Especial, no que tange a construção de classes e escolas especiais era inapropriada e que devia fazer a inserção dos alunos com deficiências junto aos alunos sem deficiência, nos espaços escolares. Outra questão colocada em debate, ainda envolve o processo de identificação e avaliação das necessidades educacionais especiais, estabelecendo, na sequência, o afastamento do aluno do meio educativo regular e realizado, em sua grande maioria, por docentes, de forma isolada. Assim, os autores (*op.cit*) discutem algumas terminologias e ações relacionadas à chamada Educação Especial.

Fala-se em Necessidades Educativas Especiais, mas todo o processo de alocação de recursos se baseia na lógica categorial. O processo de encaminhamento para as Instituições de Educação Especial é também particularmente controverso e tem vindo a merecer muitas críticas (STOBÄUS; MOSQUERA, 2012, p.72).

O que era entendido como infalível e inquestionável nos primórdios da educação voltada à pessoa com deficiência, pode ocasionar danos irreversíveis na vida escolar e social de um aluno. A tendência automática, por assim dizer, da categorização de alunos por tipo e grau de deficiência, por exemplo, ainda persiste e dificulta o processo de inclusão escolar desses alunos e é bastante comum nos meios escolares. Sobre essa questão compreendemos que, o encaminhamento de alunos para instituições de Ensino Especial se relaciona mais aos modelos, práticas educativas escolares e serviços de apoio, em detrimento aos problemas reais da criança. Essas instituições, por conseguinte, são consideradas substitutivas¹² do ensino ao invés de complementadoras. Fontes (2009) nos expõe a necessidade da adaptação da Educação Escolar no contexto da educação inclusiva.

No contexto da Educação Inclusiva, o papel da Educação Especial precisa ser redimensionado para tornar-se **um sistema de suporte permanente e efetivo (grifo da autora)** para os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos e seus professores (FONTES, 2009, p. 51).

A Educação Especial, de acordo com o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p.33) caracteriza-se pela “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Desse modo, compreendemos que a educação especial preconiza a descoberta de cada especialidade do indivíduo e o despertar de um processo que culminará em sua inclusão social. No percurso histórico apresentado no começo do capítulo, observamos que a construção da educação de pessoas com deficiência se desenvolveu principalmente através da experimentação, abordagens que se caracterizavam em tentativas de escolarização, mais voltadas ao controle do que se entenderia como fora do comum. Os primeiros ensaios da construção da Educação Especial nos demonstraram que essa modalidade de educação se iniciou de uma forma precária, principalmente desenvolvida

¹² Ao utilizar o termo substitutiva, compreendemos que a educação no Ensino Especial ainda é compreendida como a única necessária ao aluno com deficiência e, desta forma, o direito de permanecer na rede regular é extinto.

no objetivo do controle de uma população pré-definida como anormal e incapaz de desenvolver-se no modelo social vigente.

Em educação especial há a defesa da inserção e da qualidade do ensino dos deficientes como influenciadores nesse processo de transformação social, na medida em que o torna conscientes dos condicionamentos existentes e proporciona-lhe meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social (JANNUZI, 2012, p. 162).

Podemos compreender que as concepções presentes sobre a pessoa com deficiência eram as mais desprezíveis possíveis, haja vista algumas expressões remetidas aos mesmos na época, como imbecis, vagabundos, marginais, anormais, entre outras, o que desencadeava uma série de posturas preconceituosas no que tange ao seu lugar na sociedade e ao seu direito à educação.

Com o intuito de normalizar, regular e transformar a pessoa com deficiência em um indivíduo mais aceito na sociedade, inseriu-se o olhar médico para dar um suporte educacional aos indivíduos que eram previamente selecionados para possíveis intervenções. Posteriormente, a mudança do olhar médico-reabilitador se transformou em um olhar que aprendesse a detectar as aptidões presentes nesses indivíduos e o auxílio no aprofundamento das mesmas, não sendo valorizado apenas as suas incapacidades.

É oportuna a reflexão histórica dessa trajetória, pois ao analisarmos as lacunas e “avanços” oferecidos na época, podemos constatar algumas posturas que ainda se fazem presentes na educação da pessoa com deficiência e assim, estabelecer uma análise crítica, cidadã e responsável, a partir das concepções tão bem defendidas por Freire (2014) sobre o direito à humanização, a luta pela liberdade, a desalienação e a afirmação do homem, como medidas imprescindíveis para a luta contra a opressão, violência, exploração e injustiça social.

Além disso, a compreensão das abordagens apresentadas evidencia as consequências nas práticas pedagógicas atuais, que apresentam significativos ranços, principalmente no que tange ao olhar biológico-médico e intervenções ainda pautadas na experimentação. Desse modo, a perspectiva é o combate a cultura do silêncio (FREIRE, 2014), exercendo a problematização, com o objetivo da mudança e da transformação.

Portanto, o percurso histórico da educação da pessoa com deficiência abriu oportunos caminhos para a construção de uma Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, como veremos nas discussões posteriores.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Em educação, estabelecer conceitos e definições sobre algo, sem dúvida, se apresenta uma junção de visões sociais e particulares, o que se torna bem mais delicado e abrangente, principalmente em relação a conceituar e a entender deficiência e necessidades educacionais especiais¹³, uma vez que envolve, indiscutivelmente, relações sociais de poder e entendimento do que seria normal e patológico.

As necessidades educacionais especiais não possuem associação direta com a deficiência, visto que, existem alunos que possuem dificuldade de aprendizagem sem apresentarem qualquer tipo de deficiência. No entanto, o aluno com deficiência e o de necessidades educacionais especiais precisam de recursos específicos e geralmente não utilizados para os demais alunos, além de mobilizações no espaço escolar, de cunho preventivo, para evitar que a escola apresente dificuldades para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

De acordo com Magalhães (2003), os alunos com necessidades educacionais especiais apresentam dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência física sensorial (cegos, surdos e surdocegos), deficiência física não-sensorial (por exemplo, a paralisia), deficiência intelectual, deficiências múltiplas e os alunos com altas habilidades¹⁴. As pessoas com transtorno invasivo do desenvolvimento (autismo) e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) também integram esse grupo que necessitam de uma assistência educacional especializada.

O conceito de Necessidades Educacionais Especiais e a sua respectiva assimilação pelos gestores no sistema educativo também apresenta alguma controvérsia, visto que “a terminologia empregue para descrever e categorizar crianças é bastante complexa. Ela não só não é acidental como é também o resultado de diversos interesses envolvidos, como diz Tomlinson (1984)” (STOBÄUS; MOSQUERA, 2012, p. 71).

Os autores nos alertam acerca dos interesses implícitos ao conceituar deficiência na área educacional. Podemos observar esse interesse ao se identificar, por exemplo, um aluno com deficiência intelectual, devido as suas condições sociais precárias. Assim,

¹³ Socialmente, a deficiência é compreendida como uma perda irreparável e prejudicial para o convívio do indivíduo em sociedade, além de ser inútil do ponto de vista laboral. Acaba, por diversas vezes, a reproduzir este conceito de incapacidade total no meio educacional.

¹⁴ De acordo com o Ministério da Educação (MEC), as pessoas com altas habilidades e superdotação demonstram potencial elevado na área intelectual, acadêmica, liderança, artes, psicomotricidade e criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas do seu interesse (BRASIL, 2008).

notamos que as relações existentes entre o êxito escolar e as oportunidades reais na sociedade, a diversas classes sociais, não devem ser desconsideradas. Há um interesse real de excluir certos grupos do convívio escolar, por não pertencerem a específicos perfis de aluno, como por exemplo, os oriundos de escola pública, de acordo com análise de Weiss (1997).

Assim, alunos de escolas públicas brasileiras provenientes das camadas de mais baixa renda da população são frequentemente incluídos em classes escolares especiais, considerados pertencentes ao grupo de possíveis deficientes mentais, com limites e problemas graves de aprendizagem. Na realidade faltam-lhes oportunidades de crescimento cultural, de rápida construção cognitiva e desenvolvimento da linguagem que lhes permita maior imersão no mundo letrado (WEISS, 1997, p.16).

Uma das questões fortemente discutidas em momentos atuais é como respeitar e lidar com o outro e como o ambiente social, cultural e econômico pode influenciar nessas relações. No ambiente educacional, essa questão se torna muito bem delineada, como por exemplo, em algumas intervenções para diminuir ou impedir que a deficiência se desenvolva, as pessoas diretamente envolvidas nesse processo necessitam de conhecimentos prévios (família, principalmente). Muitas vezes a falta desses conhecimentos esbarra também, como vimos no excerto acima, na questão econômica para que se consiga obter um sucesso educativo de uma forma integral.

Desse modo, corroboramos com a assertiva de Saviani (2013) sobre a importância em se distinguir a proclamação do direito e sua efetivação. Constatamos inúmeras legislações e mobilizações de grupos diretamente ligados à causa da pessoa com deficiência, para que seus direitos educacionais e sociais fossem cumpridos. No entanto, para que o direito se efetive de fato, necessita-se de uma política de implementação e demais desdobramentos sócio-políticos-econômicos, que priorizem o sujeito, a sua autonomia e equidade com os demais cidadãos, uma questão de direitos humanos, como destacam Stobäus e Mosquera.

Os estudantes com NEEs¹⁵ não devem ser segregados nem protegidos, trata-se de uma questão de direitos humanos fundamentais, que implica vantagens para todos, na medida em que se sugere não só a inclusão, como a interação e individualização, como estratégias de inserção social mais ampla e ao longo do percurso escolar e vocacional, conforme nos afirma Fonseca (1989) (STOBÄUS, MOSQUEIRA, 2012, p.10).

¹⁵ Necessidades Educacionais Especiais.

Ao abordar a inclusão no cotidiano escolar, perpassa também pela discussão de direitos humanos, inevitavelmente. As reflexões propiciam mudanças de atitudes diante da proposta de inclusão e a diminuição de barreiras atitudinais internas e externas ao espaço escolar.

A educação inclusiva tem a atribuição de recolocar na educação geral muitas das responsabilidades atribuídas à Educação Especial, no que se refere a desenvolver no cenário escolar e além dele, o respeito às diferenças e no desenvolvimento de habilidades e competências, valorizando o que o aluno está apto a aprender, em detrimento de suas barreiras de aprendizagem. Além disso, demonstra a necessidade prioritária de se desenvolver uma educação realmente ampla, voltada às necessidades do aluno e, principalmente, humanista. Pois, como bem ilustra Valle e Connor (2014, p.29) “As escolas são povoadas por seres humanos que chegam com uma miríade de valores, culturas, etnias, línguas, crenças, histórias e comportamentos”.

A Educação Especial e a Inclusiva, em propostas atuais de educação para o aluno com deficiência não são oponentes, elas se complementam de uma forma permanente e efetiva. A educação inclusiva surge com o objetivo de valorizar e defender propostas educativas que valorize a diversidade e a diferença, como as elencadas pelos autores, na citação anterior. Essa possibilita uma reestruturação da cultura, da prática e de vivências na escola, de modo que permitam responder à diversidade de alunos. Precisa corresponder a uma visão humanística, democrática, que se atenta à percepção do sujeito e de suas singularidades.

Como perspectiva, Stobäus e Mosquera (2012, p. 12) apontam a necessidade de “um plano de ação global, baseado em políticas educativas que sensibilizem a articulação entre os serviços de educação e outros serviços da comunidade, criando-se uma rede de apoio social e educativa”. Desse modo, a inclusão precisa ser desenvolvida de uma forma conjunta e articulada com outros setores, para demonstrar uma quebra real de paradigmas em relação ao diferente, o pensar no eu e no outro, na alteridade, como bem nos apresenta os autores:

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da Educação Escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações, e essa condição não é comum aos sistemas educacionais e aos professores em geral (STOBÄUS; MOSQUERA, 2012, p.50).

A disponibilidade interna referida pelos autores perpassa principalmente pelas questões atitudinais, o que exige mudanças, transformações, adequações da própria

prática docente às necessidades do aluno. É preciso entender a diferença como um ganho, uma construção de vivências e conhecimentos, não uma perda, uma redução de possibilidades.

Essa mudança, ou melhor, o sentido da mudança, precisa ser analisado através de outras questões, principalmente relativa à visão social da deficiência, que se reflete na relação de ensino e aprendizagem e posteriores relações que são desenvolvidas no espaço escolar. A educação na perspectiva inclusiva significa assegurar a todos os estudantes uma igualdade de oportunidades educativas, com outros apoios complementares e um sistema de valores “ela não pode se esgotar num conjunto de técnicas educativas mediáticas, na medida em que toda a comunidade educativa deve compartilhar tais valores em todas as práticas e em todas as atitudes” (STOBÄUS; MOSQUERA, 2012, p. 12).

Necessita-se da criação de culturas inclusivas, da produção de políticas inclusivas e o desenvolvimento destas políticas, propondo desafios. Dessa maneira, a inclusão irá exercer de fato a sua significação etimológica – incluir, abranger, introduzir, inserir, ou processos contínuos de construção e desconstrução. A educação inclusiva propicia a alteração das políticas sociais, revisão de conceitos éticos e morais e novas possibilidades de melhoria de vida, a revisão do lugar da pessoa com deficiência na sociedade. A diferença alicerça a compreensão do que pode ser pensado como lugar e, assim “é no lugar e a partir dele que se vê brotar as diferenças que singularizam os grupos humanos e suas formas de estar no mundo” (SUZART *et.al*, 2009, p.67).

Portanto, aceitar as diferenças é um desafio provocador. É estabelecer a disposição de sair de si e olhar o outro, entrar em seu universo e desbravá-lo. Um desenvolvimento para agregar pessoas, com a finalidade de estabelecer um sentimento de pertença de um lugar comum de todos ao mesmo tempo particular, singular, como bem nos assevera Fonseca (2012, p. 14) “A justiça social, a equidade educativa e a iniciativa de escolas regulares como estratégias de inclusão só podem ser compreendidas em contextos particulares”.

Para tanto, o autor declara uma provocativa definição de inclusão: “Criação de uma sociedade mais justa; desenvolvimento de um sistema educativo mais equitativo; promoção de respostas da escola regular à diversidade e heterogeneidade como meio de tornar realidade tais desígnios” (*op.cit*, p.14). A provação é compreendida pela necessidade de todos esses setores citados estarem intercalados para propiciar a tão almejada inclusão.

É percebido que nos primeiros passos de uma construção de educação inclusiva, muitas ações foram desenvolvidas de modo rudimentar, ou seja, ainda no improviso, na probabilidade. Por algum tempo, se compreendeu que apenas a presença de um aluno com deficiência se realizaria uma educação inclusiva, hoje é compreendido que uma educação realmente inclusiva deve se atentar a três fatores: acesso, permanência e aprendizagem, além de entender que inicialmente, se faz necessário desenvolver a mobilização e a sensibilização da equipe escolar, para que o processo inclusivo nesse espaço ocorra de uma forma verdadeira.

Para uma efetiva implementação do modelo inclusivo na educação, faz-se necessário uma profunda reorganização escolar, que requer, entre outras medidas, a redução do número de alunos por turma, nova infraestrutura e a construção de novas dinâmicas educativas (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p.72).

Entendemos que as mudanças externas, como adaptação do espaço físico escolar, legislações e políticas públicas, de modo geral, podem surtir pouco efeito em relação aos atores envolvidos no processo inclusivo. É necessário criar espaços¹⁶ e vias de compartilhamento de sensações e/ou anseios sobre o que esses atores realmente esperam de uma educação inclusiva. É percebido que, a educação inclusiva ainda é feita de forma solitária, na qual é depositado, praticamente de forma total, o sucesso ou fracasso da mesma, o que oferece um contrassenso no que se refere à educação construída por todos e para todos. A criação de espaços para reflexão sobre a prática docente voltada a alunos com deficiência permite visualizar interferências de ordem psíquica, por exemplo.

[...] as professoras falam de um despreparo de ordem pedagógica, salientamos que também está em jogo um despreparo psíquico para lidar com a realidade, às vezes tão difícil de aceitar, que a deficiência traz, justamente, pode denunciar os limites do corpo a que todos nós estamos sujeitos, como também no caso da prática docente, apontar os limites de uma prática pedagógica que privilegia as aquisições cognitivas (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p.76).

Este fragmento endossa algumas posições sobre a necessidade de pensar multidisciplinarmente uma educação inclusiva e “explorar todas as opções potenciais de inclusão e não só as mais correntes, acessíveis ou tradicionais” (FONSECA, 2012, p.17).

¹⁶ Na pesquisa apresentada por SAMPAIO, SAMPAIO: Convivendo com a diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual (BORDAS, DIAZ *et al.* 2009, p. 71-78) é colocada a importância do compartilhamento de desejos e angústias dos professores no processo de inclusão escolar.

Assim, pode ser possível desenvolver amplas avaliações do processo inclusivo em si, pelas mais diversas vertentes.

Em um olhar inclusivo, a pessoa com deficiência irá se integrar através das transformações dos ambientes, o que abrange o espacial, como adaptações de materiais, teórico-formativas¹⁷ e, principalmente, atitudinais, respeitando a diferença e as respectivas indefinições que fazem parte dela. Desse modo “há que se levar em conta cada situação e estágio, que resulta das formas de interação entre as características do aluno e dos ambientes em que está eventualmente inserido” (BORDAS; ZOBOLI, 2009, p.81).

A educação especial na perspectiva inclusiva propõe alguns desafios, como combater a cultura da normalização e classificação e o processo de exclusão contínua, vivenciada no espaço escolar. O sucesso de uma educação na perspectiva inclusiva se dará na análise de possibilidades, exploração de talentos dos alunos, o desenvolvimento de uma pedagogia interativa, sem hierarquização de saber, a valorização da identidade sociocultural dos alunos e também dos professores, questão geralmente esquecida nesse processo.

Uma educação aberta às diferenças demanda uma ressignificação e reorganização completa de todo o processo que culmina na inclusão. Esta ressignificação visa assegurar o cumprimento das metas da educação na perspectiva inclusiva, fruto de mobilizações sociais. No entanto, apenas o aspecto legal não é suficiente para que o escrito se cumpra efetivamente, pois de acordo com Oliveira e Martins, a inclusão necessita de um conjunto de medidas, a saber:

Incluir exige uma ação conjunta dos envolvidos no processo educacional, novos posicionamentos e ações reflexivas sobre a prática educativa, a fim de promover a aprendizagem de todos os alunos. Trata-se de reconhecer que as dificuldades que os alunos apresentam não são apenas deles, visto que resultam, em grande parte, do modo como a educação é concebida e colocada em prática (OLIVEIRA; MARTINS, 2011, p. 311-312).

Entendemos que a Educação Inclusiva se constitui um fenômeno complexo e, portanto, permeada de questões ambíguas. Ela não é restrita ao espaço escolar e solicita que seja desenvolvida também em outros setores, como a saúde, a justiça, a tecnologia, dentre outros. A diferença é valorizada e favorece, indubitavelmente, para o desenvolvimento pleno da sociedade. No entanto, devemos ter cautela em discorrer

¹⁷ Se refere a forma como será desenvolvida a relação de ensino-aprendizagem.

acerca dos aspectos positivos ao desenvolver uma educação especial na perspectiva da inclusão, tendo em vista a formulação de um discurso tendencioso. A inclusão deve ser compreendida como uma filosofia fundamental para percebermos e respondermos às diferenças humanas. Como salienta Valle e Connor (2014) as percepções dos professores em relação à deficiência e aprendizagem.

Por conseguinte, aquilo no que os professores acreditam em relação às deficiências determina como os estudantes com deficiência **realmente (grifo dos autores)** são educados. A lei federal cria a infraestrutura e os procedimentos para identificar e atender os estudantes com deficiência, mas o espírito dessa lei revolucionária acontece (ou não) na relação entre o professor e o aluno (VALLE; CONNOR, 2014, p.35).

No texto introdutório do presente capítulo, os cidadãos do futuro serão recompensados por sua diversidade e originalidade. A recompensa citada por Lima é percebida pela capacidade de cada indivíduo demonstrar a sua singularidade e principalmente, sua originalidade para a mudança de olhares relativos ao outro. Com isso, desenvolve-se uma sociedade apta ao convívio na diferença.

No próximo capítulo, apresentamos os marcos legais que subsidiam a educação na perspectiva inclusiva e, de forma particular, o que os mesmos dispõem sobre a relação ensino-aprendizagem nesta mesma perspectiva.

3 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA INCLUSÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO: O OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Na prática, a realização dos direitos das pessoas com deficiência exige ações em ambas as frentes, a do direito universal e a do direito de grupos específicos, tendo sempre como objetivo principal minimizar o eliminar a lacuna existente entre as condições das pessoas com deficiência e das pessoas com deficiência. (Cartilha do Censo 2010, p.6).

A deficiência é uma temática muito presente nas discussões acerca dos Direitos Humanos, haja vista as inúmeras legislações internacionais que se propõem a reafirmar o direito de todo ser humano em possuir condições necessárias para o seu desenvolvimento em diversas vertentes, de uma forma não discriminatória. Tomamos como exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em seu bojo, considera essencial a proteção dos direitos humanos pelo Estado de Direito e que a compreensão comum desses direitos é importante para o cumprimento dos compromissos assumidos pelo Estado.

Ao analisar as legislações brasileiras que vigoram atualmente, observa-se que a educação é compreendida como um direito de todos, preferencialmente na rede regular de ensino e, sobre as pessoas com deficiência, é assegurado o atendimento educacional especializado. A Cartilha do Censo de 2010, referente aos dados sobre a pessoa com deficiência no Brasil, nos apresenta dados importantes sobre o perfil destes indivíduos:

45.606.048 de brasileiros (23,9%) têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. 25.800.681 (26,5%) são mulheres e 19.805.367 (21,2) são homens. 38.437.702 pessoas vivem em áreas urbanas e 7.132.347 em áreas rurais (BRASIL,2012, p.6).

Os números apresentados são expressivos e demonstram ainda um campo de disputa permeado por estratégias normalizantes, tendo em vista a ocultação da deficiência. Apresentando o recorte regional, o Nordeste apresenta 26,3% de incidência de pessoas com deficiência (o maior entre as demais regiões do país) e na Bahia, 25,39% (*op.cit*, p.11), o que nos mostra uma face cruel de dupla exclusão - maior índice no país e baixo investimento para esta população.

Partindo da premissa de que a educação inclusiva tem como objetivo oportunizar a todos os alunos o seu desenvolvimento quanto aos aspectos cognitivo, afetivo, sociocultural e acadêmico é fundamental a definição de uma proposta de uma educação voltada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que auxiliem a construção de sua

identidade, com base numa visão sóciointeracionista e tendo como meta primordial o desenvolvimento pleno do indivíduo, respeitando suas diferenças e singularidades.

No panorama mundial, algumas declarações e mobilizações reforçam o ideal de Escola para Todos: a de Jomtien (1990), Manágua (1993), Salamanca (1994). Essa última considerada a principal de todas, por expressar de maneira mais clara e concisa a necessidade de uma proposta que vise o acesso à educação de qualidade, assim como o reconhecimento de características diferenciadas e singular a cada indivíduo. De acordo com Santiago, Akkari e Marques, a Declaração de Jomtien e a de Salamanca possuem um maior destaque, no que se refere à suas respectivas finalidades, pois “resultaram no desenvolvimento de políticas voltadas para a universalização do acesso e permanência à educação e trouxeram à tona a discussão de caráter seletivo e excludente das nossas instituições educacionais (2013, p.101) ”.

O Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos, em Dakar (2000) e a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 2006) foram considerados referências mundiais em relação aos direitos de qualquer indivíduo, assim como a responsabilidade de cada nação para a construção de um mundo menos desigual, que compreenda as especificidades de cada indivíduo.

Inicialmente, a garantia do acesso e permanência desses alunos de uma maneira “igualitária”, referendado por esses documentos internacionais, nos traz oportunas reflexões no que tange as intervenções ocorridas para que se delineassem os primeiros traços do que poderíamos chamar de inclusão educacional. A análise desses documentos é muito importante para compreendermos as diretrizes oficiais da prática educacional inclusiva brasileira e alguns posicionamentos que derivaram modalidade ditas inclusivas, que não se comprovavam na prática.

A subordinação do nosso país às leis internacionais pode suscitar a criação de outras possibilidades de segregação e deturpação do verdadeiro ideal da inclusão: o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos, sem discriminação. A educação inclusiva é uma construção coletiva, internacional que mobiliza o esforço de vários grupos em torno da educação especial e dos direitos humanos, em direção à formação de um sistema único e colaborativo. Dessa maneira, os países que são signatários dessas leis, se comprometem a garantir as medidas inclusivas e, essa garantia pode ser oferecida “a qualquer custo” sem os cuidados e planejamentos para a construção de um processo inclusivo.

Os discursos favoráveis à inclusão educacional em seu caráter total, em países que respondem por uma trajetória histórica de exclusão, como o Brasil, podem mascarar uma intencionalidade de contenção de gastos públicos com programas sociais, particularmente, as escolas de educação especial. Ao propiciar uma inclusão sem os suportes especializados, há o desenvolvimento de um processo de sucateamento duplo do ensino público, transferindo ao professor a atribuição da promoção da inclusão. Nos questionamos o que há por trás do discurso da educação para todos? Quais seriam esses discursos? O que difere o discurso, da prática inclusiva? Os termos direitos e garantias possuem diferenças conceituais importantes entre os dois, pois “Os direitos são constituídos por uma lista de bens e serviços que o governo entrega aos indivíduos, enquanto as garantias asseguram que esses bens e serviços cheguem, igualmente, a todos os indivíduos da nação” (BRASIL, 2012, p.16).

Assim, buscamos refletir sobre a concepção de igualdade que está sendo utilizada no espaço escolar pela educação inclusiva, pois o direito abrange, necessariamente, uma via de mão dupla, o que garante (defende) e o que exige. O ideal do respeito às diferenças não se torna uma “força de expressão” utilizada em qualquer argumentação de políticas públicas e sociais. Esses exercícios de questionamentos, de discussões e de denúncias, se estabelecem como os primeiros passos para uma educação realmente para todos e longe de consensos aparentes, como assevera Fontes (2009):

No entanto, as ideias de Schwartzman e Lieberman¹⁸ esbarram na argumentação de que se a inclusão não for decretada de cima para baixo, através da força da lei, o sistema educacional brasileiro talvez nunca se prepare para receber essas crianças e adolescentes que apresentam algum tipo de deficiência (FONTES, 2009, p. 46).

Portanto, se enfatiza a necessidade de uma educação para todos, que propicie o desenvolvimento dos sujeitos como cidadãos e, principalmente, preparados para os desafios do convívio em sociedade. Entretanto, esse desejo se esbarra nas diversas faces de exclusão existentes, como a ausência de infraestrutura no espaço escolar, para receber de forma digna os alunos com deficiência, a carência de recursos materiais, humanos, financeiros, formativos e atitudinais de todo o grupo (professores, gestores, profissionais de apoio) e, na maioria dos casos, a ausência da família no processo educacional. O que

¹⁸ As ideias dos autores serão mais aprofundadas nos próximos capítulos.

acaba por nos apresentar, um conjunto de diversas barreiras que permeiam o cotidiano da pessoa com deficiência, com destaca a Cartilha do Censo 2010.

As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as pessoas sem deficiência. No entanto, elas nem sempre conseguem clamar por seus direitos, nas mesmas condições em que o fazem as pessoas sem deficiência, devido as desvantagens impostas pelas restrições de funcionalidades e pela sociedade, que lhe impõe barreiras físicas, legais e de atitude. Essas barreiras são responsáveis pelo distanciamento que existe na realização dos direitos das pessoas com e sem deficiência (BRASIL, 2012, p.16).

As desvantagens abordadas no fragmento acima podem ser exemplificadas no processo desenvolvido para a inclusão da educação especial na política educacional brasileira, que vem ocorrer somente no final dos anos 50 e início da década de 60, do século XX, sendo expressivo as iniciativas oficiais de âmbito nacional, do período compreendido entre 1957 a 1993. No presente século, alguns documentos oficiais vão contribuir ainda mais no clamor por uma sociedade e por consequência, para uma educação mais inclusiva, que garanta a diversidade e preserve a singularidade de cada indivíduo, em um combate à desumanização como vocação histórica.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm a humanidade roubada, mas também ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é a distorção da vocação do *ser mais* (grifo do autor). É distorção possível na história, mas não vocação histórica (FREIRE, 2014, p.40).

Freire (2014) chamou de pedagogia emancipatória do oprimido, uma pedagogia voltada à construção pessoal da própria história do sujeito, com base na ação e reflexão trouxe provocações do que seria realmente uma educação popular e para todos. Uma inclusão além dos discursos políticos, de instituições conservadoras e que deixe evidente os conceitos de inclusão e diferença.

Para Mazzota (2005, p. 65), a escola precisa considerar importante o envolvimento dos “portadores de deficiência no planejamento e execução dos serviços e recursos a ele destinados é, sem dúvida, um imperativo de uma sociedade que pretende ser mais democrática”. A conscientização dos direitos da pessoa com deficiência e do seu lugar na sociedade, por essas mesmas pessoas, vão impulsionar a discussão e o surgimento de políticas públicas educacionais pró-inclusivas. A esse respeito, Fontes (2009, p. 42) assevera que, no Brasil, os documentos legais nas políticas públicas de educação “quando analisadas nos últimos quinze anos, apresentaram avanços. Todavia, ainda persiste a

distância entre o que pregam os dispositivos legais e o que acontece nas práticas cotidianas das salas de aula”.

O abismo elencado pela autora se traduz principalmente no entendimento da inclusão como um método, uma receita a ser seguida, que pode ser aplicada no espaço escolar de qualquer forma reforçando uma dicotomia entre eles, os diferentes, e os “normais”, assim como a escola para todos e a educação especial.

Assim, vamos estabelecer uma análise neste subcapítulo, dos principais documentos que norteiam a educação da pessoa com deficiência, na sua esfera nacional e daremos ênfase também nas discussões que subsidiem a prática pedagógica dos professores.

3.1 PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES NORTEADORAS DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

Este estudo apresenta as legislações numa perspectiva linear e elenca as principais influenciadoras na construção de políticas inclusivas. A evolução do atendimento prestado à pessoa com deficiência acompanha, por conseguinte, às mobilizações de cunho jurídico, econômico, político, teológico e social (MARTINS, 2015).

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988, artigo 208) encontramos subsídios para a implantação de uma educação que contemple todos os cidadãos brasileiros. Esse artigo estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores¹⁹ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A referida medida dá a garantia da equalização das oportunidades educacionais, qualidade de ensino, assistência técnica e financeira.

Anteriormente, algumas medidas já dispunham de um “novo olhar” para este público, como a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial, divulgada por portaria através do Centro Nacional de Educação Especial (CNEE) em 1986. Outro destaque se dá pela mudança de terminologias: de aluno excepcional a educando com necessidades especiais.

O movimento de direito à educação para todos os indivíduos suscita uma ação coletiva de mudança, com adoção de políticas inclusivas, transformações dos sistemas

¹⁹ Destacamos que as expressões utilizadas serão mantidas no corpo do texto, por se tratar de documentos oficiais. No entanto, compreendemos que a melhor expressão para referência destes sujeitos é **pessoas com deficiência**.

educacionais, das práticas sociais que vislumbram as relações familiares e comunitárias e, para isso, os processos de reflexão e interlocução coletiva devem encaminhar à comunidade escolar, a identificar qual o discurso se predomina na prática e coibir reproduções que sinalizem as dificuldades em lidar com o acesso das pessoas com deficiências no espaço escolar.

A Política Nacional de Educação Especial, PNEE (BRASIL, 1993) trouxe uma importante contribuição na redefinição de olhares para as pessoas com deficiência, ainda que abordassem algumas posturas assistenciais e terapêuticas. Segundo Mazzota (2005) essa política se constitui em:

Importante avanço em direção a compreensão da educação especial no contexto da educação, inclusive a escolar (...) traz ainda, muito do caráter assistencial e terapêutico, próprio da educação dos deficientes do passado, colocando a educação especial em transição entre a assistência aos deficientes e a educação escolar (MAZZOTA, 2005, p.126).

A transição citada pelo autor resulta em medidas que ampliem, principalmente, o acesso à escola pública, de pessoas com deficiência e a promoção necessária à educação de maneira geral e significativa. Assim, o combate a posturas preconceituosas presentes, se torna intensivo, principalmente na educação pública, conforme apresenta Valle e Connor “A educação pública foi e continua sendo moldada pelos padrões das atividades humanas e das estruturas sociais (VALLE; CONNOR, 2014, p. 35) ”.

Sobre a legislação educacional, temos como base principal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 que aborda a Educação Especial no contexto da educação escolar. Damos o destaque ao capítulo V, Artigo 59, que trata as garantias didáticas diferenciadas, o currículo e a formação dos professores.

Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das suas deficiências; e assegura a aceleração dos estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar (BRASIL, 2010, p.12).

Observamos no fragmento acima, que há uma proposta de rediscutir o papel dos gestores escolares, corpo docente e demais constituintes do cenário escolar, pois todos tornam-se responsáveis pelo processo da inclusão. Uma questão importante, que afronta a garantia de recursos, apresentado no extrato acima, se refere ao financiamento para a estrutura inclusiva na escolarização das pessoas com deficiência, que oscila em períodos

de contenção de gastos, como na década de setenta e investimentos maciços, principalmente a partir dos anos 2000. Um exemplo disso ocorre na criação da Lei da Acessibilidade (nº 10. 098) que dispõe, entre outros aspectos, normas que garantam a acessibilidade da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida em via pública, prédios, meios de transporte e comunicação, com segurança e autonomia (BRASIL, 2000).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) ampliam o caráter da educação especial com base no atendimento educacional especializado em relação a uma função complementar e suplementar. No entanto, não potencializa de fato uma educação na perspectiva inclusiva na rede pública de ensino, ao propor a possibilidade de referendar o ensino regular. A função do atendimento educacional especializado é de:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que elimine as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2010, p. 21).

A Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001) que instituiu o Plano Nacional de Educação, estabelece metas para a educação nacional até 2010, tendo como objetivo principal a construção de uma escola inclusiva, que garanta a diversidade humana. Com algumas contradições, esse Plano previu o atendimento de alunos com deficiência na rede regular, com apoio pedagógico, enfatizando a contribuição das escolas especiais e propondo a ampliação de seu atendimento. Positivamente, estabelece prazos no que concerne aos recursos didáticos para a promoção do desenvolvimento desses alunos. Desse Plano derivará a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A inserção de outras áreas de conhecimento ao processo educativo na deficiência, irá subsidiar um olhar multidisciplinar, colaborativa, que se estabelece através da articulação de Redes de Apoio. Além dessa Rede foi regulamentada as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores na Educação Básica (BRASIL,2002) que preconiza a oferta, nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas, uma formação que contemple a diversidade e as especificidades de alunos com deficiência.

A Portaria nº 2.678/02 que dispõe sobre a diretriz e as normas para uso, ensino e difusão do Braille em todas as modalidades de ensino; a Lei nº 10.436/2, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Lei nº 5626/05 que garante o acesso às escolas

bilíngues, para alunos surdos, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno oposto, com intérprete em Libras e a inserção da disciplina Libras nas matrizes curriculares dos cursos de ensino superior, se configuram em exercícios coletivos de adequações para as demandas escolares de alunos com deficiências e na transformação do olhar social para esse público-alvo.

A preparação de materiais norteadores para a prática docente em uma perspectiva inclusiva também faz parte da reestruturação de ações que redefinem uma educação mais voltada ao aluno com deficiência. Compartilhamos da ideia de Gonçalves, Viana e Santos (2009, p.101) no que diz respeito ao processo de aprender no espaço escolar “o aluno, quando chega à escola, não encontra só a sala de aula como espaço de aprendizagem, ele desenvolve a aprendizagem em todos os momentos nos quais encontra-se no espaço escolar”. Nesse princípio, o Ministério de Educação e Cultura (MEC, 2003) implementou o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, na perspectiva de transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, de formação de gestores e educadores em municípios, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, que objetivou conceituar e disseminar normas internacionais de inclusão, dando ressalvas aos benefícios da inclusão em turmas de ensino regular. No ano de 2005 efetivaram-se centros para atividades de Altas Habilidades / Superdotação em todos os estados do Brasil, com o intuito de atender esses sujeitos, orientar suas famílias e formar, de maneira continuada, professores para a rede pública de ensino.

Um importante passo foi dado em 2006, através da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, mais uma legislação de proteção às pessoas com deficiência e sendo incorporada à legislação brasileira, através do Decreto nº 186/2008. Em seu bojo, traz uma nova caracterização para a pessoa com deficiência e desloca o olhar da incapacidade pessoal, como um impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, para o contexto social. Assim, as barreiras atitudinais e ambientais²⁰ apontadas por Machado e Wernick (2013) são as responsáveis por possíveis obstruções de acesso e permanência da pessoa com deficiência.

²⁰ A barreira atitudinal se caracteriza por ser a raiz de todas as demais barreiras. São atitudes influenciadas em preconceitos e estereótipos que produzem a discriminação à pessoa com deficiência. Já a barreira

Em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (...) a deficiência resulta na interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidade com as demais pessoas (MACHADO; WERNICK, 2013, p.55).

É importante estabelecermos uma reflexão ao que concerne a essência da ideia transposta acima. A partir do momento que se propõe uma mudança na concepção da deficiência, que é construída tanto simbolicamente como socialmente (HALL, *apud* SILVA, 2012) se realiza efetivamente a quebra de paradigmas, em análises de redução ou destruição dessas barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Uma questão também importante é que a inclusão se apoia sempre na existência da exclusão e neste campo de forças, as normas ocupam uma posição salutar: com padrões de hierarquização, punição e recompensa, diferenciação de aptidões, competências e comportamentos. Para Foucault (SOUZA, 2014, p. 150) “a ação disciplinar se objetiva a regularizar, uniformizar e rotular alunos principalmente na relação ensino-aprendizagem”. Portanto, no ponto de vista da homologação dos alunos aptos a obter sucesso na trajetória escolar, a ação disciplinar viabiliza o processo de exclusão de alunos que não se encaixam em perspectivas pedagógicas que invisibilizam a diferença.

A Convenção sobre os Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2006)²¹ aponta uma nova definição sobre a deficiência, a saber “o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade e oportunidade com a demais pessoas” (BRASIL, 2010, p.7). Neste olhar, a “diferença”, por assim dizer, passa a ser fruto de um conjunto de empecilhos, de caráter atitudinal e ambiental que dificultam e/ou impedem que a pessoa com deficiência tenha a sua autonomia preservada, principalmente. Influenciado pela Convenção sobre os Direitos Humanos, o Brasil reestrutura a concepção de Educação Especial, que passa a ser desenvolvida através de três eixos:

Constituição de um arcabouço político e legal, fundamentado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização; e orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas (BRASIL, 2010, p.7-8).

arquitetônica dificulta a acessibilidade deste indivíduo e estão presentes nas vias públicas e prédios, por exemplo.

²¹ Nesse mesmo ano, a Organização dos Estados Americanos (OEA) estabeleceu a Década das Américas das Pessoas com Deficiência – pelos Direitos e Dignidade da Pessoa com Deficiência (JUNIOR, 2010).

Portanto, a Educação Especial deve contemplar aspectos legispcionais e estruturais que assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem da pessoa com deficiência. Em 2007, o Decreto nº 6.094/07 estabelece Diretrizes no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, um conjunto de medidas que compreendem a gestão educacional, práticas pedagógicas, recursos pedagógicos, infraestrutura física e avaliação. Dentre os programas incorporados, temos Benefício Contínuo na Escola (BPC)²², Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e Programa de Acessibilidade ao Ensino Superior – Incluir. Essas medidas visam contemplar uma realidade, que não pode ser mais silenciada, buscando a contribuição de todos diretamente e indiretamente envolvidos no processo educativo, na busca por uma inclusão mais efetiva das pessoas com deficiência na sociedade. Assim é necessário que:

Os profissionais que prestam apoio pedagógico a estas pessoas, conheçam tais documentos, pois o educador também desempenha um papel político fundamental para o desenvolvimento da cidadania. Ademais, estas leis são verdadeiros marcos históricos, cuja discussão em âmbito nacional e internacional tem sido bastante ampla e produtiva (RIBEIRO; LIMA; SANTOS, 2009, p.93).

A grande quantidade de documentos que versam sobre os direitos da pessoa com deficiência e, de modo particular, no espaço escolar, necessita de uma apropriação dos docentes e demais integrantes da equipe escolar. Embora essas legislações sejam de fácil acesso e consulta, ainda não se desenvolveu a cultura de buscar conhecer e interpretar as leis que se referem aos direitos e deveres dos profissionais que atuam na área da educação inclusiva.

Os direitos da pessoa com deficiência obtiveram um tratamento exclusivo na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU,2007) tendo a adesão do Brasil no mesmo ano, com a sua promulgação e seu protocolo facultativo, em 2009.

As referidas legislações buscam validar o direito pleno à inclusão e, no âmbito escolar oferecem princípios norteadores para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, presente, principalmente no modo atitudinal, em documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP). No aspecto nacional, destacamos a Política Nacional

²² De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2015) o Benefício de Prestação Continuada na escola “ tem como objetivo garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência de 0 a 18 anos, que recebem o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) ”.

de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que dispõe a objetivar:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação nas políticas públicas (BRASIL, 2010, p.20).

Essa Política está fundamentada principalmente na educação inclusiva, como parte integrante dos direitos humanos, com consequência cultural, histórica, social e pedagógica, endossando a ideia de campos sociais desenvolvida por Bourdieu “ os indivíduos vivem em diferentes instituições, tais como família, os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho ou partidos políticos (SILVA, 2012, p.30).

Nessas circunstâncias, não é possível analisar a inclusão da pessoa com deficiência, apenas no viés educacional, para tanto é necessário que o aluno se reconheça como é, fazendo jus a interpelação defendida por Althusser²³ para explicar a forma pela qual os sujeitos “ ao se reconhecerem como tais, “sim esse sou eu”, são recrutados para ocupar certas posições de sujeito” (SILVA, 2012, p.60). Ou seja, não negar a sua diferença, e sim, conviver com ela e entendê-la.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aborda de maneira ampla, as linhas de intervenção para a organização de uma educação que vislumbre uma educação realmente inclusiva e, em nosso entendimento, traz como ganho principal a não categorização de ensino por deficiências, as articulações de políticas públicas para assegurar essas transformações. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar e suplementar e a Educação Especial como uma modalidade não substitutiva à escolarização, precisa disponibilizar recursos e serviços para o trabalho com esse público-alvo. Desse modo, o processo de inclusão na rede regular de ensino desenvolvido em parceria com o ensino especial, vai auxiliar no processo de entendimento dos desafios da inclusão de alunos com deficiência, na concepção da educação inclusiva pela mesma Política, que:

²³ Para o mesmo autor, esse processo se dá no nível do inconsciente e é uma forma de descrever como os indivíduos acabam por adotar posições-de-sujeito particulares – “ o sujeito não é a mesma coisa que a pessoa humana, mas uma categoria simbolicamente construída (*op.cit*, p. 61).

Tanto a escola comum de ensino regular quanto a escola especial podem caminhar juntas na busca da inclusão dos alunos com deficiência, entendendo-os como sujeitos capazes de realizar aprendizagens e trabalhando para que possam assumir este lugar de aprendizes, o que tradicionalmente não era esperado por essas crianças (BRASIL, 2005, p.34)

Outro aspecto importante da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é a proposta de pensar estratégias para o desenvolvimento de políticas públicas:

De inclusão social que, ao mesmo tempo, considere os avanços produzidos até aqui e não se limitem a eles. Com essa perspectiva, a interface entre as áreas da saúde e educação, que tenham como propósito a união de esforços e recursos relacionados à inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais pode se concretizar através da criação de uma Rede de Apoio à Educação Inclusiva (BRASIL, 2005, p. 45).

A Rede de Apoio se constituiu como parte integrante do processo educacional do aluno com deficiência e, de forma compartilhada, contribui para a legitimação da inclusão, pois “ amplia a atenção integral à saúde do aluno com necessidades educativas especiais; assessorar as escolas e as unidades de saúde e reabilitação; formar profissionais de saúde e da educação para apoiar a escola inclusiva” (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p.46).

A utilização do termo Atendimento Educacional Especializado, através do Decreto nº 6.571/2008 tentou dissolver a antiga conceituação dessa modalidade educacional, deixando claro o apoio financeiro da União, estados e municípios na ampliação da oferta de AEE na educação básica regular. Em 2011, o Decreto nº 7.611 deixa ainda mais claro o público alvo deste atendimento e ressalta novamente o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliação do AEE e o financiamento pelo FUNDEB. O aspecto principal desse Decreto está em colocar o Estado como responsável no custeio das salas de AEE, reconhecendo o direito à diferença e à equiparação de oportunidades educativas.

A oferta deste atendimento deve ser institucionalizada, prevendo-se a sala de recursos multifuncionais, elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência em AEE, profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e demais profissionais necessários para as atividades de apoio (MACHADO; WERNICK, 2013, p.59).

Esse atendimento se desenvolve de uma forma organizada, no qual um grupo de profissionais desempenham atividades de maneira colaborativa. Todos com acesso aos documentos relacionados ao desempenho do aluno, buscando em sua área de atuação, contribuições para o melhor desenvolvimento do educando.

Em 2009, a Organização dos Estados Americanos (OEA) reconheceu o esforço do Brasil na coordenação de medidas administrativas, legislativas, judiciais e políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência e foi considerado um dos países mais inclusivos das Américas (JUNIOR, 2010).

No ano de 2011, com a reestruturação do MEC e por consequência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) a Educação Especial perdeu a condição de secretaria e passou a fazer parte de mais um eixo pertencente a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). As atribuições da educação especial ficaram sob responsabilidade da Diretoria de Políticas da Educação Especial e suas funções são amplas e complexas, pois “Além da coordenação e assessoria da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ela tem outras políticas sob sua responsabilidade, que pode resultar em um empobrecimento da política” (MACHADO, WERNICK 2013, p. 56-57).

Assim sendo, mesmo com a intenção de estabelecer relações diretas com a Educação do Campo, Indígena e Étnico-raciais; Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Educação em Direitos Humanos e Educação; Educação para Juventude, a unificação desses eixos em uma única Diretoria estabeleceu uma fragmentação do enfoque de atuação. A Educação Especial já apresenta graus de complexidade, por abranger várias questões, o que corrobora com a análise das autoras, no que tange ao enfraquecimento das políticas direcionadas à educação especial, tendo em vista que se trata de tudo ao mesmo tempo, mas não se consegue aprofundar as demandas de cada uma das temáticas.

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146) entrou em vigor em janeiro de 2016, apresenta a afirmação da autonomia e da capacidade destes indivíduos exercerem a sua vida civil, assegurou outros aspectos da inclusão escolar, criou o auxílio-inclusão, uma penalidade para quem discrimina, abandona ou exclui uma pessoa com deficiência, a prioridade de atendimento no Imposto de Renda, desrespeito às normas da acessibilidade como improbidade administrativa, criação do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e o aumento da arrecadação da loteria esportiva, para o apoio ao esporte paraolímpico. No ponto de vista educacional, a referida lei traz, em

seu artigo 28, uma pertinente resolução acerca das taxas adicionais referentes à permanência de um aluno com deficiência em uma instituição privada, como observamos a seguir:

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do *caput* deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

As políticas inclusivas articulam questionamentos, de alguma maneira polêmicos e dúbios, no que se destina a sua essência, finalidade e consequência real. Um dos seus aspectos positivos se refere ao estímulo na adequação das redes de ensino às necessidades do aluno com deficiência, assegurando sua mobilidade, aprendizagem e permanência.

No entanto, toda a política pública propõe um desafio, que é aproximar a sociedade das necessidades reais da vida, e no ambiente escolar reitera o processo de disputa de espaços e dilemas, novo e velho, teorizações e concretudes, inovações e tradições, iguais e diferentes, tornando o ambiente escolar desafiador e provocador. Desse modo, se estabelecem cenários inclusivos diferentes, a depender de como e com quem inicie as ações inclusivas, como ilustra Fontes (2009) a seguir:

Enquanto a história da integração/inclusão em países economicamente desenvolvidos como Dinamarca, Alemanha e Estados Unidos caracterizou-se por um movimento da família das crianças com deficiência que não aceitavam mais a escolarização segregada de seus filhos em instituições de ensino especializado, no Brasil, este movimento foi articulado primeiramente nos gabinetes e órgãos oficiais e depois divulgado na sociedade sob formas de políticas educacionais pró-inclusivas (FONTES, 2009, p.42).

A autora relata ainda que nos países desenvolvidos era estabelecida uma parceria entre o governo e as associações de pais, uma relação de “consumo”, ou seja, as mobilizações dos pais conseguiam atingir as necessidades educacionais de seus filhos. No panorama brasileiro, a educação não é executada exclusivamente pelo Governo, que estabelece relações com as associações filantrópicas “de prestação de serviços subsidiados com recursos públicos” (*op.cit*, p.42-43). Em caráter primordial, as legislações precisam ser mais do que medidas protetivas dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, elas precisam garantir de fato que a inclusão, em seu sentido amplo, se promova. Uma sociedade inclusiva deve ser entendida como um processo *continuum* de inserção da pessoa com deficiência de uma forma ampla, o que pressupõe

simultaneamente a adaptação dessa mesma sociedade e os demais espaços que ela compõe (escola, família, instituições de modo geral) para a convivência, o respeito e a valorização das suas aptidões.

As discussões sobre a participação das pessoas com deficiência no ambiente escolar, através das legislações e dos decretos apresentam correntes positivas e negativas à proposta de inclusão, pois se identificam inicialmente, em um modelo educativo que abrange todos os alunos, independente das suas características particulares e uma proposta educativa que priorize o trabalho colaborativo e multidisciplinar, para um ensino realmente inclusivo.

Após vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), vinte e dois anos da Declaração de Salamanca (1994), sete anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e em 2015, a promulgação da Lei de Inclusão, após doze anos de tramitação no Congresso Federal, é um momento propício para reflexões sobre este panorama instituído, que subsidia o processo de inclusão do aluno com deficiência no espaço escolar, o seu lugar na sociedade e a garantia de diversos direitos em várias esferas.

4 DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Sair do plano ideal para a prática, não é abandonar o sonho para agir, mas agir em função dele, agir em função de um projeto de vida e de escola, de cidade e de um mundo possível, de planeta... um projeto de esperança.
Moacir Gadotti – Boniteza de um Sonho (2008)

A prática, para Gadotti (2008) vai impulsionar ações para o cumprimento de metas, visando à construção de um projeto que mobilize vários setores, no espaço educacional, para que a educação aconteça e supere os desafios que concernem o processo educativo. O sonho inclusivo se torna real a partir do desenvolvimento de práticas norteadas no respeito à singularidade e a especificidade de cada indivíduo.

A presença do aluno com deficiência no espaço escolar emerge discussões de variadas esferas: do ponto de vista formativo, os professores questionam a sua preparação acadêmica para o exercício docente; na aprendizagem, a ausência de materiais adaptados que contemplam as necessidades de alunos e professores, para o acesso total aos conteúdos curriculares, embora em tempos atuais exista uma quantidade expressiva de recursos. Algumas disciplinas ainda possuem um déficit considerável de materiais para a inclusão escolar, estes relativos a algumas deficiências, a exemplo das disciplinas de Ciências e Geografia. Essa questão é relatada criteriosamente, nos trabalhos de Sá (2009, p. 107-116)²⁴ e Gonçalves, Viana e Santos²⁵ (*op. cit.*, p. 99 - 106).

Mas quais os indicativos para que possamos considerar uma prática pedagógica realmente inclusiva? Partiremos do pressuposto que não podemos analisar, de maneira cartesiana, se a prática pedagógica é ou não inclusiva. Conforme já foi explicitado em momentos anteriores, a inclusão educacional é composta de diversas frentes de ação, como o acesso, a permanência e a aprendizagem do aluno, a formação, a prática e a sensibilização do professor, o espaço físico adaptado e sensibilizado para conviver com a diferença, entre outros aspectos. É importante que a inclusão seja compreendida além da questão da deficiência, como um direito social, como Silva (2007, p.137) ressalta no extrato abaixo:

²⁴Neste trabalho, a autora relata o processo de exclusão sofrida por crianças cegas, na alfabetização espacial (disciplina de geografia) nas séries iniciais.

²⁵ Neste trabalho, os autores discutem sobre materiais alternativos para o ensino de ciência em alunos com deficiência visual para que eles tenham de fato, um acesso e aprendizagem ao conteúdo da disciplina.

Embora o movimento inclusivista na educação seja relacionado às pessoas com deficiência, o discurso veiculado pelas instituições internacionais e organismos governamentais, por meio de publicações e outros veículos de comunicação, é de que a inclusão deve ser pensada não apenas no sentido de expansão de oportunidades escolares, mas numa acepção alargada de sociedade inclusiva (SILVA, 2007, p.137).

A inclusão, em sentido amplo e irrestrito, não deve se ater unicamente, aos critérios de acesso, permanência e aprendizagem no espaço escolar. Ela precisa suscitar um novo olhar à pessoa com deficiência e o respeito à sua singularidade. No entanto, como bem expõe Fontes (2009, p. 52) “ainda não se pode falar de uma prática pedagógica inclusiva em nossas escolas”.

Vamos utilizar a expressão educação na perspectiva inclusiva, por compreender que o processo até atingir a inclusão de fato, se constitui em um sistema de concessões e construções de uma rota que muitas vezes não consegue atingir o seu objetivo de maneira totalitária, subsidiando assim, expressões como inclusão às avessas, inclusão aparente, incipiente, entre outras.

É importante ressaltar que a formação do professor para a prática em qualquer que seja a modalidade, não é a única questão norteadora para a melhoria da qualidade do ensino. É necessária a compreensão de que o fracasso escolar é resultado de um sistema de ensino engessado, que segue determinações políticas e econômicas. No viés de uma proposta inclusiva, a prática docente desenvolvida de uma forma descontextualizada em relação as necessidades reais do indivíduo e do espaço, transfere o seu “fracasso” para o aluno com deficiência, no entendimento de que a *deficiência é apenas* do indivíduo e não do sistema escolar no qual pretende ser inserido. Para o professor, essa falsa ideia se desenvolve principalmente, na habilitação para o ensino desses alunos apenas através cursos e, acreditando que após esses cursos, a inclusão será “garantida”. Com isso, vai ser repercutida a ideia da preparação específica, através de métodos e técnicas.

No recorte brasileiro, temos uma série de medidas abruptas de “inclusão” no ambiente escolar e o pouco engajamento familiar, também proveniente da ausência de conhecimento dos seus direitos ou por uma negação contínua da existência da deficiência. Existe uma cultura assistencialista, de acomodação, influenciada pelos níveis socioeconômico, cultural e político dos pais e responsáveis pelos alunos que “frequentam a escola pública brasileira e que desconhecem os seus direitos. O resultado é a vulnerabilidade de ações educacionais inclusivas ainda muito pontuais e descontínuas nos diferentes sistemas de ensino” (FONTES, 2009, p. 43).

Ao citarmos as medidas abruptas de inclusão no ambiente escolar, nos remetemos aos conceitos introdutórios do que se compreendia como medidas pedagógicas inclusivas, situadas principalmente na década de 90, antes da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Nesse período, a inclusão foi compreendida como uma medida urgente e que deveria ser consolidada a todo custo e sem vínculo direto a uma preparação prévia do espaço escolar e demais profissionais que atuam no mesmo (LDB/9394/96). Esse olhar se subsidiava na interpretação de documentos internacionais como a Declaração dos Direitos Humanos, por exemplo, e nacionais como a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e, assim sendo, deveria ser realizada indiscutivelmente.

No entanto, o mesmo recurso legislativo procurado para fundamentar esse ponto de vista, proporciona uma quebra de cumprimento ao que é defendido pela Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96 (Artigo 59, inciso III) no que se refere ao pré-requisito para a inclusão de educandos com deficiência. Dentre os autores, temos Mantoan (2003), que comprehende o processo formativo de professores para inclusão na própria ação docente, sem uma formação específica para a educação inclusiva.

Não se justifica, portanto, ao nosso ver, uma formação específica para a inclusão escolar, e que o tema deficiência se pulverize entre as disciplinas curriculares, preparando profissionais com uma nova visão de educação das pessoas com ou sem deficiência (MANTOAN *apud* FONTES, 2009, p.45).

Nessa leitura, a supervalorização na formação de professores especialistas não traz contribuições para um trabalho inclusivo, pois uma prática pedagógica inclusiva realiza-se quando os docentes recuperam a confiança nas suas competências para o ensino de uma forma global. De acordo com Fontes (2009, p.45) “Esta linha propõe a fusão de modalidades de ensino especial e regular com a estruturação de uma nova modalidade educacional, baseada na ideia de escola única”.

Não é possível distanciar a especialidade da formação geral, tendo em vista que a ação docente já apresenta muitas demandas não contempladas, como, por exemplo, o ambiente de trabalho inadequado, materiais escassos e/ou sucateados e quando existem não apresentam em quantidade para os alunos, ausência familiar, violência contra o docente, entre outras. A educação, como uma construção coletiva, não se inicia nem termina no professor; este é parte do processo. Na grande maioria dos casos, não possui o apoio necessário para o desempenho da sua função, na inclusão de alunos com deficiência, como expõe Oliveira (2009):

Pensar na inclusão dos alunos com deficiência (s) nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los constar, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula (OLIVEIRA, 2009, p. 57-58).

A outra linha, que se representa pelo olhar crítico das autoras a respeito dessa inclusão a qualquer custo propõe que o ambiente escolar deveria ser preparado previamente para receber os alunos com deficiência, principalmente no que se refere à oferta de profissionais habilitados, para o desempenho da sua função. Este olhar é partilhado por Schwartzman (2003, 2005) e Lieberman (2003) que asseveram que a intervenção para uma proposta de inclusão se relaciona ao espaço em que as barreiras da aprendizagem ocorrem, em detrimento da criança com deficiência.

Do ponto de vista internacional, a Educação Inclusiva dispõe de duas correntes: a inclusão e inclusão total. Na primeira, comprehende-se que o objetivo principal da escola é no auxílio ao aluno com deficiência no domínio de conhecimentos e habilidades para o convívio no meio acadêmico e pessoal e a manutenção dos serviços especializados para o suporte ao aluno na rede regular. A segunda, objetiva, principalmente o fortalecimento do espaço escolar, a socialização e a modificação do pensamento sobre a deficiência. No entanto, é dispensável a parceria com os serviços especializados.

Tensões à parte, esses debates acerca do qual modelo inclusivo é o melhor para a educação se torna mais complexo no Brasil, haja vista a composição multicultural, a dimensão continental, o que destina mais tempo e mais possibilidades para uma inclusão educacional aproximada à contemplação dessas demandas. Vejamos o que diz Fontes (2009) sobre essas duas correntes:

Aqueles que defendem a inclusão argumentam que a capacidade da mudança do sistema escolar é limitada e mesmo que uma reestruturação curricular e paradigmática ocorra, a escola regular ainda não seria adequada a todas as crianças, defendendo a permanência das escolas especializadas. Já os que são a favor da inclusão total defendem que a escola é capaz de se reinventar a fim de acomodar todos os sujeitos e suas diferenças (FONTES, 2009, p.47).

As ideias apresentadas no recorte acima discorrem sobre as alternativas de estruturação da inclusão em um espaço escolar. É percebido que, para um desenvolvimento pleno de uma proposta de inclusão de alunos com deficiência é necessária uma discussão ampla, com vários profissionais, de modo a elencar as

possibilidades de intervenção mediante as necessidades de cada aluno. Esta é a corrente defendida na investigação proposta nessa pesquisa.

A discussão sobre prática docente na perspectiva inclusiva perpassa também no processo de formação. No tocante à discussão da educação inclusiva nos cursos de licenciaturas, já dispõem de disciplinas anexadas as suas respectivas matrizes curriculares, cujos eixos abordam a Educação Inclusiva, Diversidade e Libras, o que trouxe um ganho salutar aos egressos, na apresentação de uma realidade mais aproximada da sala de aula. A formação docente no presente século demanda novas alternativas e uma reflexão da/na prática pedagógica, como expõem Magalhães e Cardoso (2014):

[...] No final do século XX, começamos a ultrapassar um modelo transmissivo de formação e emergem debates e experiências em torno de um modelo reflexivo, no qual a reflexão da/e sobre a prática pedagógica ganha força. Nesta perspectiva, Ainscow (2001) assevera que os professores podem mostrarse relutantes em abandonar suas formas de trabalho de um modo radical (MAGALHÃES; CARDOSO, 2014, p.34).

As novas demandas do século XX buscaram o entendimento da prática pedagógica através da reflexão, muito mais valiosa do que uma formação sem contextualização das demandas reais da relação ensino aprendizagem e, principalmente, a importância social do conhecimento adquirido. Nesse cenário apresentado pelos autores, observamos ainda estratégias pedagógicas para alunos com deficiência, baseadas em abordagens fechadas e sem uma base realmente epistemológica²⁶.

Com base nesse novo perfil de formação de indivíduo, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos realizada na Tailândia (1990) já ilustrava o anseio de uma educação realmente para todos, visando uma formação completa, que subsidiasse as ferramentas essenciais para a aprendizagem (alfabetização, expressão oral, cálculo e solução de problemas) e dos conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes).

Na perspectiva de uma educação que abarque vários eixos, Toscano e Souza (2009, p. 138) consideram que “ Somente poderão ser construídas atitudes positivas quando houver a formação adequada da comunidade escolar para compreender o sentido da escola como instituição social e cultural”. Nesse entendimento, uma educação na

²⁶Compreendemos que as práticas precisam estar conectadas realmente com as teorias e, principalmente, embasadas em reflexões em torno do entendimento da deficiência. Existe ainda, muito ceticismo sobre a relação ensino-aprendizagem em alunos com deficiência, pelo desconhecimento da estrutura de construção da aprendizagem, questões comportamentais, entre outros.

perspectiva inclusiva, não pode centrar apenas no professor, é imprescindível que o espaço escolar tenha profissionais sensibilizados e especializados, que compreendam este espaço de convivência plural, não segregativa. A escola, como um ambiente de afirmação de culturas e criação de culturas escolares inclusivas, é vista por Fontes (2009, p.16) como um espaço em que circulam o “conjunto de crenças e valores que permeiam a cultura escolar, orientando a prática e as ações da comunidade escolar em relação ao processo de inclusão”.

Nessa perspectiva plural, encontramos em Vygotsky alguns aportes necessários para a ampliação dessa discussão, como a sua ideia de que a pedagogia precisa auxiliar no desenvolvimento das potencialidades dos alunos e habilitando-os para terem uma função ativa e transformadora na sociedade. O autor entende a deficiência como um duplo significado: oferece um prejuízo ao corpo humano, contudo o instrumentaliza para o desempenho de outras atividades, de uma forma compensatória à lesão. Portela e Portela (2009, p. 153) defendem que “A compensação do defeito funciona como uma reação da personalidade diante da deficiência, que dá início a novos processos de desenvolvimento, substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas”. Compreendemos que esta reação provém de uma série de questões, principalmente no combate ao processo de normalização e ocultação da deficiência, as barreiras visíveis e invisíveis, amplamente presentes nos contextos escolares. As barreiras invisíveis vão envolver estigmas ao aluno considerado “diferente”.

O estigma pode ser considerado um modelo de identidade social virtual presente no consciente coletivo e fruto do senso comum, que tem levado milhares de pessoas pertencentes a grupos minoritários a se enquadrarem no papel periférico que a sociedade lhes reservou (FONTES, 2009, p. 28).

Algumas ações vêm sendo desenvolvidas com o intuito de desmistificar esses estigmas, principalmente através de cursos, eventos, que simbolizam uma formação voltada à criticidade do processo inclusivo, o tornando realmente justo, igualitário e livre.

Outro desafio presente nessa prática pedagógica é a construção de parcerias com a família, que possuí uma função salutar no processo de valorização e defesa do espaço social da pessoa com deficiência, como também ajudando a construir a identidade social e pessoal, os valores e demais pré-requisitos importantes para a elaboração de vivências pessoais e, em alguns casos, as únicas.

A educação familiar dos filhos, sobretudo daqueles que apresentam necessidades educativas especiais, representam um requisito social decisivo para a sua formação escolar, e, ao longo de todo o período escolar, é uma condição essencial e tanto, para o desenvolvimento da personalidade, como para a educação por parte da escola (PORTELA; PORTELA, 2009, p. 154).

A educação familiar, condição essencial para uma formação escolar, busca conciliar outra questão relevante que são as vicissitudes da relação com o outro, principalmente quando o outro é uma pessoa com deficiência. A trilha percorrida do planejamento de um filho desde o seu nascimento e aceitação da sua deficiência é permeado por incertezas, angústias e por que não dizer, um processo de luto (pela interpretação de incapacidade em gerar um ser “totalmente aceito” pela sociedade). Esse processo muitas vezes dura a vida inteira e vai refletir no processo de criação e visão dos pais perante à convivência desse indivíduo na sociedade. Por isso muitas famílias optam pelo isolamento desses sujeitos, em uma atitude de superproteção e violação de sua convivência social, o que vai inviabilizar também processos de intervenções precoces.

Assim, a família transfere à escola a atribuição de fornecer resultados, em face da deficiência do seu ente, apostando que supere a maior parte do descrédito que é alimentado perante aos seus avanços e aprendizagens. Os empecilhos decorrentes da deficiência acabam por obter a maior atenção, em detrimento da pessoa, por parte de sua família. A formação de parceria da família com a escola vai inaugurar a desconstrução de olhares que atribuem a essa instituição a cobrança de resultados ao aluno e da família, em cobrar resultados da escola.

Desse modo, as duas instituições devem trabalhar de maneira conjunta, de forma estratégica e recíproca, pois como nos mostra Portela e Portela (2009, p. 159): “Ao contrário do que se pensa, essa relação perpassa por um complicado e contraditório processo, cujo desenvolvimento depende, sobretudo, do empenho que realizem pais e professores”. Compreendemos que a presença de um profissional especializado, principalmente no processo de aceitação do ente com deficiência e da estimulação precoce, vai contribuir para um desempenho mais satisfatório dessas duas instituições.

4.1 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

A necessidade de repensar a prática pedagógica, em virtude da inserção da diversidade no espaço escolar, possui bases oriundas das reformas educacionais a partir da década de 90 e subsidiadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 como uma forma de se articular com as “novas demandas sociais”. Esse novo olhar acabou repercutindo em novos subsídios para os cursos de formação de professores, em relação a diversidade e deficiência, principalmente, de políticas públicas de reparação social, ou seja, surge “um novo entendimento do que venha a ser tal condição existencial e, por consequência, a novas formas de tratar tal condição” (ROSEK, 2012, p. 131).

No entanto, ainda é percebido na essência dos cursos de licenciatura, a organização no ensino para o “saber fazer”, sem conexão do “por que fazer”. Não é discutido como a docência pode ser desenvolvida na diferença e como pode estabelecer desafios e novos olhares de mudanças, sejam sociais ou pedagógicas. A formação inicial não consegue dar conta da complexidade que envolve a profissão e atribui a formações, seja em caráter continuada ou em outra modalidade a apropriação de conhecimentos que “instrumentalizarão” o professor no aceite à diversidade.

Dentre as novas formas de tratamento dos sujeitos com deficiência no espaço escolar, se enumera a formação complementar na e/ou para a diversidade. Sobre estas formações para uma prática pedagógica mais aproximada do “real”, Fontes (2012) ressalta que os termos referentes a este processo de atualização apresentam em seu bojo sérias implicações em relação ao desempenho do professor (ideológicas, principalmente) pois as atualizações se restringem a uma ação mecanicista de descarte do que se é, para uma substituição por algo que talvez não consiga se formar, mostrando, de acordo com o que a autora expõe abaixo, um distanciamento nas necessidades reais do professor:

A reciclagem de conhecimentos, por exemplo, parte do princípio que o conhecimento adquirido pelo professor é descartável e precisa ser substituído. A capacitação, por sua vez pressupõe que o professor é incapaz de exercer a sua função, necessitando de capacitação regular e constante. Em ambas as concepções, o professor é visto como receptor e reproduutor de conhecimentos, os quais é “incapaz” de produzir (FONTES, 2012, p. 58).

Essas reflexões, além de oportunas, são polêmicas, pois nos conduzem à interpretação de termos que muitas vezes são utilizados sem o conhecimento de sua abrangência. O cotidiano da sala de aula é surpreendente e apresenta ao professor fatos diversos e inesperados e, como sabemos, não há prévia preparação para isto. No decorrer

da sua prática, o professor vai observando as lacunas formativas e, caso demonstre interesse, busca formações que as preencham. Não se trata de descartar o que já tem e, sim, adicionar, complementar os conhecimentos.

No ponto de vista da capacitação, a pergunta em questão é: quem a legitima como eficaz e eficiente para a prática do professor e que os aspectos elencados nesses cursos “surtirão o efeito” desejado? A esse respeito, Rosek (2012, p. 133) ilustra que “na prática cotidiana, o diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade e acaba criando novos marcos de referências, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir/intervir”. Como uma das formas de intervenção mais eficazes para essas novas realidades na sala de aula tem-se as formações em serviço definida por “atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores” (NASCIMENTO *apud* FONTES, 2012, p.58). Essa formação tem a atribuição de valorizar a reflexão do professor sobre a sua prática e, pode dar uma importante contribuição no desempenho de práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, a experiência na reflexão da prática de Donald Schön, pesquisador americano, tendo como expoentes nacionais Freire (2006), Lüdke, Pimenta (FONTES 2012, p.59), nos demonstra que a formação do professor se dá num processo de reflexão na ação e produção de saberes, envolvendo “uma prática reflexiva, em que a prática é definida como o lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada, não havendo separação hierárquica entre o que se pensa e o que se faz” (STOBÄUS; MOSQUERA, 2012, p. 134). Portanto, os autores compreendem que a prática educativa deve ser desenvolvida, paralelamente, com reflexões na e da prática docente.

Essa prática educativa, cujo eixo central é o aluno e suas aptidões propicia ao docente uma releitura do processo de ensino e aprendizagem e a criação de novos conflitos internos e externos, como por exemplo, as mudanças nas matrizes curriculares nos cursos de licenciatura, para a inserção de mais disciplinas que discutam a diversidade, como a autora dispõe no fragmento abaixo:

Ao discutirmos perspectivas, imagino mudanças nas formações de professores – tarefa bastante delicada nos dias atuais, pois mesmo sendo necessária, ao se cogitar mudanças de matrizes curriculares de cursos superiores de licenciatura, se estipula uma guerra entre diretores, coordenadores e corpo docente, principalmente (FERREIRA, 2008, p. 85).

Assim, compreendemos que a formação de professor deve buscar o sentido de integralidade, uma articulação entre a habilitação técnica, didática e pessoal, que

sustentam o agir pedagógico. Para a promoção de uma ação docente na perspectiva inclusiva há exigência de uma revisão de concepções, principalmente no que se refere à construção de um repertório de saberes que instrumentalizem o professor. Nessa prática pedagógica, há a apresentação de reações convergentes, como resistência, incerteza e conflito.

A formação com base em uma prática reflexiva, também defendida por Nóvoa, Finger, Pérez Gomes, Sacristán e Zeichner (STOUBÄUS; MOSQUERA, 2012, p.134) incentiva o pensamento autônomo rumo à “construção de uma identidade profissional, em relação aos sentidos construídos sobre o seu trabalho, e assim, uma (re) construção permanente de uma identidade pessoal, com a compreensão dos diferentes movimentos que se fazem constitutivos desse processo”. A formação se dá pela experiência e processos de investigação, em articulação direta com as práticas educativas e assim, a escola é concebida como:

Um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não seja atividades distintas (...) Dessa forma, cada professor, apesar de viver o mesmo acontecimento, vive a experiência da docência de forma única e singular (STOBÄUS; MOSQUERA, 2012, p. 134).

A experiência educativa única e singular citada pelos autores é vivida na docência para alunos com deficiência, na percepção do desenvolvimento desses alunos nas dimensões social, psíquica, laboral e biológica e, principalmente, na construção de conhecimento na forma compartilhada, entre alunos com e sem deficiência, alunos e professores, no intuito de refletir sobre a sua prática pedagógica.

A gama de pesquisas, estudos e mobilizações a favor das pessoas com deficiência e as preocupações para garantias de inserção social atestam que muito há a fazer sobre questões pertinentes ao lidar com a diferença. No ambiente escolar, o desconhecimento sobre o outro traz repercussões permanentes e/ ou transitórias e sentimentos conflitantes como citado por Fontes (2012, p.60) “a consequência desse “não-saber – imaginário ou real – é o abandono do aluno em sala de aula e o sentimento de frustração do professor”.

Desse modo, compartilhamos a ideia de Magalhães e Cardoso (2014, p. 32) que “o docente é considerado aqui não somente como um técnico, mas também como pessoa cuja trajetória de vida é marcada por valores e capacidade de encantamento e/ou desesperança”. Nesse viés, as reflexões que subsidiam o valor e o significado da prática docente em uma perspectiva inclusiva, propõe uma reflexão sobre o professor, suas concepções sobre sua prática e a condição na qual está envolvida essa proposta.

4.2 A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

As concepções na área educativa influenciam diretamente em questões atitudinais do professor, visto que a atividade de reflexão, o diálogo e a negociação no contexto de uma educação na perspectiva inclusiva, se torna um ponto fundamental para o sucesso ou fracasso da mesma. O modo de pensar de professores é muito importante, pois se comprehende:

Como e por que as pessoas agem do modo pelo qual o fazem. Essas ideias podem servir tanto de obstáculos para mudanças como também oferecer quadros de referências, e até pontos de partida, para interpretar e avaliar novas informações (CAIADO; CAMPOS; VILARONGA, 2011, p.162).

Nessa questão, se faz necessário um conhecimento prévio dessa realidade inclusiva e das vivências dos professores, de modo a assegurar condições adequadas para este trabalho e o real acesso, permanência e aprendizagem do aluno. Bruner (CORREIA, 2003) destaca a contribuição fundamental de Vygotsky na percepção da mediação entre mente e cultura e a importância do meio social na constituição das relações sociais. Assim, as concepções dos sujeitos e o contexto envolvente seria um ponto a ser investigado. Nessa percepção, a vivência dos professores, nos espaços escolares inclusivos vai contribuir para interpretações e construções de significados sobre a prática docente na inclusão.

A inclusão apresenta uma bilateralidade em relação ao envolvimento de pessoas compreendidas como “normais” e pessoas “diferentes”. Nesse cenário, o desenvolvimento de um processo contínuo que dê voz aos docentes no compartilhamento de suas práticas em alunos com deficiência, apresenta alternativas mais contextualizadas na relação ensino e aprendizagem, no convívio entre os alunos com e sem deficiência e reduz entraves como a ausência de diagnóstico da respectiva deficiência, que dificulta o desenvolvimento de um trabalho pedagógico eficiente. Além disso:

Precisamos questionar a competência da escola em fazer o diagnóstico das deficiências. Não defendemos rotulações que criem estigmas, mas fazemos apologia a que minimamente o cidadão possa ser atendido em suas reais necessidades para que a escola esteja em condições de possibilitar a inclusão favorecendo a permanência e o desenvolvimento desses sujeitos em seu espaço (PIMENTEL; PAZ, 2009, p. 326-327).

O questionamento da competência escolar em diagnosticar a deficiência, pelas autoras destaca a necessidade de articulação entre o conhecimento especializado, os

fatores sociais e a prática pedagógica e se objetiva a reduzir as agressões de ordem simbólica e materiais dos alunos com deficiência.

A discussão que envolve concepções de professores está intimamente ligada as questões atitudinais, também ressaltadas em documentos como a Declaração de Salamanca e Convenção de Guatemala. Para Mascarenhas (2006, p.263):

Uma atitude é composta de três componentes: o componente cognitivo, o componente afetivo e o componente comportamental. Uma organização de cognições e de crenças com componente afetivo a favor ou contra um objeto social.

A autora relata que esses componentes assim se caracterizam pelas crenças e cognições (o cognitivo), pelos sentimentos (o afetivo) e o comportamental, pelas ações e comportamento. Esta assertiva reforça o entendimento que a prática pedagógica é influenciada por fatores internos e externos e a relação ensino e aprendizagem resulta o último estágio desse processo.

As tentativas constantes e ininterruptas de silenciamento do professor, se apresentam dentre os impasses e os desafios para a educação em uma perspectiva inclusiva. Desse modo, uma das características dessa ação são “práticas inclusivas” que omitem as percepções dos professores sobre a construção do processo em si e os aspectos necessários para o desenvolvimento do seu trabalho, apresentando dessa maneira, uma mobilização inclusiva inconsistente. Como bem pontua Pimentel e Paz (2009 p. 330) “Diante da realidade encontrada é importante tencionar a tentativa de implementação da inclusão escolar sem que garantam fatores imprescindíveis”. Neste sentido, o processo inclusivo no cenário escolar precisa apresentar propostas claras e reais.

O educar na diversidade expõe algumas contradições, entre elas, o desejo de ensinar e a aparente impossibilidade de aquisição de aprendizado em alguns alunos; o sentimento de culpa (ou impotência) do educador, que se estende para os alunos e suas famílias; a rejeição e a doação a esses alunos que apresentam deficiência. Essas dualidades e contradições apresentam a realidade da prática educativa, que valoriza mais a uniformidade e a indiferença, como a citada por Rabêllo (2009)

Quando esbarramos na realidade de 40 alunos em sala de aula pequena, planejamento individualizado para cada aluno, por exemplo, pode parecer algo estapafúrdio. Neste caso, o atendimento individualizado para a criança com deficiência significa perda de controle e desgaste no trabalho do professor, por mais competente que seja (RABÊLLO, 2009, p. 351).

Atentamos para as tentativas de entendimento do processo da prática docente, compreendida além do espaço da sala de aula, da transmissão de conteúdo e os processos avaliativos, louváveis, pois entendem o espaço escolar como um observatório de mudanças sociais e, como apresenta Silva (2007, p.133) “As escolas são espaços onde os protagonistas apresentam seus interesses e necessidades não apenas relacionados ao ensino e aprendizagem, pois que em outras dimensões (políticas e subjetivas) também se manifestam”. Percebemos que, as questões subjetivas possuem uma interferência importante nesse processo, principalmente no aspecto de impressões particulares, concepções.

As reflexões internas dos docentes indiretamente são norteadoras da sua prática pedagógica e, por consequência, na relação de ensino e aprendizagem, como bem sinaliza Stobäus e Mosquera (2012, p. 172) “Na nossa percepção, o ato pedagógico é uma relação de intimidades que está continuamente sendo questionada e posta à prova”. Dentre esses aspectos, podemos elencar a pseudoformação, o desencantamento perante a profissão e as doenças ocupacionais.

No entanto, as concepções na prática pedagógica fazem emergir alguns dos grandes problemas da sociedade moderna, em relação a omissão e o preconceito. Como bem demonstra Correia (2003, p. 511) “O significado é dado de forma narrativa e a partir de um pano de fundo que seria as normas ditadas socialmente”, ou seja, muitas vezes encontramos em discursos docentes, a caracterização de um aluno com deficiência, de forma superficial, tendo como base o “eu acho, não tenho certeza”.

A omissão do professor no espaço escolar, pode ser caracterizada como uma indiferença na percepção do processo inclusivo em si, estabelecendo apenas o que as leis preconizam, sem realmente vivenciá-las por completo, por consequência, a inclusão desenvolvida por este profissional é uma pseudo inclusão. O preconceito se instaura na ausência de um ajuste crítico social, na reprodução de conceitos e o não desenvolvimento de uma consciência pessoal. Como reitera Stobäus e Mosquera (2012, p. 178) “Se não conhecemos bem nossa própria pessoa e não aprendemos a conviver conosco mesmos, de maneira adequada, dificilmente teremos boas relações com outras pessoas”. Faz-se necessário uma contínua construção e desconstrução de ideologias e percepções.

Um professor por mais que estude não poderá em hipótese alguma se posicionar como um especialista, pronto, formado para enfrentar quaisquer situações. Seu desenvolvimento profissional é constante e é na relação professor e aluno que este processo evolui e o crescimento acontece de forma enriquecedora (CERQUEIRA; COELHO, 2014, p. 223).

De acordo com os autores, a formação docente está sempre em continuidade, sendo muito importante a relação com o aluno, em virtude das inúmeras relações que também são desenvolvidas a partir desta, como por exemplo, a percepção de como o aluno aprende. Ornellas (2007, p.156) entende que essa sensibilidade se caracteriza por “Um diálogo dentro de nós mesmos com muitas falas que nos constituíram e nos constituem. Escutar e falar faz parte do processo educativo, porém esse binômio na escola parece ter pesos diferentes entre os atores”. Tradicionalmente, o falar é reservado ao professor e ao aluno, apenas o escutar. Ao professor, o escutar é ação obrigatória no que se alude à aplicação de estratégias de intervenção, em programas de formação prévia, para um fim específico, e na participação em cursos de formação; ele não contribui na organização da intervenção pedagógica, nesse contexto.

Construímos na prática a nossa docência, que se adequa principalmente aos nossos quereres, questão intimamente atrelada à um contra discurso: uma educação para a emancipação, uma formação com base na cidadania, que ainda se constitui enraizada por preconceitos e visões particulares, bem visíveis nas relações interpessoais em sala de aula.

A discussão sobre os conceitos, preconceitos e os respectivos entrelaçamentos na prática educativa, contribui para a quebra do pensamento mecanicista e unilateral acerca da relação ensino-aprendizagem. Uma educação na perspectiva inclusiva, também propicia reflexões oportunas sobre a profissionalidade docente, que é compreendida por Morgado (2011) como “O desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira” (MORGADO, 2011, p. 798-799).

Por conseguinte, esta profissionalidade se dá em um contexto histórico e social, através de indivíduos que desenvolvem relações sociais e são diretamente influenciados por ela. No desenvolvimento da docência para alunos com deficiência, observamos que esta discussão se torna mais delicada, tendo em vista a separação entre professores especialistas e professores da rede regular, no que se refere às discussões equivalentes a diferença, a deficiência e a ação docente.

Em nossa observação, a incorporação de um discurso que atribui o caráter missionário à própria profissão de Magistério como um todo, atinge de maneira mais intensa os professores que atuam na Educação Especial, gerando uma imagem profissional tanto no conjunto da sociedade, quanto na leitura dos demais colegas de profissão, que desconsidera a natureza profissional da sua atividade e fortalece a perspectiva altruísta, amorosa e messiânica da sua atuação. É o professor agraciado com uma missão divina, com o poder de

redimir indivíduos demarcados com um estigma de natureza biológica e, consequentemente, a si próprios (SIEMS, 2008, p. 215).

Assim, a forma como o professor de Educação Especial é visto e compreendido no meio social interfere no desenvolvimento da sua prática docente, seja em uma atuação vislumbrando a correção do aluno com deficiência, na compreensão da diferença existente em cada aluno, respeitando seus limites e potencialidades ou na consciência da diferença enquanto elemento essencial da natureza humana. Portanto, analisar o processo de profissionalização docente, no desenvolvimento de uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva, oportuniza a reflexão sobre os mecanismos de relação com a diferença, construídos em diversos momentos e espaços. No próximo capítulo apresentamos o percurso metodológico desenvolvido e as suas respectivas análises.

5 METODOLOGIA

O discurso, de modo geral, (re) produz e (re) introduz enunciados provenientes de diferentes instâncias sociais e culturais. Isso significa que tais enunciados nem sempre convergem ou divergem, mas que um contém o outro, estabelecendo relação sobre uma mesma base enunciativa (ANDRADE, 2014, p.179).

Antes de iniciarmos a apresentação sobre o percurso metodológico da presente pesquisa, faz-se necessário definir algumas etapas da produção acadêmica no Brasil, que abordam Educação Especial ou Educação Inclusiva. Esta produção acadêmica no segmento *stricto sensu* se divide, de acordo com Silva (2014), em três períodos: Pioneirismo (1971 a 1984), Expansão (1985 a 1999) e Consolidação (1999 a 2011), que apresentam em suas abordagens, inquietações presentes nos espaços escolares e movimentos que defendem a inclusão. Ainda para o autor, o conhecimento produzido pela área de Educação Especial e Educação Inclusiva faz sentido na medida que:

Nos auxilie na superação e/ou nos estabelecimentos das vias de solução dos inúmeros problemas sociais e educacionais enfrentados pelas pessoas com necessidades especiais, como preconceito, discriminação, exclusão, negação do direito à apropriação do conhecimento historicamente produzido pelo Ser Humano (*op.cit*, p. 81).

Fica evidente nesse extrato que o desafio instaurado para a pesquisa na área de inclusão, implica na necessidade de abordar complexidades, sob uma ótica interdisciplinar e manter permanente o diálogo entre várias disciplinas específicas. Esta visão trouxe, de acordo com Carvalho (2006, p.287) “o questionamento teórico e histórico da visão médico-psicológica dos problemas que envolvem as questões de aprendizagem”.

A mudança de olhar elencada pela autora estabelece novas demandas de pesquisa, que envolvem a Educação Especial na perspectiva inclusiva e exigem princípios investigativos científicos com novas perspectivas teóricas e metodológicas. Atrelado a isso, podemos observar que a realidade é socialmente definida e, como Minini assevera “é preciso entender a organização social que permite aos definidores fazerem sua definição” (2009, p. 113). Ou seja, estabelecer critérios que propiciem uma maior interpretação sobre as peculiaridades que uma educação na perspectiva inclusiva vai solicitar.

Para o cumprimento dessas novas demandas de pesquisa, se faz necessário aproximar a pesquisa na área da Educação Especial de uma investigação para o conhecimento das dificuldades dos alunos, os elementos que as determinam e o diagnóstico, para o estabelecimento de um programa de intervenção que venha a satisfazer as necessidades específicas, sociais e escolares, tendo como pilares da pesquisa, a família, a escola e a comunidade. A esse respeito, Carvalho (2006, p. 292) considera a pesquisa “não como meio, mas como forma, também se destaca a investigação e a atuação social do educador em diversos espaços, que circundam a escola e o aluno, no processo de sua formação”.

Os paradigmas dos processos metodológicos demostram implicações práticas no cotidiano dos processos pedagógicos. A necessidade de apresentar o paradigma de investigação, conceituados como “metas-narrativas históricas, que investiguem o mundo em que os profissionais da educação estejam mergulhados em suas relações sociais (*op cit*, p. 294)”. Nessa questão, Fontes (2012) comprehende que as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva devem contemplar produções científicas, conhecimentos ligados à diversidade e o saber docente passa a ter pertinência acadêmica, por despertar uma curiosidade em entender a rede de conhecimentos mobilizados no exercício da docência, sendo então necessário, o esclarecimento de que:

A reflexão que o professor desenvolve sobre sua prática não pode ser um ato solitário. Ela demanda diálogo, troca de experiências, trabalho em equipe. Portanto, a construção de saberes docentes é coletiva e na Educação Inclusiva, ela deve envolver além dos professores do ensino comum, os professores do ensino especializado numa ampla rede de colaboração (FONTES, 2012, p.73).

A rede de colaboração citada pela autora, se faz muito necessária em uma proposta de educação inclusiva. O ensino especializado, nessa perspectiva, pode auxiliar nas práticas docentes na rede regular, no desenvolvimento de materiais pedagógicos adaptados às necessidades específicas dos alunos e na formação de professores, por exemplo. Pois, como bem alerta Souza *et al* (2013, p.75) “A dinâmica da formação inicial somada ao cotidiano escolar, por vezes, se constituem num fecundo universo onde se busca justificar o medo de se trabalhar com os diferentes”. O paradigma sócio histórico contribui significativamente para uma compreensão ampla do ser humano, compreendendo-o como um sujeito único e potencial.

No entanto, a busca do porquê das coisas propõe ao pesquisador ser sujeito e objeto de suas pesquisas podendo alcançar níveis não determinados inicialmente. Assim,

adverte Amorim (2003, p.25) “Fazer pesquisa lidando com a questão da diversidade convoca um pensamento ético, mas não há ética sem arena e confronto de valores”. A minuciosidade, necessária na composição da pesquisa, na temática da inclusão, aborda outra questão importante: a conceituação do que seria uma pesquisa de cunho qualitativo, também nesse tipo de investigação, “ a interferência do pesquisador, sobre os antecedentes da situação ou sobre o tipo de resposta a ser considerada, é mínima” (CARVALHO, 2006, p.298).

O trilhar de um caminho novo e original elencados pelos autores faz da pesquisa em Educação Especial e Educação Inclusiva uma busca de respostas mais consistentes às reflexões que abrangem o psicológico, o histórico, o educacional e o científico. Amorim (2003 p. 12) nos mostra que “ assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro, quanto do seu próprio discurso”. Assim, é esperado que o pesquisador saiba separar a ilusão de transparência da teoria e todo o trabalho de objetivação e conceitualização.

As discussões acerca da inclusão do aluno com deficiência no espaço escolar impulsionaram nossas reflexões de pesquisa para analisar a percepção de professoras que atuam em uma escola de educação especial, acerca da organização de uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva. O caráter metodológico constituiu-se na pesquisa qualitativa, na qual pretendeu-se entrevistar as 5 professoras que lecionam na unidade escolar municipal, localizada em uma cidade do interior da Bahia, cujos alunos possuem deficiência.

Para Fontes (2009, p.91), a pesquisa qualitativa “se caracteriza, entre outros aspectos, por analisar o contexto onde as situações ocorrem, valorizando-se o significado que as pessoas dão às situações e eventos”, portanto, nos apresenta um arcabouço oportuno, pois se atém a retratar de uma forma mais aproximada, as questões presentes no cenário escolar, em aspectos ligados à deficiência e inclusão, por exemplo.

5.1. PROCEDIMENTOS

Essa pesquisa utiliza como instrumento de pesquisa, a entrevista. A entrevista, de acordo com Andrade (2014, p.176) “é a compreensão de que cada pesquisador/a, na relação com o/a outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação”. A troca de saberes entre a entrevistadora e as entrevistadas possibilitou momentos de descoberta de novos conhecimentos a respeito da temática e apresentou as associações de diversos discursos e olhares particulares, imbricados em relações de poder-saber. Estes apresentam relações ocultas ou não, em diferentes instâncias sociais e culturais. Como bem apresenta Minini (2009, p. 113) “ As significações sociais, biológicas e psicológicas estabelecem entre si uma relação complexa e são reguladas pela linguagem do indivíduo”. As significações presentes nas entrevistas vão auxiliar no estudo da percepção das professoras e respectivas organizações das práticas de uma forma mais integral e integrada.

Antes da aplicação da entrevista foi apresentado às professoras, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visto que a nossa preocupação é especificamente analisar suas respostas e apresentar a proposta da pesquisa para o grupo a ser analisado. Cada participante foi identificada com a inicial P de professor, obedecendo à seguinte identificação P (1), P (2), P (3), P (4), P (5), de acordo com a ordem de realização da entrevista.

De maneira particular a essa pesquisa, as informações obtidas através de entrevistas permitem uma captação imediata e corrente da informação desejada, oferecendo também “maior oportunidade para avaliar atitudes naquilo que é dito e como é dito” (LEITE, 2008, p. 103). Nesse tipo de investigação, as entrevistas podem se constituir:

Um importante instrumento de investigação, utilizadas na busca por informações ou sujeitos/informantes específicos. Foi individualmente ou em grupos que ampliávamos o conhecimento sobre motivações, resistências, princípios, ocupações e significados particulares dos sujeitos envolvidos (KLEIN; DAMICO, 2014, p. 78).

A utilização da entrevista para uma compreensão aprofundada sobre as formas de educar e de atingir os objetivos formulados, por meio da prática docente das professoras, tem, na presente pesquisa, o propósito de ampliar o entendimento de como as professoras interpretam aspectos cotidianos de sua experiência docente. Assim, acreditamos que nos

dará múltiplas informações de uma forma espontânea “ Por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente” (SEVERINO 2007, p. 125). Assim, nos permite a captação imediata e corrente, com mais oportunidade para a avaliação do que é dito e como é dito.

De acordo com Chaves (2007, p. 68) “algo só pode ser entendido a partir do ponto de vista das pessoas que estão vivendo e experimentando”. Assim, pretendemos analisar a percepção de professoras sobre a sua prática pedagógica voltada à alunos com deficiência. Para Fontes (2009, p.91), a pesquisa qualitativa “se caracteriza, entre outros aspectos, por analisar o contexto onde as situações ocorrem, valorizando-se o significado que as pessoas dão às situações e eventos”, portanto, nos apresenta um arcabouço oportuno, pois se atém a retratar de uma forma mais aproximada, as questões presentes no cenário escolar, em aspectos ligados à deficiência e inclusão, por exemplo.

Quando o contexto muda, os termos em que formulamos nosso pensamento mudam de sentido. Seus valores e suas implicações éticas mudam. E é aí que precisamos colocar a questão da diversidade e da diferença na pesquisa para produzirmos sobre isto um pensamento não-indiferente (AMORIM, 2003, p. 23).

Para a análise das entrevistas, utilizamos o método da análise de conteúdo. Pelo seu caráter descritivo, analítico e interpretativo de todas as formas de discurso, esse método nos apresenta um rico subsídio para compreensão da prática docente em alunos com deficiência e demais assuntos correlatos. Severino (2007) expõe a compreensão da análise do conteúdo como:

Uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens e gestos. Um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Trata-se de responder criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores, significativos, indispensáveis para a explicação dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. (SEVERINO, 2007, p.121).

A escolha do referido método se deu pela possibilidade de descrição, análise e interpretação de mensagens e enunciados de todas as formas de discurso, principalmente no que se refere à obtenção de respostas críticas referentes às comunicações claras e ocultas. A sua manifestação vai envolver interações entre o interlocutor e o locutor, o

contexto social da sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada com uma grande carga de significados, como bem ilustra Franco (2005, p.11) “ O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”. E, como destaca Bardin (1977, p.29) sobre os objetivos da análise de conteúdo “ a ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura”.

A análise do conteúdo foi desenvolvida em três categorias, a saber: a formação do professor de educação especial, a prática pedagógica para alunos com deficiência e a relação ensino-aprendizagem para alunos com deficiência, em uma perspectiva inclusiva. As referidas categorias subsidiaram a análise dos dados coletados para uma ampla compreensão da organização da prática pedagógica das professoras.

5.2. DESCRIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

Na pesquisa de campo “ o objeto/fonte é abordado em seu ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção ou manuseio por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2007, p. 123). Nessa investigação, o campo foi uma escola municipal do interior da Bahia, que possuí como público-alvo, alunos com deficiência. Essa unidade possuí estrutura e funcionamento definidos por Regimento Interno Escolar próprio.

Fundada em 30 de abril de 1997 e a partir de 1999 em espaço físico próprio, a escola possui boas instalações, ainda não foi reformada e conforme aspirações dos professores, direção e funcionários faz-se necessário algumas reformas para atender melhor a clientela, pois os alunos precisam de banheiros adaptados e ainda recursos humanos (porteiro, por exemplo) que possa ajudar no atendimento e chegada dos alunos.

Com seis salas arejadas e ventiladores, três específicas para sala de aula, uma sala planejada para ser a sala de recursos e a brinquedoteca, para o atendimento especializado de alunos e a comunidade externa. O quadro pessoal é composto por duas dirigentes, uma diretora e uma vice-diretora, uma coordenadora da unidade escolar, seis professores efetivos, dois funcionários da área administrativa, três funcionários da área de apoio, uma assistente social e uma psicopedagoga, sendo o total de 17 funcionários.

Os usuários da instituição são 63 alunos de diversas faixas etárias, oriundos da zona urbana e rural, com várias deficiências, a maioria com relatório médico defasado,

impreciso ou não apresentado no ato da matrícula, embora estudem na unidade escolar por algum tempo. Já começaram a serem monitorados pela equipe pedagógica, desde 2012, que busca a atualização desses dados através dos pais e/ou responsáveis, visando um melhor atendimento na instituição.

A comunidade escolar é de baixo poder aquisitivo, algumas famílias dos discentes sobrevivem com um salário mínimo, bolsa família ou outro tipo de benefício, ou sem renda. Um número considerável dos familiares dos discentes não tem o Ensino Fundamental II completo.

A missão apresentada pelo seu Projeto Político Pedagógico (PPP) em 2013, é compartilhar o conhecimento e estimular os educandos para a realidade do mundo, numa perspectiva da interdisciplinaridade, com a adaptação dos conteúdos curriculares e a elaboração de projetos que enfatizam os assuntos atuais, do interesse do aluno, em suas diferentes fases, tornando as aulas mais dinâmicas.

De acordo com esse documento escolar (2013, p. 6) “Observa-se claramente que trabalhar com projetos traz para os professores, assim como para alunos, uma grande satisfação em elaborá-los, desenvolvê-los e apresenta-los na escola”, dentre os temas elencados estão: sexualidade, valores na sala de aula, fome, meio ambiente e o futuro da humanidade, saúde e higiene.

O plano de ação organizado pelo PPP de acordo com Tezzani (2013) abrange metas que envolvem áreas como: qualidade de ensino, integração escola/comunidade, integração do aluno na escola, capacitação do corpo docente. Na LDB n º 9394/96, a participação na construção coletiva do PPP é assegurada, por reconhecer a escola como um ambiente de autonomia, o que proporciona aos profissionais a oportunidade de desempenhar a participação, adequados às realidades da escola. Para essa constituição da autonomia, Tezzani (2013, p.11) assevera que “A constituição da autonomia da escola pela via do projeto pedagógico supõe a existência de condições para a prática do trabalho coletivo, entendido este como a valorização das pessoas e a relativização das funções”.

A autonomia escolar prevista pela autora é muitas vezes negada, principalmente pelos gestores escolares (por uma ausência de entendimento da educação enquanto uma construção coletiva) e, na área da inclusão isto se torna mais evidente, em questões relativas à organização da intervenção pedagógica específica, a autonomia dos professores e organização e estruturação de limites referentes à influência da família na prática pedagógica destes alunos, entre outros. Na prática docente, é comum observarmos muitas ações que ainda se desenvolvem de maneira solitária e isolada.

A construção de significados que os professores elencam sobre a educação e sua prática tem movimento (s) e envolvimento (s) que visam identificar e resolver problemas que emergem no espaço escolar, principalmente, no exercício de se localizarem em relação ao mundo em sua volta e as demandas reais desse espaço.

5.3. DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

Nessa Unidade Escolar que será o espaço de investigação, o quadro de docentes é constituído de seis professoras, mas só cinco participaram desta investigação, pois uma docente aplicou a pesquisa. A seguir, apresentamos os respectivos perfis das entrevistadas:

P (1) possui cinquenta anos. Sua formação é em Pedagogia e Especialização em Metodologia do Ensino de Linguagem. Possui trinta anos de magistério e vinte e sete anos de serviço²⁷; na área de Educação Especial possui oito anos. Iniciou a docência como ajudante em uma classe de Educação Infantil.

P (2) possui cinquenta e quatro anos. Sua formação é em Magistério. Possui trinta e um anos de magistério e vinte e oito anos de serviço; na área de Educação Especial, possuí oito anos de experiência. Iniciou a docência com alunos do Ensino Fundamental I.

P (3) possui cinquenta e sete anos. Sua formação é em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Possui vinte e oito anos de magistérios e trinta e um anos de serviço; na área de Educação Especial, quatro anos. Iniciou a docência com alunos da Educação Infantil.

P (4) possui quarenta e nove anos. Sua formação é em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia. Possui trinta anos de magistério e vinte e nove de serviço; na área de Educação Especial, cinco anos. Iniciou a docência com alunos da Educação Infantil.

P (5) possui trinta e cinco anos. Sua formação é em Pedagogia e a Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia. O seu tempo de magistério são de dez anos e de serviço, quinze; na área de Educação Especial, sete anos. Iniciou a docência com a Educação de Jovens e Adultos.

²⁷ Serviço em Magistério, em outros setores na educação. Algumas professoras tiveram atraso no cômputo do seu início profissional pela prefeitura.

Os motivos elencados para a ida das professoras à área de Educação Especial são diversos, dentre os quais podemos citar: ausências de vagas em outras unidades escolares, a oportunidade de um regime de quarenta horas na referida unidade escolar, a candidatura para as vagas reais oportunizadas em concurso público.

A entrevista aplicada proporcionou às professoras um misto de praticidade na elaboração das respostas e acanhamento, pois, embora se tratasse de uma série curta de perguntas, a abordagem das questões gerou nas entrevistadas, momentos de reflexão e inquietação anteriores as respostas finais. Compartilhamos do entendimento de Enricone, ao afirmar que “Quando analisamos qualquer atividade humana, realizamos uma tarefa reflexiva que, por ser ampla e generalizada, pode ter focos destacados que não invalidam nem desconhecem outros igualmente ou até mais importantes” (2008, p.31).

5.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Ao introduzir o percurso investigatório da pesquisa organizamos um agendamento com cada professora, para a realização das entrevistas. A troca de informações entre a pesquisadora e as entrevistadas oportunizou a construção de diversas teias relacionadas com os aspectos sociais, históricos e subjetivos impressos nas relações existentes no espaço escolar, o que ofertou a apresentação de suas complexidades, que se refletem nas práticas docentes, nas relações ensino-aprendizagem, na permanência e participação do aluno com deficiência.

Na sequência desse processo investigatório, o diálogo e a escuta das narrativas das professoras possibilitaram reflexões sobre a formação, a experiência e a ação docente enquanto possível agente transformadora do olhar social e escolar do aluno com deficiência.

O processo de análise desses dados resultou na organização de três categorias intercaladas com o referencial teórico que fundamenta a presente dissertação: a formação do professor de educação especial, a prática pedagógica para alunos com deficiência e a relação ensino-aprendizagem desses alunos. A descrição posterior das etapas desenvolvidas nesse percurso se objetiva a destacar as opções emergidas através das categorias dispostas a seguir.

5.4.1 A formação do professor de educação especial

Os principais questionamentos elencados pelas docentes se referem, principalmente, à qualidade das suas práticas, à infraestrutura da unidade escolar e os serviços de apoio, as formações continuadas, entre outras. O olhar da sociedade e a falta de apoio e/ou sensibilização dos professores da rede regular de ensino são considerados agravantes e desafiadores, para o desenvolvimento de uma educação na perspectiva inclusiva.

Ao perguntarmos sobre a formação e o tempo de atuação no Magistério, priorizamos o entendimento de como a carreira docente foi constituída e quais os possíveis impactos do tempo de serviço no seu fazer docente. Huberman (*apud* ABRAHÃO, 2008) nos relata acerca das fases da vida funcional dos professores, e para ele, se caracterizam como: entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações e, por último, desinvestimento. Essas fases se propõem a analisar as convergências e divergências relacionadas às trajetórias dos professores, crises, acontecimentos, entre outros. No grupo analisado, de acordo com as descrições de Huberman, constatamos que as fases correspondem, consequentemente, a diversificação e pôr-se em questão. Para Abrahão (2008), a fase de diversificação se caracteriza pela:

Fase em que o professor se autoriza a experimentar e a diversificar métodos de trabalho e de avaliação. Isso permite que ele não só crie uma mais vibrante relação professor-aluno como, igualmente, adote posturas mais críticas em face dos limitantes institucionais e mesmo daqueles relacionados ao sistema mais amplo (ABRAHÃO, 2008, p. 11).

Nos depoimentos colhidos, a percepção de compreensão da necessidade de diversificar métodos de trabalho e o desenvolvimento de posturas mais críticas no seu trabalho docente, se fazem também presentes nas escolhas de atividades mais compatíveis com a Zona de Desenvolvimento Proximal dos discentes, as adaptações de atividades, o entendimento dos aspectos principais auxiliadores no desenvolvimento da prática, os principais desafios e inquietações, entre outros. Essas atitudes nos transmitem uma consciência da função social do professor, na diminuição dos processos discriminatórios que as pessoas com deficiência ainda passam na sociedade e no campo escolar. O intervalo que comprehende esta respectiva fase localiza-se entre 7 e 25 anos de carreira. Já a fase intitulada pôr-se em questão estabelece as seguintes características para a mesma autora:

O professor questiona-se de um modo mais radical. Esse processo pode ser vivenciado em um *continuum* que pode abranger desde um “balanço” da vida profissional em termos genéricos a um “teor mais elevado” de questionamento da própria ação docente e de seus condicionantes micro e macroestruturais. Essa fase costuma ocorrer mais ou menos no “meio” da carreira docente, por volta de 15 a 25 anos de profissão docente (*op cit*).

A formação inicial das docentes em Magistério e Pedagogia, nos apresenta um suporte de análise que também faz referência à formação inicial e a respectiva repercussão na sua prática docente e, como salienta Papi (2005, p.10) “a profissionalização docente é o processo que ressalta a importância da construção de uma nova cultura e identidade profissional”. Esta identidade profissional, na área da educação para alunos com deficiência, se torna imprescindível para a ruptura de paradigmas ligados ao assistencialismo, à infantilização e à normalização, por exemplo. O conhecimento das docentes em outros eixos e/ou áreas profissionais podem contribuir em uma redefinição de olhares sobre o aluno com deficiência e suas reais demandas.

Posteriormente, P (3) explicitou que possuí quatro anos de experiência em educação especial. As entrevistadas iniciaram a docência em modalidades diversas de ensino, de acordo com a ordem descrita a seguir: Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental e Educação Infantil. A Educação Especial, enquanto modalidade educacional vem sofrendo alterações relevantes, na medida que as políticas educacionais existentes se encaminham para a inclusão desses alunos na classe regular, o que trazem expressivas implicações para as docentes que atuam prioritariamente com alunos que apresentam particularidades entendidas como características de pessoas com necessidades educativas especiais. Para entendermos como essas docentes se tornaram professoras de Educação Especial buscamos a compreensão de quais fatores influenciaram este processo seja de caráter pessoal, formativo, imposição, entre outros.

Observamos, pelos depoimentos coletados, que a inserção na área de Educação Especial deu-se através de um movimento que optamos a chamar de *acaso*, pois a necessidade de inserção em uma graduação, o embargo do sindicato na permissão de deixar profissionais que não fossem da rede (efetivos) serem professores da escola de educação especial, a aquisição de pré-requisitos para a participação no curso de formação para docentes em Educação Especial “Gostar de trabalhar com criança e ter paciência” nos leva a aferir que as docentes foram conduzidas à área de Educação Especial, não fizeram a escolha totalmente por conta própria, mas acabaram, posteriormente, se identificando com a área. Como bem elenca Cruz (2005, p.66) “as questões que envolvem a identidade do professor não estão isoladas dos condicionantes mais amplos”.

Na Educação Especial, o tornar-se docente na área e reconhecer-se como tal (levando-se em questão as características necessárias para o desenvolvimento da sua prática pedagógica e a sua real função) apresenta uma delicada questão que ainda se relaciona com o entendimento desse professor como especialista, sem uma conexão direta com os professores da rede regular de ensino. Ou seja, o professor de Educação Especial, nesse ponto de vista, não possui demandas específicas a serem contempladas e a necessária articulação com outras áreas de conhecimento. Em virtude disso, a sua docência é solitária.

Ele é responsável pela educação das pessoas com deficiência, no entanto, o seu trabalho não é compreendido, na maioria dos casos, por um trabalho desenvolvido em conexão com o professor da rede regular, ou outro profissional que acompanhe o aluno em outro espaço de desenvolvimento pedagógico. Compreendemos que o processo de se tornar professor é muito amplo e complexo, pois abrange além da formação técnica/acadêmica, a prática docente e a mediação de conflitos existentes no ambiente escolar e fora dele. É um conceito amplo de competência, como alerta Bocchese (2008):

Ser competente, portanto, é bem mais do que ter conhecimentos para poder agir. Implica também, ajuizar a pertinência de ações, ajustando-as de maneira autoconsciente à situação a que está se confrontando e aos propósitos, inclusive os não-imediatos, que se têm em mente (BOCCHESE, 2008, p.23).

Como bem ilustra o autor (2008) esta docência, assim com as outras, se dá em um contexto social e histórico, entre construções de relações sociais e alterações de realidades, influenciadas pela docência em Educação Especial. Assim, estimula o docente a um exercício de conscientização e análise de suas próprias práticas. Ao elencar como um dos critérios para ser escolhida a participar do curso de formação de educadores em educação especial, ofertado pelo município “ter paciência”, P (3) nos mostra que a concepção de educação para pessoas com deficiência ainda possui o conectivo de assistencialismo e/ou benevolência, como bem ilustra Siems (2008)

Em nossa observação, a incorporação de um discurso que atribui caráter missionário à própria profissão do magistério como um todo, atinge de maneira ainda mais intensa os professores que atuam na Educação Especial, gerando uma imagem profissional tanto no conjunto da sociedade, quanto na leitura dos demais colegas de profissão, que desconsidera a natureza profissional de sua atividade, e fortalece a perspectiva altruísta, amorosa e messiânica de sua atuação. É o professor agraciado com uma missão divina, com o poder de redimir indivíduos demarcados com um estigma de natureza biológica e, consequentemente, a si próprios (2008, p.215).

O “ter paciência” desta forma, se estabelece como uma categoria para a inserção nessa modalidade de docência que, neste ponto de vista, necessita do professor algo a mais, além da formação. O que seria uma característica divina, por assim dizer. A construção do percurso profissional desses profissionais com a área de atuação inicia-se a partir da sua aceitação a desenvolver esse percurso, mesmo que não tenha sido do ponto de vista vocacional. Cria-se a partir de então, um contexto educativo, como bem apresenta Ferreira (2008):

Compreendemos contexto como diversos conteúdos, espaços e viviências que as pessoas passam na sua trajetória de vida, sobretudo na vida profissional e que, de alguma maneira, exercem influências nas práticas docentes. Acreditamos que estes contextos formam pessoas e experiências únicas, que socializadas podem contribuir para pensarmos em uma formação docente mais significativa (FERREIRA, 2008, p. 162).

Assim, a autora busca apresentar que o contexto possui influência na vida dos docentes, que também é influenciado por eles. Mesmo nas questões relativas ao pré-requisito de ser professor efetivo para lecionar na unidade escolar de alunos com deficiência ou passar por um curso de formação de professores em educação especial, todas as entrevistadas expressaram identificação com a chamada Educação Especial, o que desencadeia firmar um compromisso de se envolver com responsabilidades docentes da área.

Ao questionar às entrevistadas sobre a percepção de uma contribuição da sua formação acadêmica para o desenvolvimento de atividades voltadas à alunos com deficiência, na sua prática docente, as docentes apresentaram os seguintes aspectos:

P (1): Não... eu acredito que precisa muito assim, de formações e... pra trabalhar com eles a gente tem que ter formações direcionadas às necessidades deles e eu, eu questiono, e acho... questiono e sinto que a gente fica... que eu fico, assim... é... aquém da realidade de trabalhar com eles. A gente ter formações de determinadas áreas, a gente vai melhorar a cada dia. Mas isso não deixa a gente fora, de procurar não, a gente não fica parado não, a gente está sempre procurando, sempre, buscando dentro da realidade, dentro das possibilidades, a gente está sempre buscando.

P(4): Quando eu entrei nessa nova realidade, foi uma coisa assim que eu precisei ir para os livros, estudar, pesquisar, porque foi uma realidade que eu não estava preparada. Eu estava preparada para trabalhar com os alunos da série regular né e para entrar nesse mundo das crianças especiais, você precisa de um...uma (como é que fala, meu Deus do céu).... estar preparada para isso.
 P (3): Como trabalhei em Educação Especial então eu já venho com uma bagagem muito boa em Educação Especial, então até hoje eu não tenho tanta dificuldade, mas eu tenho a compreensão que eu preciso, cada dia mais, me atualizar em relação a cada aluno.

P (5): Apesar do tempo que eu passei lá, que eu fui para esse curso, era para estar sendo... reciclando esse curso, que não está sendo. Então eu estou

trabalhando do tempo passado para cá. E eu começo a trabalhar desse jeito, lentamente, com esses alunos.

P (2) afirmou reconhecer a contribuição acadêmica, mas não detalhou de que forma, na sua resposta. Através das legislações norteadoras da inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, o conhecimento teórico é imprescindível para um pleno desenvolvimento desta prática docente. Além disso, como pontua Ferreira (2008, p. 169) “sem ele é impossível se constituir uma prática consciente e criteriosa e a superação das condições impostas pelas complexidades dos contextos escolares e das disposições individuais dos professores”. Dessa forma, percebemos que as docentes compreendem que exercer a docência na Educação Especial traz a consciência de uma função social, de forma a dirimir os olhares preconceituosos que ainda permeiam este segmento educacional. No entanto, P (1) e P (5) sinalizam que é necessária uma formação continuada para que seja possível trabalhar com os alunos de uma forma mais aproximada das suas necessidades.

Assim, as diferentes profissões, provenientes das várias especializações, constituem inegável força dentro das sociedades, uma vez que o termo *profissão* (**grifo da autora**) tem grande carga social, por denotar, culturalmente, prestígio e consideração (PAPI, 2005, p.18).

Ao destacar o termo profissão, Papi (2005) expressa que o termo possui uma gama de significados, entre eles o prestígio e a consideração. Ou seja, se o indivíduo possuí uma profissão, ele adquire um lugar de destaque no meio social. A profissão docente resulta, dessa maneira, de uma construção política e social e precisa seguir uma série de características para a sua formação, organização e exercício profissional. Ser professor, por consequência, vai legitimar uma demarcação de lugar, uma posição privilegiada, de decisão e construção de saberes e formação de indivíduos aptos a ocupar lugares na sociedade. Na esfera da Educação Especial, espera-se que a ação desse profissional possa estreitar as diferenças entre a normalidade e a patologia, entre o possível e o impossível no ambiente pedagógico.

De acordo com Cruz (*op.cit*, p.75) “ Escola e profissão têm histórias que se confundem, muito embora a primeira surja antes da fase em que a educação se transforma em um trabalho institucionalizado”. Esse desenvolvimento inverso, nos traz derivantes peculiares, principalmente ao que se refere às necessidades específicas de uma formação para a prática pedagógica. Nos relatos, percebemos que P (1) afirma que, embora haja percalços no processo constitutivo da sua prática docente (no que se refere,

principalmente a formação continuada), a busca e/ou pesquisas e torna um elemento primordial para reduzir as discrepâncias existentes na sua atuação docente, através da coleta de novas propostas de atividades, por exemplo.

5.4.2. Prática pedagógica para alunos com deficiência

A escola possui um papel de destaque na construção do processo identitário dos estudantes. A condução de um trabalho pedagógico na perspectiva de promoção do reconhecimento das diferenças e/ou necessidades educacionais torna a prática pedagógica em um momento de enriquecimento de saberes e experiências escolares. Ao questionarmos sobre os fatores contribuintes para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência, vislumbramos a compreensão das docentes sobre os aspectos mais relevantes que ajudam a compor o exercício de sua docência.

P (1): Fatores que contribuem...é... na minha visão, assim, no meu olhar, uma das coisas que contribuem muito é o ambiente... o ambiente é, as pessoas que trabalham nesse ambiente e... a questão também do jeito de cada um lidar com esses alunos...

P (4): Você precisa, você precisa gostar, amar o que você faz. Então, a sua dedicação vai te dando, assim, ferramentas, para você é... ir criando né, elaborando suas aulas, planejando, criando formas de atividades que atraiam essa clientela, porque eles precisam ser cativados primeiro. Eles precisam gostar do seu jeito de ser, da sua forma de expressar, para que eles desenvolvam qualquer atividade.

P (3): Além do recurso pedagógico, que é necessário, a equipe multidisciplinar é fundamental numa instituição especial e inclusiva também.

P (2): Eu procuro sempre trabalhar em cima do que ele é capaz de desenvolver, tanto na parte teórica como na prática, está entendendo? Procuro adaptar de acordo aos movimentos, que cada um tem formações diferenciadas e aí vou adequando cada um no seu devido lugar.

P (5): Ah, o que está mais dependendo aí é uma ajuda da prefeitura, para repassar, para o professor começar melhor com esses alunos. Então, do que ficar passando aquele... lentamente com a coordenadora, sempre também que tem que ter aquela atividade “ eu vou dar isso aqui, de que maneira, como é que eu vou continuar isso aqui ” fica direto, aí, lentamente... eu estou achando assim...muito...muito...muito assim, oculto, distanciado, entendeu?

Ao elencar o recurso pedagógico, a equipe multidisciplinar, as adaptações de acordo com as necessidades educacionais dos alunos e o incentivo da prefeitura para que a prática docente se desenvolva de uma forma melhor para estes alunos, as docentes endossam aspectos ligados à prática pedagógica e a postura docente frente à sua prática que, de acordo com Sacristán (1998, p.10) “ deve ser alguém responsável que fundamenta a sua prática numa opção de valores e em ideias que lhe ajudam a esclarecer as situações, os projetos e os planos, bem como as consequências de suas práticas”, ou seja, se faz

necessário uma coerência entre o dizer e o fazer pedagógico. Concordamos com o olhar de Grillo sobre o espaço da sala de aula e o ensino, quando diz que:

A compreensão dessas duas ideias (a instabilidade do contexto da sala de aula e o sentido da totalidade do ensino) é necessária para desfazer um senso comum pedagógico de que o conhecimento de técnicas didáticas é condição suficiente para se ensinar melhor (GRILLO, 2008, p.56).

Conseguimos perceber bastante essa questão ao exercer a docência para alunos com deficiência, a formação teórica não legitima totalmente o sucesso na relação ensino-aprendizagem, ao contrário do que se pregou ao longo dos anos e ainda é defendido com veemência, em discussões atuais sobre esta temática. Dessa forma, localizamos o que Papi (2005) diz sobre a docência e sua complexidade “ Assim, a complexidade que envolve a docência, é um fator intrínseco à análise sobre a profissionalização docente, que, por este motivo, não pode ser descontextualizada (2005, p.28) ”. No desenvolvimento de uma educação para o aluno com deficiência, ela não deve ser organizada de uma forma solitária, a ação conjunta de diversos setores é crucial para que se tenha, efetivamente, uma educação na perspectiva de incluir este indivíduo além do campo educacional.

Ao perguntar sobre como as docentes realizavam a seleção de atividades para a sua prática docente, elas elencaram as seguintes respostas:

P (1): Geralmente a gente busca atividades adequadas a eles, atividades onde eles possam desenvolver alguma habilidade... que às vezes a gente acha que eles não têm habilidade para determinada coisa, mas no momento em que eles começam a fazer um tipo de atividade, eles acabam desenvolvendo aquela habilidade. Ao perceber que ele está desenvolvendo, aquilo ali que a gente está buscando, a gente procura buscar mais né...melhorar a amplitude daquela atividade. E tem momentos que a gente acha que ele vai se sair bem em determinada atividade e não se sai bem e aquele aluno que a gente acha que não se sairia, se sai. Então a gente está sempre buscando selecionar atividades rebuscadas para eles.

P (4): Primeiro, quando eu comecei, eu fazia assim: primeiro eu fiz um...é...diagnóstico do que eles já sabiam, do que eles precisavam no momento. E aí, em cima do que eles já sabiam, eu fazia atividades relacionadas de acordo com a deficiência deles.

P (3): Primeiro, é fundamental fazer um planejamento, com suas metas, seus objetivos e ver a dificuldade do aluno também, para ver o processo de aprendizagem de cada um deles.

P (5): Selecionando os trabalhos com os alunos. Tem um grupo de professores separar aquelas atividades... ai tem como usar esse, porque nossa sala é mais dependente, então é desse jeito aqui que nós vamos trabalhar, diferenciado da outra colega. Como? A arte e a pintura para eles e o que eles fazem, para eles está bom, mas para nós não está. Mas temos que ir devagarzinho com esses meninos, para que eles saiam aprendendo alguma coisa, que a maior alegria deles mesmo é falar uma palavra, para eles está ótimo... aquele sorriso dentro

dele, como M (aluno da escola) mesmo, que eu dou um livro de história e ele começa a ler, fazendo de conta que está lendo, ali ele está feliz da vida.

P (2): Pesquisando e buscando sempre o que ele está apto a desenvolver, através de coordenação motora, através de artes, através de material concreto, onde ele possa pegar... de acordo com a mobilidade de cada um.

Nas falas de P (1) e P (2) percebemos a pesquisa como aspecto principal para o desenvolvimento da seleção de atividades, seja no critério de elaboração do planejamento, assim como na análise das aptidões dos alunos. Percebemos na fala de P (2) que há um afastamento entre o que ela espera e o que é desenvolvido pelos alunos, nas atividades ligadas à arte e à pintura. Aliado a isso, a cautela em desenvolver o trabalho “devagarinho” para que seja garantido o aprendizado dos alunos. Ou seja, de acordo com ela, para que “eles saiam aprendendo alguma coisa”.

De acordo com Perrenoud (1993, p.21) “a prática não é uma concretização de receitas” e, essa seleção de atividades pode ser desenvolvida também, de maneira improvisada. No entanto, mesmo no improviso, a existência de um porquê é percebida: o docente improvisa através de observações prévias de atividades que podem ser bem recebidas pelos alunos.

O planejamento das atividades docentes acontece uma vez por semana, de forma coletiva e acompanhada pela coordenação pedagógica. As docentes demonstram uma preocupação com que os alunos aprendem e endossam o que Pimenta discute a respeito do seu entendimento de educação e os respectivos desafios:

A educação retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica, tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam (PIMENTA, 2002, p.17).

Pelas respostas elencadas, percebemos que as docentes buscam construir sua prática pedagógica através dos interesses despertados pelos alunos no desenvolvimento da atividade e adotam adaptações às atividades, de forma que as torne mais prazerosa, nessa tentativa de resposta das demandas colocadas pelos contextos de sala de aula.

A pergunta sobre o entendimento das docentes acerca do funcionamento dos suportes de apoio especializado e as respectivas contribuições no desenvolvimento de atividades para alunos com deficiência buscou perceber se as docentes relacionam estes suportes com a sua prática pedagógica.

P(1)(pensativa)... eu vejo que deveria ser melhor, eu acho ainda muito aquém o suporte. O suporte eu acho que deveria ser mais, mais voltado realmente à necessidade dos alunos, da escola, mas a nossa realidade acaba ficando, ficando em falta. Nós precisaríamos mesmo de professor de dança, música, atividade física, fisioterapeuta no ambiente escolar. Mas a gente não alcança esse índice por conta de que não temos esses profissionais, então o que é que nós fazemos: nós então utilizamos o que temos, que é o psicopedagogo, o coordenador de alunos especiais e os professores que trabalham ali, a equipe trabalha num consenso de um ajudar o outro: quando um professor tem algo de diferente, está passando para os demais e aí a gente vai tentando, a cada dia melhorar.

P(4): (Pensativa) Os profissionais nessa área ainda estão precisando de muita formação. Nós estamos precisando de pessoas que entendam um pouco de fonoaudiologia, psicólogos, que nos ajude, estamos precisando de pessoas que tenham a formação na área, para que a gente possa trocar ideias. É muita coisa que a gente está precisando nessa área de...A gente está assim... deixado de lado, a gente não tem um apoio profissional que a área requer.

P (3): Na verdade, o que nós temos na instituição hoje é muito pouco. Temos a coordenadora pedagógica, a psicopedagoga, tínhamos a assistente social, que já saiu, mas precisávamos de outros especialistas, como fono, principalmente, para avançar no processo de aprendizagem dos meninos. E uma psicóloga também, que é fundamental.

P (2): O apoio eu tenho sim, quer dizer, na sala de aula, eu não tenho apoio, eu sempre trabalho individualmente, sozinha, né. Mas, na parte de orientação temos uma coordenadora, temos uma psicopedagoga, que foi pedida com muito sacrifício, para dar um pouco de suporte. Em relação a um ajudante, para contribuir com a sua ação, nós, na unidade escolar, não temos.

P (5): (Silencio) ... Dentro dessa percepção de apoio, até que não é ruim. Só que, o que está faltando um pouco, é a visualização dentro desse contexto.

Nesse momento histórico em que a gênese dos discursos se foca na inclusão educacional e na presença e no bom funcionamento dos suportes de apoio educacional e/ou uma equipe multidisciplinar, as entrevistadas apresentam um distanciamento entre a estrutura necessária, garantida pela lei (o que deve ser) e o seu cotidiano (o que é). Há carência de alguns profissionais, para subsidiar as demandas elencadas pelas docentes; a ausência do que P (5) chama de “visualização deste contexto” é compreendida como um entendimento da necessidade real de um maior suporte de profissionais para a unidade escolar.

De acordo com Papi (2005, p. 34) “A educação envolve outras esferas, sejam elas de determinações políticas, econômicas ou culturais. Isso faz com que os professores não tenham domínio total sobre a prática, uma vez que tais setores interferem na vida escolar”. Portanto, a educação é uma ação conjunta e necessita da colaboração de outros setores para que se torne consistente e efetivada. Em uma proposta de educação inclusiva, os suportes de apoio pedagógico são imprescindíveis na composição desta pretendida educação. A preocupação das docentes, no desenvolvimento de uma docência mais completa para estes educandos, vai demonstrar o que Grillo coloca a respeito do sentido da totalidade da docência.

Para dar conta do ensino, a docência apresenta-se como uma atividade complexa, pela convergência concomitante de questões teóricas e práticas, com origens no enfrentamento do cotidiano escolar – a dimensão interna – e ainda na reflexão pedagógica sobre o homem e suas finalidades – a dimensão externa -, indagando sobre a quem, para que, e o que ensinar. Ultrapassar os limites da aula e enfrenta outros maiores, que lhe atribuem um caráter educativo mais amplo do que a simples instrução. Abandona- se uma visão reducionista da ação docente apoiada na racionalidade técnica com vistas a um sentido de globalidade, resultante da interação do docente, pessoa e profissional com a pessoa do aluno, um ser em formação (GRILLO, 2008, p.58).

Desse modo, a docência é fruto de uma prática, que resulta em um compromisso particular, com o aluno, o conhecimento, a sociedade e sua respectiva transformação. Ela necessita ser compreendida através de quatro eixos, por assim dizer: dimensão pessoal, dimensão prática, dimensão de conhecimento profissional e dimensão de contexto (GRILLO, 2008). De acordo com os depoimentos coletados, as docentes partem para um esforço individual, de forma que compensem os limites estabelecidos pela ausência de suporte pedagógico, de formação continuada e apoio do sistema educacional que estão inseridas.

Ao se propor perceber como as docentes caracterizam uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva, nos critérios de acesso, permanência, aprendizagem e valorização da autonomia e potencialidades do indivíduo, houve a expectativa em verificar como as docentes a compreendem e se a sua prática pode ou não ser classificada como tal. A respectiva pergunta se justifica tendo em vista uma popularidade atual do termo e as mais recentes discussões sobre a temática presente na Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015).

P(1): (pensativa)... eu vejo, é... no momento que a gente passa uma atividade para eles, uma atividade voltada a um aluno, até mesmo da rede regular aí eles desenvolvem aquela atividade, aí eu vejo assim que a gente está oferecendo a eles, está oferecendo um ... uma rotina, que é a atividade, da rede, da inclusão, mas eu mesma ainda não me sinto segura de... Contribui mas ... ainda... é... capenga né, ainda muito prematura, ainda muito devagar. Eu acredito que deveria estar já sendo assim, mais evoluído, mas no momento eu acho ainda... um pouco deficiente, essa inclusão.

P(4): Eu acredito que sim. A partir do momento que a gente desenvolve um trabalho em equipe, buscando, fazendo com que essa criança, esse jovem, ele seja, se sinta inserido na sociedade, participando das atividades, de todas as datas comemorativas, trazendo a comunidade para a escola, a gente está fazendo com que essa criança seja incluída, tenha participação na sociedade.

P (3): É... como trabalho em uma escola inclusiva e escola especializada também, então... na inclusiva eu tenho, além dos alunos especiais (dois) eu tenho outros alunos ditos normais. Então, meu trabalho, meu recurso, é muito pouco. Eu trabalho com o que eu tenho, mas a escola não me dá suporte nenhum com essas crianças. Não tenho a equipe multidisciplinar, só tenho os recursos pedagógicos mesmo, os livros. Mas o restante, não tenho. Então eu tenho muita dificuldade de trabalhar com os meninos especiais na perspectiva

de inclusão e fora isso, não tenho o suporte fora da escola e nem da família, então fica difícil o trabalho. Eu realmente digo que eu não consigo atingir meus objetivos em relação a isso.

P (2): Bastante, bastante, porque estamos precisando também da colaboração do outro né, principalmente na sala regular. Porque se fala tanto de inclusão, no entanto os meninos estão sempre à parte, não estão totalmente incluídos no ensino, na educação. Está sempre uma barreira e a gente precisa lutar, ter uma briga boa com esse povo todo, com essa sociedade, para que eles cresçam mais. P (5): A inclusão deveria ser mais incluída, ter mais inclusão dentro de uma escola, que é muito pouca. Também depende de um curso, para que esses professores ajudem essas crianças. A inclusão dentro dessa escola e que é bem pouca, quase que eu não vejo. Na minha época que eu trabalhava na escola normal, eu tinha dois alunos e as mães achavam muito bom o jeito que trabalhava com esses dois alunos. Como, de que maneira?. Na equipe, junto com os outros que não eram especiais, normais. E esses alunos eu ensinava a ajudar essa colega, inclusive P (aluna) já chegou lá, não chegou sabendo tudo, mas já sabia alguma coisa. P mesma foi uma delas e tem um outro menino, de cinco anos, era muito levado, e a menina me perguntava: “ como é que tu consegue trabalhar com esse aluno?”. Eu dizia: técnica de professor. E eu conseguia. E consegui.

Percebemos pelo discurso de P (3) que a prática pedagógica na perspectiva inclusiva ainda se encontra distante da ideal. O apoio da escola regular é percebido pela docente como insatisfatório e a inclusão dos alunos na escola regular que também leciona, abrange apenas a inserção do aluno com deficiência, sem uma preocupação com a sua permanência e aprendizagem. Ao contrário do disposto no artigo 59, inciso IV, que discute a respeito do que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência e/ou altas habilidades:

Educação especial voltada para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais e afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual e psicomotora (BRASIL, 2014, p.34).

O abismo entre os aspectos garantidos por lei e a insatisfação por não conseguir atender os objetivos elencados por P (3) vai refletir o que Silva (2011) estabelece como consequência da ausência de correspondência entre a organização do trabalho docente, a qualidade das relações estabelecidas e os valores e expectativas que o docente possui. A consciência da docente que a sua prática pedagógica é insatisfatória e a importância de uma equipe multidisciplinar que a dê suporte, além da família deste aluno, vêm corroborar com a desmistificação de que o processo educativo se desenvolve apenas com a presença do professor no espaço escolar, pois a relação de ensino e aprendizagem é cercada de outras vias e desenvolve uma relação de dependência com estas. Atrelado a isso, oportuniza uma reflexão sobre as demarcações de fronteiras presentes no espaço escolar,

que acaba por legitimar quem está apto ou não a pertencer a este espaço. De acordo com os autores:

Tal demarcação de fronteiras, responsável pela separação e distinção de comportamentos, atitudes de pessoas e de grupos afirmam e reafirmam as relações de poder, classificando e hierarquizando, conforme a identidade e a diferença atribuídas às pessoas e aos grupos (SANTIAGO; AKKARI, MARQUES 2013, p.35).

Nessa sequência, ao “outro” exclusivamente cabe a destituição (exclusão automática da sua presença no espaço escolar) ou o convívio nas barreiras progressivas relacionadas à sua participação e aprendizagem. A ausência de recursos, salientada por P (3) irá influenciar no processo pedagógico dos alunos com deficiência e, por consequência a ausência de condições dos mesmos em desenvolver uma relação de ensino e aprendizagem de maneira satisfatória.

No período que trabalhou na rede regular de ensino (a qual se refere como escola normal) P (3) percebeu que a sua prática docente alcançava mais objetivos, visto que ela desenvolvia estratégias fomentadoras de uma integração entre os alunos com e sem deficiência, quebrando o estigma de isolamento, ainda muito comum em alunos com deficiência que estão na rede regular.

No pronunciamento da docente P (2), destacamos como aspectos principais o olhar discriminatório, ainda presente na rede regular de ensino, que vê a inclusão como algo utópico e, por conseguinte, promove barreiras para o acesso e permanência deste aluno no espaço escolar. A docente percebe que a educação na perspectiva inclusiva se encontra distante da ideal, em decorrência destes desniveis e acredita que a persistência, em desmistificar este olhar, fará com que esses alunos consigam afirmar o seu lugar no espaço escolar e na sociedade. Este desafio irá propor o que as autoras compreendem como mudanças estruturais e, para isto, “Mudar a cultura institucional de uma escola requer a revisão de identidades individuais, coletivas e institucionais, no sentido de estabelecer novas relações com os conceitos de justiça e equidade social (SANTIAGO; AKKARI E MARQUES, 2013, p. 46) ”. Estas novas relações seguem embasadas na valorização da individualidade de cada aluno e a criação de práticas escolares sensíveis à diferença como possibilidade e apoio à aprendizagem.

Ao entender que os processos inclusivos desenvolvidos na escola são incipientes e ressaltar a importância da formação (seja continuada ou em serviço) para um desenvolvimento satisfatório da sua prática docente, P (5) é inserida em processos de

conflito e tensões, derivantes da vivência no referido espaço escolar e das tentativas de realização da sua docência em consonância com as necessidades dos discentes. Conforme os autores pontuam acerca da formação continuada “Imersos nesse contexto é que os desafios da formação continuada dos professores na busca por uma práxis inclusiva renovada estão postos (SOUZA; SANTOS *et.al* 2013, p.74) ”. Na renovação proposta pelos autores, se faz necessário o surgimento do outro e não mais do diferente, de forma estigmatizada.

A prática individual ou coletiva gera os esquemas de pensamento que orientam a prática (BOURDIEU 2000). Assim, percebemos nas falas de P (1) e P (4) que as suas observações sinalizam algumas vacâncias no processo inclusivo no ambiente escolar, compreendida por P (1) como “deficientes”. Já P (4) percebe que o trabalho desenvolvido em equipe e com o apoio imprescindível da comunidade e da família do aluno, a inclusão se realizada de fato.

5.4.3. A relação ensino-aprendizagem para alunos com deficiência, em uma perspectiva inclusiva

A adaptação da forma de ensinar para a aprendizagem são aspectos presentes na relação de ensino-aprendizagem e, numa educação especial na perspectiva inclusiva se tornam cruciais para a garantia de situações de aprendizagem. A percepção das docentes sobre a mudança na forma de aprendizagem dos alunos com deficiência no final da atividade, ou seja, como elas percebem quais as mudanças, estabeleceram as seguintes proposições:

P(1): Um exemplo: a gente dá uma atividade de trabalhar com eles cores e a gente começa a trabalhar cores, aí tem aqueles que tem habilidade melhor para cores, outros não tem, mas dentro daquela... quando ele vê o outro desenvolvendo aquele trabalho, ele começa a se sentir, se sentir, assim... a necessidade de desenvolver aquele trabalho também e aí eu percebo que ele começa a se... se motivar, se sentir motivado também a participar daquela atividade. Quando são atividades que não chamam a atenção deles, eles ficam ali paradinhos, não dão muita importância, mas quando chamam a atenção, uma brincadeira de jogos que envolve todos eles, eles participam e começam a se sentir o que, motivados e aí, a gente, como professor, se sente também na responsabilidade de a cada dia melhorar aquele trabalho.

P(4): As mudanças aconteciam lentamente. Na realidade é um trabalho de formiguinha. Para construir qualquer aprendizado com eles é uma coisa assim muito lenta e a gente ia observando assim: no decorrer do curso, a gente ia observando se eles iam aprendendo pequenas coisas, como amarrar um sapato, falar algumas palavras com dificuldade, pintar uma atividade, construir alguma coisa... no decorrer do trabalho é que a gente ia observando, a cada dia, a avaliação era feita a cada dia, se eles estavam desenvolvendo, a gente

observava assim. A construção de algum conhecimento, a leitura de alguma palavra no quadro. De maneira lenta, mais acontecia.

P (3): Como... como falei anteriormente, o planejamento é fundamental, para ver até o avanço e o retrocesso do aluno. É fundamental, então, observarmos o progresso do aluno através do planejamento, realmente muito minucioso, pois sabemos que o progresso é muito pouco, o avanço é muito pouco... mas, para eles, para o processo deles, nós temos que aprender, na verdade, e compreender, que é lento mesmo, o processo de aprendizagem deles.

P (2): Mudanças que eu aprendi ver é dentro do se dar, do aluno se dar em cima das atividades aplicadas, através da coordenação motora, artes, no caso, desenhos livres, sempre trabalhando em cima daquela parte pedagógica, do que é passado pela coordenadora e tentando, gradativamente, não forçando, sempre buscando os mesmos temas de forma diferenciadas.

P (5): As mudanças, durante o início ao final é que eles nunca saem no zero. Ele aprende alguma coisa, uma palavra, ele aprende. Ele fala, ele não lê assim, mas ele lê com uma leitura do mundo. Lê visualizando, através da ajuda do professor.

Percebemos nas respostas ofertadas, o que Perrenoud afirma ao dizer que “não existe aluno no singular” (1993, p.93). O aluno conduz para a sala de aula, um conjunto de interferências pessoais, seja de cunho familiar, social, cultural e, dessa forma, expectativas diversas em relação à sua vida. Na maioria das vezes, o aluno com deficiência não possui algumas destas vivências; não há convivência familiar (abandono), o medo de discriminação, que impedirá de desenvolver uma vida social, acesso negado aos bens culturais, dentre eles a educação, que invista nas suas aptidões.

P (1) ilustra a importância de se desenvolver um trabalho pedagógico que favoreça a construção coletiva de aprendizado, no qual os alunos desenvolvem e são estimulados a desenvolver suas atividades, com base nas suas aptidões. Já na fala de P (4) observamos um enfoque maior na observação da professora ao processo de desenvolvimento das atividades e aquisição do conhecimento pelos alunos, que é destacado por ela como um processo lento, fala que também é pontuada por P (3).

Ao relatarem aspectos ligados ao planejamento e a dedicação do aluno ao desempenhar uma atividade específica, demonstrando o seu interesse em desenvolvê-la e a afirmativa que a mudança mais significativa é perceber que eles aprendem algo, tendo o professor como mediador deste processo, vai certificar o que expressa Grillo:

Abrindo-se para o entorno, é possível reunir à prática valores e elementos da cultura, experiências e conhecimentos do cotidiano, do que decorre maior participação e engajamento do aluno como tal e como cidadão, na medida em que são problematizadas questões sociais e políticas familiares, analisadas à luz dos conteúdos aprendidos (GRILLO, 2008, p.62).

Assim sendo, a leitura de mundo citada por P (5) reforça uma realidade contextualizada, trazida para o espaço da sala de aula. E, ao aproveitar-se didaticamente disso oportuniza uma vitalidade a prática pedagógica e amplia as possibilidades de aprendizagem deste aluno e de novos olhares em relação a este processo. Na visão de Santos (2011, p.171) “Conhecer o contexto é fundamental para uma intervenção crítica e construtiva da realidade” e assim, a autora comprehende como indispensável o conhecimento do cenário da sala de aula, as particularidades de cada aluno, para a fundamentação de um ciclo de ação-reflexão-ação.

Algumas declarações dadas por P (4) após o término da entrevista, se apresentam como fundamentais no processo investigativo da pesquisa e foram inseridas nessa apresentação. Nelas discorre acerca de suas impressões sobre o processo inclusivo do aluno com deficiência e as expectativas depositadas pela sociedade.

Para eles que tem uma vida assim, mais voltada para, sabe... aquela vida assim que, não é, não é...Eles não têm a necessidade, eles talvez tivessem que atuar na sociedade, mas eles não tem, assim, aquela responsabilidade, aquele compromisso de ter, é... uma profissão.

Então a gente não precisava está atuando, formando, preocupada em formar profissionais (**voz enfática**) aquela coisa toda, aquela ânsia de ao final do curso ter conseguido “*enes*” conteúdos. Teria que estar voltado à necessidade deles no momento. Eles têm que ser mais felizes no que fazem, não a gente passar uma necessidade que talvez não seja necessidade deles, talvez seja necessidade nossa, não é deles.

Essas falas da P (4) remetem às análises anteriores, correspondentes aos critérios de inclusão e exclusão nas relações sociais. Trazemos a reflexão de Bondezan (2012, p.53) que afirma “ a defesa da inclusão de pessoas com deficiência está atrelada à economia, ou seja, que é mais barato criar escolas que atendam a todos os alunos, que investir em escolas diferenciadas, com o suporte necessário as diversidades que se apresentam”. A inclusão educacional possui uma estreita associação com as estruturas sociais vigentes na época. A educação pensada como mercadoria e que mantém excluída a camada mais pobre e dos não considerados “normais” é exposta por pela docente como dispensável, tendo em vista a ausência de “necessidade real” de profissionalização do aluno com deficiência.

Assim, reafirmamos as ideias de Freire (2005, p.29) quando comenta que “faz parte da natureza da prática docente, a indagação, a busca, a pesquisa” e, dessa forma, a indagação ou melhor as indagações acerca da prática docente voltada para alunos com deficiência irão possibilitar um levantamento de dados importantes sobre o processo

constitutivo dessa prática pedagógica, suas consequências, os sentidos construídos relacionados ao aluno com deficiência no espaço escolar e possíveis rupturas de visões que ainda favorecem o assistencialismo e a ausência de crença na capacidade de autonomia da pessoa com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui manifestadas não aspiram encerrar as discussões sobre a prática docente para alunos com deficiência, mas trazer alguns dilemas declarados nesta pesquisa, que buscou analisar a percepção de professoras que atuam em uma escola de educação especial, acerca da organização de uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva.

Compreendemos que essa organização envolve reflexões e ações, que podem ser na ordem de sensibilização, reestruturação física e no processo de ensino e aprendizagem. As percepções ligadas à deficiência, construídas nesse processo, trazem à baila os diversos contextos e bases históricas, internalizados e influentes na composição dos olhares acerca do entendimento do que seja deficiência e inclusão.

Assim, as percepções vão expor significações ligadas às explicações da realidade, nortear comportamentos, práticas e as respectivas justificativas para os mesmos (MININI, 2009). A prática docente para alunos com deficiência, em uma concepção assistencialista, por exemplo, não possui respaldo no que se refere ao desenvolvimento de um trabalho sério, comprometido e minucioso. A transformação pela educação, em um processo como este, não é produzida.

Nesse momento histórico que direciona as discussões sobre a inserção de pessoas com deficiência, no espectro da rede regular, a apresentação de uma discussão sobre professoras de educação especial, atuantes em uma escola de educação especial propôs um desafio, ou melhor, vários desafios. De dar voz a estas docentes, sobre questões concernentes ao processo educativo destes alunos: as suas formações profissionais, suas práticas pedagógicas e as relações de ensino-aprendizagem. No intuito de apresentar seus olhares sobre estas questões, buscamos apresentar um painel vivo e pulsante, por retratar o cotidiano de uma escola de educação especial e com a intenção em retratar os dilemas, desafios e conquistas de uma educação ainda pautada na especialidade, sendo permitido todos os trocadilhos possíveis, principalmente os ligados à (in) visibilidade desta função.

A forma de estabelecer conexões entre a deficiência, na perspectiva de correção ou compensação de defeito e a inclusão seja no desenvolvimento de intervenções mais adequadas a este processo, também contribui, de forma expressiva, para a ação profissional do docente. Ao deslocar o olhar para a deficiência ao outro, o docente acaba por transferir a este, os percalços do processo de aprendizagem entre outras barreiras que envolvem este percurso e reafirma comportamentos enraizados da sociedade, pois o

estigma pode ser um modelo de identidade social virtual e presente no consciente coletivo (FONTES, 2009).

A inclusão, ao ser discutida no desenvolvimento de políticas públicas, precisa perceber e questionar os processos que a envolve, seja na área escolar ou na social, de forma a contemplar as diferenças (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013). Esta análise sobre o processo inclusivo foi contemplada nas falas das entrevistadas, que explicitaram as barreiras presentes que obstruem este processo no contexto escolar, entre elas, a ausência de apoio familiar, dos recursos pedagógicos, do apoio de organizações superiores (secretaria municipal, por exemplo) e de outros profissionais a integrarem a equipe multidisciplinar, por exemplo.

As escutas sensíveis aos depoimentos das professoras, apresentaram questões pontuais a respeito do olhar docente acerca da deficiência e inclusão, reafirmando conceitos que ainda se encontram cristalizados, acerca da caracterização da deficiência e a (s) sua (s) repercussão (ões) no contexto escolar e principalmente na relação ensino aprendizagem. Dessa maneira, constatamos a necessidade do questionamento da competência escolar em fazer o diagnóstico das diferenças, para que os rótulos sejam combatidos e as necessidades educativas destes cidadãos sejam contempladas (PIMENTEL; PAZ 2009) sendo estes, os orientadores do planejamento de intervenções ou mediações pedagógicas.

Em relação ao primeiro objetivo proposto nesta pesquisa – identificar os princípios norteadores da prática das professoras de educação especial, percebemos que as docentes organizam a sua prática pedagógica de forma experimental, ou seja, buscando constituir na ação docente, as estratégias pedagógicas com os alunos. A sua prática também é influenciada por dizeres de outros (familiares e indivíduos que possuem um contato direto com os alunos) e relatórios médicos, que cabem por interferir no modo de perceber a particularidade e a potencialidade de cada indivíduo, pois não existe uma voz em total isolamento de outras vozes (BARBOSA; BARRETO, 2013).

Assim, também percebemos que a formação inicial das entrevistadas também influenciou na sua prática docente atual, ao utilizarem expressões e/ou comportamentos, que remetem ao cenário formativo e/ou práticas docentes na rede regular e as esperadas aquisições e/ou características de um aluno sem deficiência.

No segundo objetivo – investigar as relações entre a formação das professoras e uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva, constatamos que, embora relatassem vínculos entre a formação acadêmica e o desenvolvimento de atividades voltadas à

deficiência, as docentes afirmaram que existem lacunas no processo de ensino desenvolvido por elas, por exemplo, no aspecto formativo para lidar com as especificidades dos alunos. Há o anseio de participar de formações, principalmente a de caráter continuada, para sentirem mais aptas aos desafios propostos nesse cotidiano escolar e desenvolver uma interação entre o discurso educacional do momento e as mais novas informações científicas possíveis (VALLE; CONNOR, 2014).

Ao problematizarmos o percurso histórico do surgimento do professor de educação especial, identificamos que a formação preconizada pelos documentos oficiais ainda apresenta lacunas, pois não trazem definições exatas do seu papel, nos diversos cenários educativos possíveis de atuação. Assim, as vacâncias dão precedência a atitudes fora do contexto da perspectiva de inserção deste profissional à contínuos processos formativos, melhores qualidades de trabalho e o desenvolvimento de sua ação docente com o apoio de uma equipe multidisciplinar, imprescindível quando se refere à um atendimento educacional especializado.

Ao terceiro objetivo – verificar as percepções das professoras sobre o contexto de ensino-aprendizagem para o aluno com deficiência, observamos um exemplo de discurso rotulador, o qual é priorizado o olhar da docente em relação à qualidade da atividade desenvolvida pelo aluno, em detrimento da análise do processo em si. O que nos apresenta um ligeiro distanciamento entre o que se faz e o que a docente espera do aluno em si.

O planejamento, considerado por uma docente como um fundamental norteador da sua prática e que deve ser desenvolvido de maneira minuciosa de forma a contemplar as necessidades de aprendizagem dos alunos, o reconhecimento do empenho do aluno ao desenvolver uma atividade “que ele se identifica” e a leitura particular que os alunos trazem para o contexto da sala de aula vão simbolizar a tomada de consciência das docentes do cotidiano desses sujeitos que, em sua maioria, vivem na ausência de condições básicas de vida (PACHECO, 2005).

Os depoimentos coletados nos deram a compreensão de que as professoras têm a sua prática pedagógica influenciada por percepções particulares sobre deficiência e inclusão. As compreensões delas acerca de um possível auxílio da sua prática docente na inclusão social e escolar dos alunos com deficiência são reconhecidas, ao ser relatado a necessidade de lutar; e a docente se incluiu nesta mobilização, para que os alunos possuam mais visibilidade na escola e fora dela, demonstrando um desenvolvimento de uma docência responsável e responsável (SIEMS 2008).

Nos quesitos de permanência, participação e aprendizagem dos alunos, são influenciadas, entre outros fatores, pela ausência de uma maior conexão entre a rede regular de ensino, principalmente quando se propõe inserir um aluno da escola especial na rede regular de ensino; há uma grande resistência da equipe escolar da rede regular nesta questão.

Assim sendo, as entrevistas e leituras feitas, nos oportunizaram um conjunto de informações fundamentais e provocativas, acerca de diversas vivências e possibilitaram uma interpretação, mesmo que provisória e parcial (ANDRADE, 2014) do cotidiano dessas professoras. Ao estimularmos à reflexão das docentes sobre como compreendem uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva e se as mesmas percebem que a sua atuação docente contribui para o processo de inclusão destes alunos, seja na esfera escolar ou social, as narrativas evidenciaram que há um substancial abismo entre o que precisa ser feito e o que realizam. No entanto, mesmo em uma escola de educação especial, ao contrário do que o senso comum e algumas literaturas especializadas afirmam, as docentes conseguem desenvolver atividades que valorizam a particularidade de cada aluno, respeita as diferenças e buscam inserir os alunos em diversos contextos sociais, na aproximação da família no espaço escolar, por exemplo.

Na apresentação de um recorte das entrevistas retrataram-se as angústias, alegrias, incertezas e vontades dessas docentes, que exercitam a superação das barreiras visíveis e invisíveis na tentativa de proporcionar uma real educação na perspectiva inclusiva. Aos futuros leitores desta obra, desejamos que suscitem novos caminhos de pesquisa e a ruptura de preconceitos acerca da educação da pessoa com deficiência e dos professores de Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O professor e o ciclo de vida profissional. IN: ENRICONE, Délcia (org.). **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1014.
- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. **Ciências Humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.
- AZAMBUJA, Guacira de; SOUZA, Carmem Rosane Segatto e; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. Cultura de educação inclusiva: a educação especial e os processos formativos de professores. **Revista Reflexão e Ação**, 2012.
- BARBOSA, Irenilson de Jesus; BARRETO, Andrelândia da Mota. A função de incluir: concepções e práticas de funcionários de uma escola no limiar de uma educação inclusiva. IN: PIMENTEL, Susana Couto (org.). **Universidade e Escola na construção de práticas inclusivas**. Cruz das Almas: UFRB, 2013.
- BARREIRO, Iraílde Marques de Freitas. GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BORDAS, Miguel Angel Garcia. ZOBOLI, Fabio. Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação. **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA,2009.

BRASIL. **BPC na escola.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome, 2015. Disponível em: <http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/bpc-na-escola/bpc-na-escola>. Acesso em 20.mar.2016

_____. **Cartilha do Censo 2010.** Secretaria dos Direitos Humanos – Presidência da República / Secretaria Nacional das Pessoas com Deficiência. 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficienciareduzido.pdf>. Acesso em 27.mai.2015.

_____. **Documento subsidiário à política da inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.senadorpaim.com.br/uploads/downloads/arquivos/daed457c4a7524302b56e700fa609419.pdf>. Acesso em 2. Mai. 2016.

_____. **Lei da Acessibilidade (2000).** Brasília. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 2.mai.2016.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 9. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRUNER, Jerome. **Atos de Significação.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

CAIADO, Katia Regina Moreno. JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto (orgs.). **Professores e Educação especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CARVALHO, Sônia Lima de. Pesquisa em educação especial: o desafio conceitual, metodológico e da qualificação. **Educação Inclusiva em Foco.** Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. IN: LOPES, FILHO e VEIGA (orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 5.ed.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. COELHO, Irene Ferreira. Escuta sensível no processo de inclusão educacional. **Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CHAVES, Marco Antônio. **Projeto de Pesquisa:** guia prático para a monografia. 4^a ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

CRUZ, Léa da. **Línguas Cortadas?:** medo e silenciamento no trabalho do professor. Niterói :EDUFF: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2005.

DÍAZ, Félix. BORDAS, Miguel. GALVÃO, Nelma. Miranda, Theresinha (orgs). **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA,2009.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense,2007.

DUBOC, Maria José Oliveira. Educação, educação especial e inclusão: estabelecendo relações e conexões. **Educação Inclusiva em Foco**. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006.

ENRICONE, Délcia. O professor e as inovações. IN: ENRICONE, Délcia (org.). **Ser professor**. 6^a edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FERREIRA, Bárbara Mercedes Santiago. A Libras na formação: por uma educação de qualidade. **Letras Plurais: Língua, Ensino e Discurso**. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2008.

FERREIRA, Valéria Silva. A pertinência da teoria de Bernard Lahire para refletir os contextos educativos e as práticas docentes. IN: GESSER, Verônica; MOSTAFA,

Solange Puntel (orgs.). **Teóricos e teorias:** presença na educação. Itajaí: Universidade Vale do Itajaí, 2008.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino Colaborativo:** uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FONSECA, Vitor da. Tendências futuras da educação inclusiva. **Educação Especial:** em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 5^a ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 2^a ed. Brasília: Liber, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31^a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Teresa. SOUZA, Solange Jobim e. KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. 2^a ed.

GONÇALVES, Renata Barbosa. VIANNA, Carlos Alberto Fonseca Jardim. SANTOS, Sirley Brandão dos. Materiais didáticos alternativos para o ensino de ciências a alunos com deficiência visual. **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação:** Fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 7^a ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRILLO, Marlene. **O professor e a docência:** o encontro com o aluno. IN: ENRICONE, Délcia (org.). Ser professor. 6^a edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** IN: NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

INTERNET. A educação inclusiva avança no Brasil: cursos, livros e palestras oferecem apoios na formação de professores. **Inclusive – inclusão e cidadania.** Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/?p=26798> (acesso em 20.agosto.2014).

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil.** 3^a ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JUNIOR, Mário Cléber Martins Lanna. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional da Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

KLEIN, Carin. DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação das políticas públicas de inclusão social. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação** (2^a ed.). Belo Horizonte: Mazza edições, 2014.

MACHADO, Evelcy Monteiro. VERNICK, Maria da Glória Lima Pereira. Reflexões sobre a Política de Educação Especial Nacional e no estado do Paraná. **Artigo.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, vol. 24, nº 2, p.49-67, mai. ago/2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2479/2224> (acesso em 7.jun.2015).

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Docência no contexto da escola Inclusiva. **Para além da educação especial:** avanços e desafios de uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org). **Reflexões sobre a diferença:** uma introdução a educação especial. Fortaleza: Demócrata Rocha, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação das pessoas com deficiência: da Antiguidade ao início do século XXI.** Campinas: Mercado de Letras, 2015.

MASCARENHAS, Maria Cristina Braga. A questão atitudinal e o processo de inclusão dos diferentes. **Educação Inclusiva em Foco**. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MESGRAVIS, Laima. **A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1559-1884): contribuição ao estudo da assistência social no Brasil**. São Paulo, Conselho Estadual da Cultura, 1976.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998 – 2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médicos-psicológico**. 2004, 170p. Tese (doutorado em Educação: história, política e sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?. **Revista Educação Especial**, 2011.

MININI, Vanda Cristina Moro. Concepções pedagógicas e práticas de ensino: significações de professores a partir da associação livre de palavras. **Psicologia da Educação**, São Paulo, nº 28, 2009.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v.19, n 73, 2011.

MUSIS, Carlo Ralph de. CARVALHO, Sumaya Persona de. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas vol.31,2010.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf> (Acesso em 1.jul.2014).

OLIVEIRA, Érika Soares de. MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 309-325, mai/ago, 2011.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogos como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ORNELLAS, Maria de Lurdes S. A representação social da transferência do professor e do aluno em sala de aula. **Memória e formação de professores (online)**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: books.scielo.org.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PACHECO, Lílian Miranda Bastos. Diagnóstico de dificuldade de Aprendizagem?! (Artigo). **Temas em Psicologia da SBP – 2005**, vol. 13, nº 1, p. 45 – 51.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

PAULON, Simone Mainieri. FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política da inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PERRENOUD, Philipe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educ.Soc**, Campinas, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, J. A **autonomia dos professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Susana Couto. PAZ, Lívia Menezes da. “Olhar” de gestores sobre a inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares do Vale do Jiquiriçá. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus. PORTELA, Célia Verônica Paranhos de Jesus. Família e escola: como essa parceria pode favorecer crianças como necessidades especiais. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

RABÉLLO, Roberto Sanches. A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma educação inclusiva. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. A formação como mudança. **Invenção da surdez II: Espaço e tempos de aprendizagem na educação dos surdos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

RIBEIRO, Gilianderson. LIMA, Tânia de Souza. SANTOS, Marilda Carneiro. Inclusão escolar em Feira de Santana: caracterização da prática pedagógica. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

ROSEK, Marlene. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. **Educação Especial em direção à educação inclusiva.** 4^a edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

SÁ, Marcelo Torreão. Exclusão das crianças cegas da prática de ensino de alfabetização espacial em um contexto de escola inclusiva. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino.** 4. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAMPAIO, Cristiane Teixeira. SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Convivendo com a diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Emmanuelle Felix dos. O ensino de Libras na formação do professor: um estudo de caso nas licenciaturas da Universidade Estadual de Feira de Santana. **Dissertação.** Universidade Estadual de Feira de Santana, 2015.

SANTOS, Maria da Conceição Pimentel dos. A política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: trajetórias de uma política em ação no município de Tucano – BA. **Dissertação.** Universidade Estadual de Feira de Santana, 2015.

SANTOS, Solange Mary Moreira. Formação docente: cenários e proposições. IN: SILVA, Antonia Almeida; LARANJEIRA, Denise, Helena Pereira; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda (orgs.). **Educação e pluralidade sociocultural:** instituições, sujeitos e políticas públicas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural:** desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n 124. Disponível em: www.cedes.unicamp.br . Acesso em: 25.mai. 2015.

SÊGA, Rafael Augustus. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, Porto Alegre nº 13,2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva: a identidade docente em questão. **Linhas Críticas**, Brasília, v.14, n 27, p. 209-226, jul/dez 2008.

SILVA, Adarita Souza da. Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular. **Dissertação**. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014.

SILVA, Luciene Maria da. Aspectos constitutivos para uma análise da escola exclusiva. **Memória e formação de professores (online)**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: books.scielo.org.

_____. Inclusão, diferenças e deficiências. IN: SILVA, Antonia Almeida; LARANJEIRA, Denise, Helena Pereira; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda (orgs.). **Educação e pluralidade sociocultural: instituições, sujeitos e políticas públicas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. A pesquisa em educação especial e inclusiva no contexto da pós-graduação em educação no Brasil: constituição, desafios e perspectivas. **Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 12^a edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Kleber Peixoto de. SANTOS, Emmanuelle Félix dos. (*et al.*). Formação continuada de professores numa perspectiva inclusiva: dialogia e alteridade para uma práxis renovadora. IN: PIMENTEL, Susana Couto. **Universidade e escola na construção de práticas inclusivas**. Cruz das Almas: UFRB, 2013.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Pro-positões**, 2001.

SOARES, Sandra Regina. Cidadania na formação de professores: desvelando os sentidos e finalidades da prática educativa. **Memória e formação de professores (online)**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: books.scielo.org.

SOUZA, Ricardo Luiz de. **O poder e o conhecimento:** introdução ao pensamento de Michel Foucault. Salvador: EDUFBA, 2014.

STOBÄUS, Claus Dieter. MOSQUERA, Juan José Mouríño. **Educação Especial em direção à educação inclusiva.** 4^a edição. Porto Alegre: EDIPUCRS,2012.

SUZART, Cleverson *et al.* Compreendendo o território-lugar como ponto de partida para a inclusão social. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

TEZZANI, Thais Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Artigo.** Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi6_artigothaistezani.pdf. Acesso em 10. Set.2013.

TOSCANO, Crystiane Vasconcelos Andrade. SOUZA, Rita de Cássia. Representações conceituais na prática educativa especial e inclusiva do professor de educação física. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução a pesquisa de ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1992.

VALLE, Jan W. CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VAZ, Kamille. O professor de Educação Especial na política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva. **IX AMPED Sul.** Disponível em:

http://www.portalanpedssul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_03_15_1123-7294-1-PB.pdf. Acesso em 24. Ago.2015.

WANDERLEY, Fabiana. Normalidade e patologia em educação especial. **Artigo**. Psicologia, ciência e profissão 1999, vol.19, n.2, pp. 2-9. ISSN 1414-9893. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931999000200002> (Acesso em 1.dez.2014).

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual a sua formação? Há quanto tempo você atua no magistério?
2. Como você se tornou professora de Educação Especial?
3. A sua formação acadêmica consegue dar conta no desenvolvimento de atividades voltadas à deficiência?
4. Na sua opinião, quais fatores contribuem para o trabalho pedagógico com alunos que tem deficiência?
5. Como faz a seleção de atividades para o trabalho com alunos com deficiência?
6. Como funcionam os suportes de apoio pedagógico especializado na escola? De que forma eles contribuem para sua docência junto aos alunos com deficiência?
7. Como você percebe que ao final da atividade, o aluno conseguiu alguma mudança na aprendizagem? Quais foram as mudanças?
8. Como você define uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva? Na sua opinião, suas ações contribuem para o processo de efetivação da inclusão?

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Bárbara Mercedes Santiago Ferreira, da pesquisa intitulada “Concepções de professoras sobre a prática docente para alunos com deficiência: uma educação na perspectiva inclusiva”, a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização desses depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador e da pesquisa, acima especificado, obedecendo ao previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90), dos idosos (Estatuto do Idoso, lei nº 10.741/2003 e das pessoas com deficiência (Decreto nº 3.298/99, alterado para o decreto nº 5.296/04).

Conceição do Jacuípe, ____/____/_____

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável