

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Gisele Karina Leal da Silva**

**As concepções sobre deficiência nos discursos dos  
professores e suas possíveis implicações para a  
inclusão escolar**

**Taubaté – SP**

**2017**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Gisele Karina Leal da Silva**

**As concepções sobre deficiência nos discursos dos  
professores e suas possíveis implicações para a  
inclusão escolar**

Dissertação apresentada para exame de defesa como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

**Taubaté – SP**

**2017**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Gisele Karina Leal da Silva**

**As concepções sobre deficiência nos discursos dos  
professores e suas possíveis implicações para a  
inclusão escolar**

Dissertação apresentada para exame de defesa como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Data: \_\_\_\_\_

**Resultado:** \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. (a) Dr. (a) \_\_\_\_\_ Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) \_\_\_\_\_ Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) \_\_\_\_\_ Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) \_\_\_\_\_ Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

*A humanidade sempre tem sonhado com o milagre religioso: que os cegos vejam e os mudos falem. É bem provável que a humanidade triunfe sobre a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém a vencerá no plano social e pedagógico muito antes que o plano médico-biológico. É possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio preconceito “criança com defeito” [...] O surdo falante e o trabalhador cego, participante da vida geral, em toda sua plenitude não sentirão a sua deficiência e não darão motivo para que os outros sintam. Está em nossas mãos o desaparecimento das condições sociais de existência destes defeitos, ainda que o cego continue cego e o surdo continue surdo (VIGOTSKI, 1991, p. 61).*

## RESUMO

Neste trabalho, objetivou-se investigar em discursos dos professores suas concepções sobre deficiência no processo de inclusão escolar. Pretendeu-se analisar a construção dos significados, assim como a concepção dessa produção pode repercutir no modo de ensinar e de compreender os processos de desenvolvimento humano. Uma das metas da pesquisa foi identificar o que aparece em comum nos diálogos transcritos de entrevistas, para que se pudesse analisar os discursos, conhecer as concepções e possíveis implicações para os processos da inclusão nas escolas. A fundamentação teórica constituiu-se basicamente dos trabalhos de Vigotski com a Psicologia histórico-cultural em uma perspectiva dialética. Trata-se de pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, que contou com a metodologia de pesquisa de entrevista em história oral, e possibilitou o registro de narrativas que foram gravadas, e depois transcritas. Em um segundo momento, os textos foram analisados para compreensão das concepções, sentidos e significados relacionados à inclusão escolar e deficiência. As concepções dos professores, detectadas por meio da análise de suas narrativas, mostraram que eles ainda têm uma preocupação com os limites que a deficiência do aluno parece impor, mas reconhecem que novas estratégias precisam ser construídas, principalmente pela formação do professor. Considera-se que os resultados são passíveis de contribuir para compreensão histórica e social da deficiência e para a promoção de reflexões sobre as práticas educacionais que precisam caminhar para uma educação inclusiva.

**Palavras chave:** Deficiência, Educação inclusiva, Desenvolvimento humano, História Oral.

## **ABSTRACT**

This study aimed to investigate the conceptions about deficiency in the school inclusion process in teachers' discourses. It intended to analyze the construction of meanings, and how the conception of this production can have effects on the way of teaching and understanding the processes of human development. One of the research goals was to identify what appears in common in the transcribed dialogues of interviews, in order to analyze the discourses and to know the conceptions and possible implications for the processes of inclusion in the schools. The theoretical basis was constituted basically of the works of Vigotski with the historical-cultural Psychology in a dialectical perspective. This is an exploratory research with a qualitative approach, applying the methodology of interview research in oral history, which enabled the recording of narratives that were recorded, and afterwards transcribed. In a second moment, the texts were analyzed with the purpose of understanding the conceptions, senses and meanings related to school inclusion and disability. The teachers' conceptions detected by the analysis of their narratives showed that teachers are still concerned about the limits student's deficiency seems to impose, but they recognize that new strategies need to be built, mainly through teacher training. The results are considered likely to contribute to a better historical and social understanding of the disability and to promote thinking about the educational practices that need to move towards an inclusive education.

**Keywords:** Disability, Development, Childhood, Identity, Oral History.

## **LISTA DE SIGLAS**

AD - Análise do Discurso

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

MEC - Ministério da Educação do Brasil

LDB - Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação

CEFAM – Centro específico de formação e aperfeiçoamento do magistério

## QUADROS e TABELAS

Quadro 1: Preceitos legais que direcionaram as políticas públicas referentes à educação inclusiva no Brasil

Tabela 1 – Número de matrículas por local e modalidade de ensino – 2012 a 2014



## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
1.1 Problema	13
1.2 Objetivos	13
1.2.1 Objetivo Geral	13
1.2.2 Objetivos Específicos	13
1.3 Delimitação do Estudo	14
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	15
1.5 Organização da pesquisa	20
2. REVISÃO DA LITERATURA/FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 Pesquisas contemporâneas sobre concepção de deficiência e inclusão escolar	21
2.2 Concepções de deficiência	30
2.3 Contribuições da Psicologia histórico-cultural de Vigotski	34
3. METODOLOGIA	37
3.1 Tipo de Pesquisa	37
3.2 Campo de Pesquisa	38
3.3 População/Amostra	39
3.4 Instrumentos	49
3.4.1 Entrevista em História oral	40
3.5 Procedimento para Coleta de Dados	45
3.6 Análises da narrativa pela perspectiva da Psicologia histórico-cultural	47
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	49
4.1 Concepções de exclusão/inclusão	50
4.2 As concepções de deficiência	61
4.3 Concepções de deficiência no processo dos modos de ensinar	64
4.4 Formação e desenvolvimento humano	67
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICES	82
Apêndices I – Instrumento de Coleta de Dados – Roteiro de Entrevista	82

Apêndice II - Termo de Autorização instituição	83
Apêndice III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	84
Apêndice IV – Entrevista – Profa. Adélia Prado	86
Apêndice V –Entrevista - Profa. Cecília Meireles	94
Apêndice VI – Entrevista Profa. Pagu	102

## 1. INTRODUÇÃO

Os caminhos que me trouxeram como pesquisadora até aqui tiveram o seu início a partir do curso de magistério. Após a conclusão do curso pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), iniciei meu percurso como docente, tendo lecionado para os alunos da educação infantil, depois para o ensino fundamental (1º ao 5º ano), como professora alfabetizadora, e a seguir, na função de coordenadora pedagógica, nesses quase 20 anos na área educacional. Na trajetória acadêmica, ingressei e me formei na graduação em Psicologia e especializei-me em Psicopedagogia. O trabalho de conclusão de curso da graduação, sob o título “Sentido de vida para os pais que têm filhos com deficiência” e o trabalho realizado na especialização, “Dificuldades de aprendizagem sob a ótica da psicanálise”, abordaram o interesse na temática da deficiência e aprendizagem.

Encontro-me hoje na docência universitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), em Lorena-SP, e no atendimento em consultório de psicologia clínica e psicopedagogia. É importante registrar que essas atividades atuais, apontadas nesta introdução, inscrevem-me na interface da educação e saúde, em que se cruzam meus projetos de vida, pesquisa e trabalho.

Portanto, a pesquisa justifica-se pelo meu interesse pelo tema e por minha experiência profissional na área educacional e da saúde. A pesquisa despertou-me alguns questionamentos em relação ao trabalho pedagógico voltado às crianças, em especial às crianças com deficiência. A esse respeito, pretendi abordar como objeto de estudo a concepção de deficiência presente nos discursos dos professores e entender como revelam seus posicionamentos acerca do modo de ensinar e de compreender o desenvolvimento dessas crianças.

Anseio contribuir para que a educação possa ressignificar seu papel na construção de uma sociedade a caminho para uma educação realmente inclusiva. Isso porque, pensando na educação como parte das construções históricas, acredito na mudança social pelo viés da pesquisa e construção de conhecimento.

Essa experiência na educação, no cotidiano escolar, tanto na escola pública quanto na privada, revelaram-se aspectos comuns nos discursos dos professores, um clamor por respostas factíveis frente aos tantos desafios enfrentados em seu cotidiano, como o fracasso escolar, alunos com deficiências, carências da escola, conflitos das famílias, e todos os reflexos das políticas públicas que pouco consideram a experiência e a participação dos

professores nas mudanças. No lugar de “escuta”, estive atenta aos discursos dos professores sobre as crianças com deficiência nas escolas. Mostrou-se relevante o aprofundamento dessa escuta para conhecer o conteúdo latente das concepções e sentidos impregnados nesses discursos. Neste trabalho, portanto, tento dialogar especialmente com os docentes sobre suas experiências nas relações de ensino com alunos com deficiência. Ao realizar este estudo, pude conhecer a narrativa dos professores sobre o processo de inclusão e o que tais vozes significam, isto é, de que modo às falas repercutem e podem ser evocadas nos modos de direcionar as práticas inclusivas. Como o modo como os professores produzem significados por meio da pluralidade de vozes que permeiam os espaços escolares e que, por sua vez, estão carregadas de sentido.

Foram realizadas análises dos dizeres dos professores, opondo-se ao formato de um estudo comparativo, padronizado, que muitas vezes desconsidera o aspecto histórico-social numa perspectiva dialética, que pode oferecer uma visão mais crítica diante da complexidade das relações. Devido à incompletude que abarca o estudo da linguagem no contexto escolar, seria incompatível optar, nesse caso, por análises factuais e simplistas.

O trabalho é fundamentado em uma perspectiva histórico-cultural inspirada nos estudos de Vigotski<sup>1</sup>.

Desse modo, em seus estudos Vigotski demonstra seu ponto vista ao se referir ao modo de fazer pesquisa em ciências sociais e humanas, assumindo muitas vezes um caráter inacabado e complexo que lhe é próprio.

A reflexão ocorre no trabalho de Vigotski assim como a apresenta Freitas (2003), ao se referir à pesquisa em ciências humanas: como uma mudança paradigmática, conceitual ou de visão de mundo resultante de uma insatisfação com os modelos explicativos anteriormente predominantes. As teorias dos autores, fundamentadas no materialismo histórico dialético, foram gestadas a partir de suas insatisfações e críticas em relação aos reducionismos das concepções empiristas e idealistas, indicando perspectivas para superá-los.

Embora se reconheça toda a complexidade que envolve a escola, guiada por uma determinada visão de homem, da sociedade e de mundo, construída historicamente, há de se considerar a possibilidade de alterar a realidade frente aos embates e debates que se apresentam no dia-a-dia. Com este estudo pretende-se contribuir para o estudo dessa possibilidade, ainda mais nesse momento em que a discussão sobre o tema da inclusão tem repercussão direta na escola.

---

<sup>1</sup>Optou-se por grafar Vigotski, seguindo o critério fonético proposto por Blanck, na introdução de *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 2001, p. 27). Edições inglesas e americanas trazem a grafia Vygotsky.

Diniz (2012) considera que os posicionamentos sobre a inclusão escolar vêm ganhando destaque no Brasil nos últimos anos, pois uma série de direitos e políticas públicas está sendo apresentados pelas leis, com relação à inclusão das crianças com deficiência na escola regular de ensino. Essas mudanças são impulsionadas pela apresentação de documentos de organizações internacionais. Sendo assim, consolida-se um aparente consenso sobre a redução da desigualdade pela deficiência com a tentativa de promoção de uma educação inclusiva.

Surgem, portanto, discussões e questionamentos sobre um novo paradigma que possa configurar uma mudança no cenário educacional.

[...] são temas [inclusão escolar] que têm desafiado a própria configuração de nossa cultura republicana, especialmente no âmbito das lutas pela consolidação da escola pública, processo que foi acentuado nas últimas décadas do século XX, se levarmos em consideração conquistas da sociedade civil incorporadas à Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n. 9.394/1996 (FREITAS, 2013, p. 14).

Uma breve, mas relevante reflexão tem base na discussão sobre os termos “inclusão escolar” e “educação inclusiva”, utilizados como sinônimos em estudos sobre esse tema. No entendimento de Bueno (1998), a inclusão refere-se a uma proposição política em ação de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, e educação inclusiva refere-se a um objetivo a ser alcançado.

A metodologia de coleta dos dados deu-se por entrevista em história oral, cuja documentação se deriva da oralidade espontânea dos seus colaboradores, os professores. Nesse sentido, a entrevista aproxima-se da naturalidade do encontro, em que a palavra se apresenta como caráter mais espontâneo, próprio da entrevista em história oral.

Os dizeres dos professores, evidenciados pelas entrevistas, denotaram apropriação e legitimação social do que se representa e se concebe como deficiência, apontando as possíveis implicações desses significados para processo de inclusão escolar. Entende-se o termo *apropriação* como o modo de tornar próprios, adequados e pertinentes os valores e as normas socialmente estabelecidos (SMOLKA, 2012).

A partir da consideração dos contextos históricos sociais, compreende-se que o conceito de deficiência pode assumir diferentes sentidos e significados. Conhecer como tais discursos se posicionam e as concepções com as quais se relacionam. Essas concepções permanecem, ou rompem com as representações assumidas historicamente pela sociedade, no

modo em que repercutem no âmbito escolar, compondo dessa forma as visões sobre o desenvolvimento dessas crianças.

Desse modo, qual sentido ganha a palavra “deficiência”, no processo da inclusão? Como os discursos se inserem como interconstituintes, nas práticas inclusivas nas escolas?

Finalmente, é possível conjecturar também que o modo de concepção que formamos sobre algo pode sugerir possíveis implicações na maneira como nos relacionamos. Segundo Smolka (2012), a forma como pensamos ou idealizamos as crianças define a maneira como agimos em relação a elas e, conseqüentemente, a infância vivida por elas. Ou seja, nesse processo, a forma como concebemos a concepção de deficiência pode indicar os modos de como agimos ou pensamos em relação à inclusão do aluno e ao processo de desenvolvimento humano.

## **1.1 Problema**

Para entender as dimensões que definem a pergunta central desta pesquisa, é preciso considerar sua complexidade e as repercussões das discussões acerca da inclusão escolar para além do enfrentamento às mudanças que trazem ao cotidiano da escola. Em meio a tais transformações, os estudantes com deficiência passam a ser denominados “alunos da inclusão”, desde que se configurou uma participação maior dos alunos com deficiência na escola e com isso como repercutem esses dizeres dos professores nas relações sociais e desenvolvimento humano desses alunos, é relevante questionar:

Quais são os discursos dos professores sobre a deficiência? Quais concepções de deficiência são apresentadas? Qual a importância desse entendimento para possíveis implicações no processo de inclusão escolar e no desenvolvimento humano?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Investigar as concepções dos professores sobre a deficiência, compreender como articulam visões de desenvolvimento e tecer possíveis implicações sobre os modos de ensinar que afetam os processos de desenvolvimento das crianças.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar nas narrativas as concepções de deficiência;
- Indicar nas narrativas as possíveis interfaces que podem orientar práticas e modos de ensinar;
- Compreender como tais concepções refletem em posicionamentos sobre o desenvolvimento humano.

### **1.3 Delimitação do Estudo**

#### **A escola como espaço para uma educação inclusiva**

O âmbito escolar é propício ao acompanhamento dos processos de desenvolvimento humano e das mudanças sociais que se constituem por meio da interação nas relações. Esta pesquisa possibilitou investigar como esse processo de apropriação de certas concepções repercute nesses espaços, nos modos e práticas de ensinar.

A pesquisa foi realizada em uma instituição escolar de ensino particular de educação infantil e ensino fundamental localizada no centro de uma cidade do interior paulista. As famílias atendidas, em sua maioria, têm uma renda salarial média. A escola atende em média duzentos alunos, divididos entre os períodos da manhã e da tarde. Há acompanhamento psicopedagógico de um profissional que orienta o trabalho pedagógico com os professores, em atenção aos alunos que apresentam baixo rendimento e em condições de desenvolvimento atípico, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse profissional acompanha os casos de alunos com necessidades específicas de apoio educacional em decorrência das deficiências que apresentam. A escola mostrou-se interessada em buscar estratégias e conhecimento para melhor atender os alunos com deficiência, conforme contato do pesquisador com a escola, documentos consultados, projeto pedagógico e análise dos cadernos de registros dos atendimentos aos pais e professores. Também demonstrou interesse pela pesquisa, no intuito de abrir espaço para que o pesquisador possa contribuir para fomentar novas reflexões a partir da apresentação desse estudo, posteriormente.

Reitera-se que este estudo foi pautado pelo interesse da pesquisadora em identificar concepções sobre deficiência e sua relação com práticas inclusivas nos modos de ensinar dos professores de uma escola particular da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista.

Sabe-se que atualmente o sistema escolar foi alterado por meio do Decreto nº 6.571, de setembro de 2008, para assegurar que a escola regular acolha todos os alunos, incluindo crianças com deficiência, oferecendo-lhes apoio por meio de recursos adequados. Até o início do século XXI, o sistema educacional brasileiro abrigava a escola regular e a escola especial ao aluno com deficiência, que poderia frequentar uma ou outra. (BRASIL, 2008).

A proposta da inclusão na escola, segundo Jesus e Martins (2000), objetiva atender à diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas regulares de ensino, com a tarefa de ensinar-lhes a compartilhar o saber, os sentidos das coisas, as emoções, e a discutir e trocar experiências e pontos de vista. Cabe à administração da escola estimular práticas inovadoras e fazer o planejamento de forma colaborativa entre todos os seus integrantes, incluindo as famílias de seus alunos.

## **1.4 Relevância do Estudo / Justificativa**

### **1.4.1A inclusão escolar e a educação inclusiva**

A abundância de estudos sobre o tema da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular permite pensar que a inclusão é fato novo na história educacional em nosso país. Contudo, é importante destacar alguns dos marcos legais que se tornam fundamentais para o entendimento de que ocorre hoje nas escolas vem de um processo histórico que não pode ser desconsiderado, nesse percurso.

O Quadro 1 apresenta o histórico dos preceitos legais que direcionaram as políticas públicas referentes à educação inclusiva no Brasil.



**Quadro 1: Preceitos legais que direcionaram as políticas públicas referentes à educação inclusiva no Brasil.**

Lei	Ano	Descrição
Constituição da República Federativa do Brasil	1988	“[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.
Lei nº 7.853/89 Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social	1989	Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado.
Lei nº. 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente	1990	Garante o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças nessa condição.
Declaração Mundial de Educação para Todos	1990	Documentos internacionais passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.
Declaração de Salamanca	1994	Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.
Política Nacional de Educação Especial	1994	Em movimento contrário ao da inclusão, demarca retrocesso das políticas públicas ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que têm condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.
Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	1996	Afirma que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. Também afirma que “[...] o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência.
Decreto Nº 3.298 Regulamenta a Lei nº 7.853/89	1999	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural do país.
Lei Nº 10.172 Plano Nacional de Educação (PNE)	2001	Afirmava que a Educação Especial, como modalidade de educação escolar, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência era uma medida importante.
Resolução CNE/CEB nº 2	2001	O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado.

Resolução CNE/CP Nº1	2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
Lei nº 10.436/02	2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
Portaria nº 2.678/02	2002	Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Decreto nº 5.296/04	2004	Regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível).
Decreto nº 5.626/05	2005	Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2006	Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO. Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	2007	Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
Decreto nº 6.094/07	2007	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.
Decreto nº 6.571	2008	Dão diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).
Decreto nº 6.949	2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	2009	Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem
		Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no

Resolução nº 4 CNE/CEB	2009	turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado, públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria de Educação.
Lei nº 12.764	2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
Plano Nacional de Educação (PNE)	2014	A meta que trata do tema no atual PNE é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.
Lei Brasileira de Inclusão	2015	Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Desde a Constituição de 1988 há indícios de que esse cenário já vinha sendo direcionado pelas legislações brasileiras. Efetivamente, preceitos legais mais recentes deram maior impulso à acessibilidade dos alunos com deficiência.

Para Bueno (2008), a inclusão escolar é hoje o tema mais candente das políticas educacionais em todo o mundo. Há certo consenso entre os pesquisadores da área, de que a inclusão escolar da pessoa com deficiência tem sido de grande relevância e que, no Brasil, vem ganhando cada vez mais espaço em debates e discussões.

A política educacional no Brasil, em 2014 e 2015, teve apoio nos modelos inclusivistas, na esteira das conferências internacionais (JOMTIEM, 1990; SALAMANCA, 1994; GUATEMALA, 1999; NOVA YORK, 2006). Assim, o processo de inclusão no Brasil vem sendo direcionado por essas abordagens, como se destaca na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que propõe um repensar sobre o tratamento destinado à pessoa com deficiência. O Tratado de Salamanca é considerado um marco, pois oficializou o termo inclusão para o âmbito da educação.

A Declaração de Salamanca (1994) prevê que “[...] as escolas devem acolher as crianças com deficiência, e crianças com superdotação; crianças de rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças pertencentes às minorias linguísticas; étnicas e culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Uma política de inclusão não pode ter uma única forma de implementação para diferentes países, pois cada um possui condições estruturais diferentes e trajetórias históricas

diversas em relação à educação em geral e à educação especial (BUENO, 2001). Também se devem analisar os aspectos socioculturais de cada comunidade escolar, isto é, trabalha-se com a diversidade a partir da diversidade das escolas que se devem considerar.

Mas é certo que, a partir das recentes mudanças legais diante desse cenário, a inclusão dos alunos com deficiência avança sem levar em conta os contextos sociais e comunidades locais e principalmente a relação ensino-aprendizagem de professores e alunos. Assim, diante do contexto social que se evidencia nesse cenário, o foco direciona-se mais para a inclusão dos alunos com deficiência. Vejam-se, inclusive, os dados estatísticos apresentados, sobre o aumento das matrículas que ocorreram em um recorte em dez anos.

Considerando as informações do período 2000 - 2010, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), o número de alunos matriculados em turmas regulares de escolas públicas aumentou 493%. Em 2000, eram 81.695 estudantes, já em 2010 o número de alunos que ingressaram em classes comuns era de 484.332. Tais informações fazem parte do Censo Escolar, por meio do levantamento de dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP, 2006).

Já em pesquisa mais recente, em consulta aos dados do Censo Escolar de 2012 a 2014, obtiveram-se os resultados que estão demonstrados na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de matrículas por local e modalidade de ensino – 2012 a 2014

Unidades	Educação Básica		Educação Fundamental			Ano
	Total	Ed. Especial	Total (regular)	Ed. Especial Ens. regular	Ed. Especial Inst. especiais	
<b>Brasil</b>	50.545.050	143.871	29.702.498	485.965	98.235	2012
	50.042.448	136.531	29.069.281	505.505	93.112	2013
	49.771.371	126.914	28.459.667	540.628	89.505	2014
<b>São Paulo</b>	10.390.553	43.174	5.765.903	95.238	36.423	2012
	10.327.057	41.110	5.635.164	94.889	35.157	2013
	10.320.191	39.515	5.499.971	94.174	35.295	2014

Dados do Censo Escolar de 2012 a 2014. Disponível em:  
<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?PortalGo>

A partir dos dados representados na Tabela 1, é possível identificar algumas informações relevantes quanto ao decréscimo do número de alunos nas escolas especiais de educação e quanto ao aumento do número de acessos dos alunos com deficiência na educação regular.

Em um primeiro momento, percebe-se que a quantidade absoluta de matrículas realizadas na educação básica tende a decrescer a cada ano. Tal situação também se reflete na diminuição do total de matrículas na educação fundamental. Esse acontecimento ocorre em escala nacional e se reproduz no estado de São Paulo.

Uma possível justificativa para essa ocorrência é a transformação demográfica que vem acontecendo na realidade brasileira. Tem ocorrido redução na taxa de natalidade e no crescimento populacional, além de um aumento na longevidade, cenário já manifestado em países desenvolvidos (IBGE, 2006).

A segunda informação de grande interesse é perceptível ao se comparar o aumento nas matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular em detrimento dos institutos exclusivamente destinados a essa demanda.

É possível que esse fenômeno esteja vinculado ao incentivo às propostas de educação inclusiva nas escolas regulares. Dessa forma, pode-se supor que tem ocorrido maior procura por acesso em tais instituições educacionais.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promulgada em 1996, os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) são incorporados, prevendo-se a matrícula na rede regular de ensino para alunos com deficiência.

A Declaração Mundial “Educação para Todos” (UNESCO, 1990), aprovada pela Conferência Mundial, e a Declaração de Salamanca marcaram, no plano internacional, momentos históricos em prol da Educação Inclusiva.

Embora a Constituição Federal do Brasil de 1998, em seu art.208, inciso II, assegure o direito de todos à educação, para que todos sejam acolhidos pela escola, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais, o que se vê é um novo paradigma. Bueno (1998) afirma que essas mudanças já vinham ocorrendo de forma gradativa e pouco estruturada para a inserção de alunos atendidos pela educação especial muito antes dessas reformas na década de 90, quando se levanta a bandeira da inclusão escolar como inovadora. É nesse momento que surge a inclusão escolar, impulsionada pelas propostas internacionais que a concebem como “a nova missão da escola” (BUENO, 1998).

Diante dessa realidade, a escola vem se adaptando a esse novo modelo de inclusão, e essa experiência se revela nos discursos de alguns professores que nomeiam seus alunos com deficiência como “alunos de inclusão”.

Como aponta Freitas (2013), é certo que o “pessoal da inclusão” tem perfil variado, pois abrange desde alunos com desempenho insatisfatório até as mais variadas situações de

deficiência física e intelectual. Muitas vezes eles são representados como inadequados, porque são sentidos como um incômodo, diante do imperativo da eficiência.

Considerando que esse é um dos pontos relevantes desse estudo, importa conhecer as concepções que estão implícitas nas narrativas em relação à realidade da educação inclusiva atualmente. É relevante, também, conhecer quais implicações desse modo de olhar para esses alunos podem repercutir no seu processo de desenvolvimento.

### **1.5 Organização da pesquisa**

A presente pesquisa foi organizada de modo a considerar a complexidade do processo de inclusão diante da compreensão da deficiência no âmbito escolar. As concepções que se mostram nos discursos dos professores revelam o que pensam sobre o desenvolvimento e repercutem em possíveis implicações na construção do projeto da inclusão escolar.

Este relato de pesquisa está apresentado em seis seções.

A primeira delas, a introdução, abarca o tema geral, o aporte teórico, o problema e os objetivos da pesquisa.

A segunda seção contempla parte dos estudos sobre a inclusão nas escolas, por meio de pesquisas contemporâneas que abarcam essa temática.

As bases teóricas são contempladas na terceira seção, que aborda as concepções sobre deficiência, articulando-as com os teóricos dos *disability studies*, do Modelo Social e do Modelo médico e a perspectiva histórico-cultural.

Na quarta seção, apresentam-se: método, definição da amostra, o instrumento de coleta da entrevista em história oral e o procedimento de análises dos discursos.

Na quinta seção, a apresentação e a análise dos resultados, revelando os discursos dos sujeitos, suas concepções e considerações.

As considerações finais, na sexta seção, avaliam a consecução dos objetivos indicados pela pesquisa e as possíveis lacunas deste estudo que, obviamente, abrange apenas uma investigação nessa área.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Pesquisas contemporâneas sobre concepção de deficiência e inclusão escolar

As investigações e produções acadêmicas sobre a inclusão escolar são abundantes. Alguns estudos têm chamado a atenção sobre muitos equívocos que se têm acumulado, quanto a considerar essas palavras isoladamente ou quanto a promoção de articulação entre elas (FREITAS, 2013).

As pesquisas denominadas estado da arte ou estado do conhecimento referem-se aos estudos de caráter bibliográfico que tratam de um instrumento que busca a compreensão do conhecimento sistematizado, analítico e crítico sobre determinado tema, em um período de tempo específico (FERREIRA, 2002).

Com o intuito de conhecer melhor esse panorama das pesquisas mais recentes realizadas sobre a temática do trabalho em questão, foi realizado um estudo de revisão de literatura com base em estudos empíricos nacionais publicados no período 2006-2014. Buscaram-se textos indexados na base dos dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que tem por objetivo reunir, em um portal de busca, teses e dissertações defendidas em todo país e por brasileiros no exterior em mais de 101 instituições. Essa base reúne 238.428 dissertações de mestrado e 132.993 teses de doutorado. Para artigos científicos foi acessado o site *Cientific Electronic Library* (SCIELO).

A busca foi realizada a partir dos seguintes descritores representativos à temática de investigação – concepção de inclusão escolar; professores e inclusão, inclusão escolar; concepção de deficiência. Deu-se relevância para o título e consideraram-se as produções dos últimos anos.

Ao consultar pelo descritor deficiência-inclusão, na BDTD, aproximadamente 20 estudos apareceram com esse tema, porém a partir da escolha pelo título com mais relevância poucos foram selecionados para leitura. Isso porque a maior parte das pesquisas consultadas indicou predominância de estudos mais voltados ao processo de inclusão nas escolas. Indicou também pouca relevância quanto à especificidade do descritor concepção de deficiência. Assim, as pesquisas apresentadas a seguir foram as que contribuiriam diretamente para este trabalho.

Em consulta à base dos dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando os descritores concepção de inclusão, professores e inclusão e deficiência, foram

identificados e selecionados três estudos, entre dissertações e teses, no período 2006 - 2014, relevantes para o estudo e a temática pesquisada.

Sob o título *Modelos teóricos da deficiência no discurso acadêmico brasileiro: perspectivas integracionistas e o campo da saúde coletiva*, Andrada (2013) traz contribuições a partir de como a deficiência pode ser pensada.

Historicamente, a deficiência é pensada a partir de dois modelos principais: o modelo médico e o modelo social. Cada um deles adota paradigmas próprios para a definição da deficiência e para a proposição de ações reparadoras. Segundo o que se revela nessa pesquisa consultada, os efeitos sociais da adoção desses modelos variam amplamente, da exclusão à inclusão social de pessoas com deficiência.

Outra pesquisa que se apresentou como relevante para este estudo foi a de Eidelwein (2006), *Concepção dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum*. Esse trabalho aborda as concepções presentes na representação dos professores sobre alunos com necessidades especiais. Foi realizada uma pesquisa em uma escola de educação básica situada no sul do país em que há aproximadamente setecentos alunos, dos quais vinte e dois apresentam necessidades educacionais especiais. A pesquisa apresenta fundamentação teórica para estudos sobre inclusão e integração, aspectos pedagógicos da inclusão, representações sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum. Conta com pressupostos da Análise de Discurso de origem francesa, tendo como principal autor Michel Pêcheux. Posteriormente foi apresentada a metodologia do trabalho para realização de entrevistas, análise dos relatórios de avaliação e observações dos conselhos de classe.

A partir desse estudo foi possível considerar que os discursos dos professores estão relacionados às condições de produção, considerando-se o lugar e a posição ocupados e a relação com os contextos imediatos e o contexto social. Considera também como a influência do lugar/posição dos sujeitos com necessidades especiais na sociedade.

De acordo com a pesquisa de Fiorini (2011), *Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência*, com a inclusão de alunos com deficiência no Sistema Regular de Ensino os professores receberam a responsabilidade de ministrarem aulas para alunos com e sem deficiência em uma mesma turma. Por razões legais, sociais e educacionais, o aluno com deficiência está no Sistema Regular de Ensino. Em contrapartida, a responsabilidade atribuída ao professor, depende de algumas questões que envolvem a formação acadêmica desse profissional.



Nesse sentido, o objetivo específico dessa pesquisa foi analisar como os professores de Educação Física da Rede Estadual do Ensino Fundamental (5ª série/6º ano a 8ª série/9º ano) e Ensino Médio da Região de Marília - SP, em que há alunos com deficiência regularmente matriculados, concebem sua prática escolar em relação à inclusão. O estudo contemplou a realização de entrevistas semiestruturadas com seis professores de Educação Física que atuavam com alunos com deficiência auditiva, física e visual. Os resultados indicaram que os seis professores de Educação Física entrevistados concebem sua prática escolar em relação à inclusão de diferentes formas, tendo sido identificadas 58 diferentes concepções.

Como consequência, o trabalho alerta para a compreensão de que as concepções podem ser diversas e variadas, ou seja, não há um modo específico de conceber a deficiência. Na perspectiva bakhtiniana, trata-se de um processo *polifônico* (Bakhtin, 1992), que designa como as pessoas produzem significados por meio de múltiplas vozes.

Dainez (2014), em sua tese *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*, discute a noção de compensação de Vigotski e as relações de ensino, elucidando o caso de um aluno com deficiência múltipla e as repercussões desse contato no processo de inclusão. Nessa pesquisa, entre várias contribuições, aponta para a constatação de que há várias significações existentes sobre a inclusão e o aluno com deficiência, conforme as especificidades e as relações de ensino daquele determinado contexto pesquisado.

As dissertações e teses consultadas no portal de BDTD trouxeram relevância e contribuição para o estudo, pois abordam perspectivas recentes e críticas.

No Brasil, a deficiência ainda é considerada uma temática específica de determinados campos de conhecimento, ligada aos campos da saúde e da educação. O termo deficiência aliado a temática da inclusão escolar na produção de conhecimento é vasto; no entanto, a problematização a respeito da concepção da deficiência e de como essa construção histórica foi se configurando e se mantendo, aparece de modo incipiente nas ciências humanas e sociais.

No entanto, o país atravessa um momento de transição de paradigmas a respeito da deficiência. Concomitantemente, desenvolvem-se dispositivos legais alinhados às diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU). No entanto, ainda há enorme diferença entre os discursos circulantes e as práticas efetivamente dirigidas às pessoas com deficiência. Por essa razão, este trabalho buscou traçar um panorama do discurso acadêmico brasileiro sobre a deficiência, visando

avaliar as diferentes perspectivas e modelos teóricos que emergem nas narrativas acadêmicas sobre o tema.

O artigo de Rossato e Leonardo (2011), *A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico cultural*, objetivou a reflexão acerca da educação escolar oferecida aos alunos com deficiência intelectual, de maneira a conhecer as expectativas de aprendizagem e a concepção dos educadores acerca de deficiência intelectual, imbricadas no ensino com tais alunos. Foram entrevistados 21 educadores de três Escolas Especiais - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) localizadas no Estado do Paraná. Os resultados indicaram expectativas positivas em relação ao aprendizado escolar dos alunos e, contraditoriamente, um processo de naturalização do não aprender, numa concepção de incapacidade para o aprendizado dos conhecimentos científicos centrada numa irreversibilidade orgânica.

Assim, constatou-se que há a concepção de que a capacidade de aprender depende simplesmente do aluno, concepção esta que nega todas as relações existentes no processo de aprendizagem, negligencia o papel do professor, da escola, da família, do Estado e suas políticas e fortalece os ideais neoliberais, na medida em que compreende questões sociais como se individuais fossem, interrompendo qualquer ligação com sua construção histórica.

No artigo intitulado *A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: processo de constituição de um discurso*, Anjos, Andrade e Pereira (2009) estudam a experiência de inclusão escolar no município de Marabá-PA, analisando as falas dos professores coletadas em entrevistas não estruturadas. Em tal análise, atentou-se para a descrição que os docentes fazem de si mesmos e de sua atuação, o lugar do outro, os sentimentos em relação ao processo de inclusão, as compreensões de deficiência, normalidade e inclusão, assim como as expectativas em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.

Outro estudo que aponta as várias perspectivas acerca desse tema da inclusão é o de Santos e Barbato (2006), intitulado *Concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos com distúrbios neuromotores*. Nesse trabalho, buscou-se identificar e analisar as concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos com distúrbios neuromotores. Doze professores de escolas regulares participaram de entrevistas semiestruturadas individuais. Os dados, gravados e transcritos, foram submetidos a uma análise temática dialógica, que permitiu a compreensão dos enunciados. Os resultados indicaram que, segundo os participantes, a relação de cooperação estabelecida entre os professores regulares e o professor hospitalar contribuiu para a compreensão do processo de inclusão escolar dos alunos, bem como esclareceu dúvidas e questões sobre diagnósticos, tratamentos e mediações.

Sob o título *Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura*, Silveira, Enumo e Rosa (2012), utilizando a pesquisa documental, analisaram o conteúdo de publicações nacionais da última década (2000-2010) sobre concepções de professores a respeito da inclusão de alunos com alguma Necessidade Educativa Especial (NEE) e interações no contexto educacional inclusivo. Identificaram também fatores facilitadores e impeditivos da efetivação das diretrizes educacionais existentes. O estudo apresenta concepções sobre deficiência ligadas a características individuais que causam limitações. A falta de apoio de equipe especializada, de materiais didáticos e assistivos, de formação e preparo foi apontada como o principal fator a dificultar a efetivação dos princípios inclusivos. Demonstrou-se a necessidade de capacitação dos professores e, diante disso, os autores sugerem novos estudos sobre a saúde do professor e suas concepções sobre a inclusão escolar. Apontaram também a necessidade de intervenções escolares baseadas na problematização dos determinantes sociais e históricos associados às deficiências apresentadas e ao mal-estar docente.

Leonel e Leonardo (2014), no artigo intitulado *Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana*”, buscam identificar concepções de professores que atuam na educação especial sobre a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. Objetivam averiguar como eles compreendem esse processo, bem como suas percepções sobre o papel da mediação na aprendizagem. O estudo foi desenvolvido em duas escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial para Deficiente intelectual-APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) localizadas no Interior do Estado do Paraná e contou com a participação de oito professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo quatro de cada escola. Os dados, coletados com utilização da técnica de entrevista semiestruturada, foram analisados a partir da análise de conteúdo. Os principais resultados permitiram compreender que, para as participantes da pesquisa, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência apresentam ritmo lento, justificado por sua limitação, e que a mediação docente não é tratada como fundamental importância nesse aprendizado e desenvolvimento. Esses resultados apontam para o fato de esses professores desenvolverem sua prática pedagógica ancorada numa visão segregacionista do aluno com deficiência, com concepções reducionistas, enfatizando as limitações em detrimento das potencialidades. Dessa forma, é essencial um repensar sobre a deficiência e a educação escolar que vem sendo oferecida ao aluno com deficiência intelectual.

A pesquisa de Monteiro e Manzini (2008), que resultou no artigo *Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe*, revela que as concepções dos professores podem determinar as atitudes sociais em relação à inclusão do aluno com deficiência. É possível entender que a concepção de inclusão do professor do ensino regular muda no decorrer do ano letivo, após a entrada de alunos com deficiência. A concepção de deficiência altera-se, diante dessa nova experiência de inclusão, dependendo como a escola é conduzida. A pesquisa consultada objetivou identificar a existência de mudanças de concepções do professor do ensino regular em relação à inclusão. Participaram do estudo cinco professores do ensino regular que atuavam em sala de aula com pelo menos um aluno com deficiência, em três escolas de um município do interior paulista. Os dados foram coletados durante um ano letivo por meio de três procedimentos: entrevista não estruturada, segmento bimestral das informações, por meio de cadernos de conteúdo, e entrevista semiestruturada, ao final do ano. Os dados foram tratados por meio da técnica designada análise da enunciação. Foram estabelecidas classes e subclasses, aferidas por juízes, para verificar o grau de concordância da análise. Os resultados mostraram mudanças de concepções nas subclasses: expectativa em relação à inclusão do aluno com deficiência no ensino regular; experiência em relação à inclusão; perfil do aluno para ser matriculado no ensino regular; ritmo de aprendizagem do aluno com deficiência na sala de aula regular; avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência; dificuldades em lidar com a diversidade; dificuldade em lidar com a disciplina, o comportamento do aluno com deficiência; e, dificuldade para ensinar o aluno com deficiência.

Concluiu-se, nesse estudo, que, por si só, a entrada do aluno com deficiência no ensino regular não garantiu uma mudança de concepção dos professores. Tal resultado é relevante para esta pesquisa, pois possibilita pensar que há uma concepção sobre deficiência que pode se relacionar com o modo de ensinar. Essa possibilidade precisa ser discutida e problematizada, pois essas mudanças recentes no âmbito escolar levam ao enfrentamento de paradigmas a respeito do que se entende sobre o significado de inclusão, numa perspectiva social e cultural.

Diante do panorama das pesquisas, procurou-se revisitar e explanar sobre estudos pertinentes ao foco deste trabalho, pela proximidade com esse percurso. Assim, estudaram-se pesquisas que abordam as concepções sobre inclusão de modo geral, considerando o período da amostra.

Para a construção desse projeto da inclusão escolar há de se considerar a importância da concepção de deficiência como necessária e fundamental também para esse debate.

Segundo Freitas (2013), a inclusão é só um ponto de partida, não de chegada. Portanto, é um projeto a ser construído, e é nesse momento histórico que se pode participar desse processo.

Nessa direção, este estudo tem como escopo promover a discussão, problematizando, numa posição dialógica e polifônica, a possibilidade de novas concepções para compreensão da inclusão escolar e da deficiência. Há que se considerar que o ponto de partida deve abarcar a discussão sobre o que se quer dizer sobre “inclusão escolar”.

A escola é um dos espaços privilegiados de aprendizagem, formação e desenvolvimento do ser humano, e a educação também se configura como histórica e cultural. É na escola que se revelam os dilemas sociais, históricos e culturais.

Após a referida “lei da inclusão” nas escolas, com fundamento em seus marcos legais a partir de 1980, colocam-se em circulação os direitos das pessoas com deficiência. Pode-se dizer que a implantação nacional da política pública da escola inclusiva é mais um grande desafio da educação, no momento.

O documento do ministério da educação intitulado “Diretrizes Nacionais para Educação especial na Educação Básica” elucida:

A inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio que diversidade deve não só aceita como desejada (BRASIL, 2001, p. 34).

Neste caso, a lei afirma que a escola inclusiva não trata apenas ou exclusivamente de atender os alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, mas considera a escola como um espaço democrático e pressupõe a realização desse atendimento aos demais que nela já estão. Não se trata, portanto de entender que apenas o acesso à escola regular seja condição e garantia para que ocorra a inclusão de todos.

Essa ideia parece ter fundamento na crença de que a escola já inclui todos os demais segmentos da sociedade, e que por essa razão apenas os alunos com deficiência são os que precisam se integrar ao sistema regular de ensino. O fato é que a escola retrata o sistema ideológico em que vivemos e daí advém a sensação de que a escola é democrática, pela razão de permitir a matrícula de qualquer pessoa (ALBUQUERQUE; MARTINEZ, 2012).

Bourdieu e Champagne (1998) chamam de “*exclusão branda*” o que ocorre na escola sob o alibi da democratização, pois na sua estrutura acaba por responsabilizar o aluno pelo seu

fracasso. Ou seja, há certos grupos de alunos que por vários motivos, como pobreza, racismo e deficiência são excluídos, dentro da escola, de forma branda.

Há que se lembrar ainda com Bourdieu e Champagne (2003), que retratam em seus estudos o mal estar escolar, visto como um sistema que sempre exclui.

E no caso das pessoas com deficiência não se trata de simplesmente passar as pessoas com deficiência para dentro da escola, pois estão são excluídas em seu interior, pois mesmo participando das aulas, estão excluídas do processo de ensino-aprendizagem.

Argumenta Martins (1997) o que é denominado exclusão, na verdade constitui o conjunto de dificuldades dos modos e dos problemas de uma *inclusão precária e instável, marginal*. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela desigualdade social é produzida pelas transformações econômicas e, para eles, na sociedade não há senão lugares residuais para eles, na sociedade não há senão lugares residuais.

Com a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, antigas e novas discussões sobre a educação, políticas públicas, escola, pais, família, formação dos professores vêm à tona.

Portanto, os desafios sociais, políticos, econômicos e culturais são desvelados no âmbito escolar. Se na forma escolar a educação ganhou uma configuração histórica e cultural é na escola que as vulnerabilidades, avaliação e inclusão adquirem conteúdo especial, com um sentido diferente de todos os outros que impregnam essas palavras (FREITAS, 2013).

Diante das experiências da pesquisadora nesse contexto é possível perceber que a chegada desses “novos atores” à escola, como argumenta Freitas (2013), impôs dificuldades adicionais ao cotidiano. Essas dificuldades são percebidas nos diálogos dos professores, que muitas vezes se sentem despreparados para enfrentar essa realidade. O que ainda aparece timidamente nos trabalhos é considerar o significado da deficiência como uma concepção que marca a relação com o aluno, historicamente construída, ausente no debate sobre a inclusão, que deve ser discutida como produção social, marcada muitas vezes pelo estigma.

Não enfrentamos ainda as dificuldades básicas que demonstram o quanto o corpo marcado do outro ou as particularidades de sua inteligência geram desconforto entre nós, a ponto de nos atrapalharmos quando nos referimos às nossas deficiências, procurando eufemismos para lidar com nossas diferenças corporais e intelectuais, tal como fizemos historicamente com as diferenças culturais entre pessoas e povos (FREITAS, 2013, p. 24).

Nomear esses alunos como os “alunos de inclusão” pode contemplar conteúdo latente, significar concepções que, de certo modo, inviabilizam a atenção dada ao aluno com deficiência, ou seja, ao ser humano capaz de se desenvolver mesmo com suas “limitações”.

Os alunos que se tornaram personagens da inclusão muitas vezes são considerados pessoas que não têm nada a expressar. (FREITAS, 2013, p. 95).

Nesse sentido, completa Freitas (2013), pouco se considera na ótica do sujeito da inclusão. Para esse autor, buscar a perspectiva do incluído exige uma atitude inclusiva, e não apenas conduzir os sujeitos para dentro da escola. A questão está em enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas do seu corpo, às mutilações que sofreu, às ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outro. Diniz (2012) afirma a deficiência na verdade é o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória.

A inclusão pode ser compreendida como ponto de partida de um extenso processo articulado por crenças e valores que resultam em considerar modelos excludentes, historicamente constituídos socialmente e refletidos na escola. A exclusão induz a uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica.

Desse modo, a utilização dessa expressão inclusão/exclusão pode revelar certos posicionamentos, inclusive o aqui proposto, no sentido de que esse processo ocorre, tanto na sociedade quanto na escola, o que desperta a vontade de conhecer, na prática, o que ele significa.

## **2.2 Concepções de deficiência**

O interesse para investigar as concepções de deficiência neste estudo foi gerado por um incômodo antigo, o de perceber nos âmbitos escolares os discursos explicativos, naturalizantes, sobre o desenvolvimento desses alunos, na tentativa de aceitação e compreensão (ou não) da deficiência. As vozes aparecem impregnadas do uso de termos médicos, no enfoque biológico, muitas vezes sob a ótica naturalizante, estigmatizante e patologizante. As perguntas que surgem são: Por que esses discursos estão sendo produzidos dessa forma? A necessidade de se apropriar dos saberes médicos impossibilita ou contribui para o entendimento da deficiência? Reproduzem-se a partir de qual concepção? Quais suas implicações? Revela uma necessidade, ânsia, por avaliações e laudos médicos, e muitas vezes o que o professor precisa saber sobre seu aluno somente o doutor pode diagnosticar? Não é em detrimento do saber médico, mas a forma como professores necessitam de uma avaliação médica para realizar o que na prática é pedagógico, e não clínico.

As pessoas com deficiência historicamente vêm sendo tratadas marginalmente, sofrem restrições cotidianamente, tanto barreiras físicas quanto psicológicas. A deficiência é percebida como um fenômeno do corpo, e a ausência de partes ou limitações funcionais são elementos identificadores da pessoa – pessoa deficiente, com deficiência.

O modelo médico ou biomédico compreende a deficiência como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença da qual é consequência. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo, para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas (FRANÇA, 2013, p. 60).

O modelo social originou-se da necessidade de crítica ao entendimento predominante sobre a deficiência pelo modelo médico, que se entende como universal e hegemônico. Portanto, para compreender a inovação proposta pelo modelo social, é necessário que se conheça o modelo médico e a que ele se propõe.

Parecem comuns, nos discursos da escola a respeito dos alunos com deficiência, a expressões como “*criança laudada*”, “*diagnóstico médico*”, “*medicalização*”, “é preciso um laudo, para se constatar qual é a sua deficiência”. Assim, parece haver uma condição imprescindível para iniciar qualquer estratégia didática diferenciada no atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno. Mas por que o médico tem que avaliar e fornecer um laudo para a escola receber, então, uma “autorização” para ensinar?

Trata-se de percorrer um caminho escolhido para que se possa perceber que adjetivos contundentes (estigmatizantes), como “lento”, “deficiente”, “incompetente” ou inábil, são, antes de tudo, construções sociais que parecem ser “comprovadas”, quando avaliadas (FREITAS, 2013, p.20). Os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a serem exercidos pelos indivíduos, produzindo os estigmas, conforme apontado por Goffman (1988).

O campo de estudos sobre deficiência proposto pelos teóricos Barnes; Barton; Oliver (2002) e Barton (1998) refere-se à abordagem de um Modelo Social denominado *disabilitystudies*, que, embora ainda pouco difundido no Brasil, vem apontando para uma nova perspectiva. A proposta de modelo social da deficiência surgiu na Inglaterra, no fim dos anos 1960, partindo do pressuposto de que as pessoas com deficiência são discriminadas e



excluídas da participação da sociedade contemporânea, como sendo os resultados das barreiras sociais, atitudinais, institucionais, para além dos seus limites corporais.

Para o modelo social da deficiência, o “defeito” numa estrutura do corpo (ou a ausência parcial ou total de um membro ou órgão) é a “lesão” – uma característica como o sexo ou a cor da pele. Já a deficiência é considerada uma categoria social tal como gênero, classe e etnia, portanto, sujeita a mecanismos de exclusão. A deficiência é a desvantagem resultante do preconceito, da discriminação, da falta de acessibilidade da sociedade. De acordo com esse conceito, a desvantagem vivida pelo indivíduo depende muito mais das condições do ambiente social do que dos “defeitos” que o corpo da pessoa possa apresentar (GADELHA; CRESPO; RIBEIRO, 2011, p. 35-36).

Nesse modelo social, a deficiência não é considerada uma tragédia individual, um castigo, ou resultado de algum pecado. Não é uma enfermidade que requer tratamento. Não deve ser objeto de caridade ou de vitimização. Contrapondo-se à hegemonia dos estudos biomédicos ou do modelo médico nessa área, Gadelha, Crespo e Ribeiro (2011, p. 35) afirmam:

Para o modelo médico, a deficiência é um “problema” do indivíduo. O atendimento dos profissionais da área de reabilitação tem por objetivo obter a cura ou a adaptação, da maneira mais “normal” possível, da pessoa ao ambiente. Ou seja, pelo modelo médico, cabe à pessoa a tarefa de tornar-se apta a participar da sociedade tal qual existe.

Em outras palavras, a deficiência deixa de ser compreendida como a ausência a partir de um campo estritamente biomédico confirmado pelos pareceres médicos, psicológicos e de reabilitação, que associam a deficiência a uma condição médica ou a uma tragédia pessoal, e passa a ser também um campo das humanidades (DINIZ, 2012). Portanto, é uma questão de convivência com a diversidade, cujos movimentos sociais e políticos lutam pela conquista de direitos humanos (BARTON, 2009).

Entretanto, passadas cinco décadas, alguns estudos como o de Freitas (2013) ainda apontam que a criança que vive a experiência da inclusão muitas vezes é vista e se vê como anormal, ou seja, como se nela faltasse algo que precisa ser completado.

No Brasil, um dos momentos mais importantes para o movimento das pessoas com deficiência foi a criação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, pela ONU, em 1981, que desencadeou uma mobilização bastante significativa da sociedade civil brasileira, por meio das associações, fundações e demais entidades representativas desse grupo social.

Em função da preparação para o ano internacional das pessoas deficientes e para a década mundialmente dedicada às pessoas com deficiência, sob a proteção da carta para a década de oitenta, da *rehabilitation internacional*, muitos grupos se uniram e passaram a atuar juntos (GADELHA; CRESPO; RIBEIRO, 2011, p. 25).

A partir disso, houve uma organização mais efetiva dessas pessoas com deficiência em suas diferentes áreas, por meio de eventos e lutas que culminaram na conquista de garantias constitucionais importantes, uma vez que puderam alcançar o momento de elaboração da Constituição Federal de 1988.

Uma dessas conquistas foi a criação, em 1989, da CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) e, posteriormente, em 1999, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), órgãos fundamentais para consolidar leis e políticas públicas que hoje fazem avançar no país a cidadania e a emancipação das pessoas com deficiência (LANNA, 2010).

O modelo social da deficiência estruturou-se em oposição ao modelo médico da deficiência, que reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a sua opressão e marginalização. Entre o modelo social e o modelo médico há diferença na lógica de causalidade da deficiência (DINIZ, 2013). Para o modelo social, a sua causa está na estrutura social. Para o modelo médico, no indivíduo. Em síntese, a ideia básica do modelo social é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas como uma questão da vida em sociedade. Isso transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar as essas diferenças.

O princípio explicativo do modelo social para o entendimento da deficiência na perspectiva da inclusão escolar, acessibilidade e políticas públicas tem na formação dos professores aspectos fundamentais, se forem considerados os propósitos desta pesquisa, já que a experiência escolar demonstra o quanto a deficiência é demarcada pelos parâmetros médicos.

No entanto, as barreiras sociais que esse modelo coloca em discussão não são suficientes, em termos educacionais e de aprendizagem, pois não adianta somente ter acessibilidade arquitetônica, se de fato o aluno com deficiência não passar pelo processo de escolarização, tendo acesso ao conhecimento e à aprendizagem.

### 2.3 Contribuições da Psicologia histórico-cultural de Vigotski

Na história da humanidade verificam-se inúmeras tentativas de explicação sobre o desenvolvimento humano. Essas explicações assumem concepções naturalistas, biológicas, históricas ou culturais. A escolha pela perspectiva da Psicologia Histórico-cultural de Vigotski, para fundamentação deste estudo, situa-se também na relevância de uma perspectiva com enfoque mais amplo, aceitando diferentes olhares das áreas do conhecimento que concebem o desenvolvimento humano como biológico, histórico e cultural.

Vigotski (2004) coloca-se como crítico em relação à Psicologia naturalista de sua época, e direciona seus estudos detendo-se apenas nas funções elementares (naturais ou biológicas), não contemplando as funções superiores (culturais ou mentais). O modo de compreender o desenvolvimento humano, para esse autor, não exclui as funções biológicas e uma base genética do comportamento, mas o ponto crucial do desenvolvimento humano está na possibilidade de domínio e transmissão dos produtos da cultura por meio das interações sociais com os outros (VEER; VALSINER, 2009). Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza (PINO, 2000). O pesquisador Pino (2000) afirma o social e o cultural são duas categorias fundamentais na obra de Vigotski.

O termo social, visto que ele é um conceito que qualifica formas de sociabilidade existentes no mundo natural, não permite por si só explicar formas de organização social que extrapolam o campo dos fenômenos naturais, como é o caso da sociabilidade humana. Quanto ao cultural, trata-se de um conceito entendido e utilizado pelos autores de formas diferentes, o que exige que seja devidamente conceitualizado no contexto próprio em que é utilizado por Vigotski. Especificar bem este termo é fundamental para precisar o outro, uma vez que a existência social humana pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural. (PINO, 2000).

A escolha pela perspectiva da Psicologia Histórico-cultural de Vigotski para fundamentação desse estudo situa-se também na relevância de seus estudos sobre a educação especial, no que se refere aos textos “Fundamentos de Defectologia” (VIGOTSKI, 1997).

Há, no Brasil, apropriação das ideias de Vigotski na área da educação, contudo são poucas as referências a seus textos sobre a deficiência.

Vigotski, em 1924, escreve seus primeiros textos na área da defectologia<sup>2</sup>, “Principios de la defectividade infantil” (DAINEZ, 2014). Criticava algumas ideias que impediam o desenvolvimento dos estudos em defectologia, visto que elas se fundamentavam na predisposição orgânica, concepção que se centrava na compensação do plano sensorial. O desenvolvimento era reduzido ao que era mensurável o que direcionava a uma ideia de incapacidade dos indivíduos frente aos déficits.

Segundo Dainez (2014), é esse o pressuposto que ancora a ideia de Vigotski de se opor a um ensino embasado no defeito orgânico, em defesa de uma instrução orientada para o potencial de desenvolvimento das funções complexas.

DAINEZ (2104):

“Vigotski colocava-se em desacordo com abordagens que privilegiam a visão naturalista de conceber o desenvolvimento humano e conceberem a compensação como uma correção biológica do defeito. Essas abordagens prescrevem um caráter médico e terapêutico à pedagogia, reduzindo as ações educativas ao desenvolvimento dos sentidos imunes ou ao reestalecimento de determinada conduta. Ao contrário disso, defendeu que a função da educação é a criação de novas formas de desenvolvimento que garantam a participação efetiva da criança no processo de construção sócio-histórico. Vigotski também questionou o modelo médico de conceber a deficiência. Focalizou o social, mas não deslocou a condição orgânica como fator a ser considerado, para o desenvolvimento”. (DAINEZ, 2014)

Essa perspectiva assume importância para este estudo, para o entendimento do processo de desenvolvimento das crianças com deficiência quanto à sua escolarização. Se, de certo modo, há uma tendência a naturalizar o processo de desenvolvimento numa perspectiva biológica, embora Vigotski não desloque a condição orgânica, o desenvolvimento se dá como social e cultural, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, como ele propõe.

Desse modo, para Vigotski o desenvolvimento é visto como um percurso tortuoso, atravessado por rupturas e conflitos, e sua tese central é que caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido (VIGOTSKI, 2001).

Orientado pelo materialismo histórico e dialético, Vigotski concebe a lei genética geral para o desenvolvimento:

---

<sup>2</sup>Defectologia termo utilizado para se referir as pessoas com deficiência.

[...] qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

Para ocorrer do plano social para o individual, esse processo depende das relações humanas e das práticas sociais. Portanto, por meio da *mediação*<sup>3</sup> do professor, dos colegas, esse outro mais próximo é quem orienta e significa as experiências vivenciadas na escola.

Diante desse referencial da teoria histórico-cultural de Vigotski, alguns conceitos são relevantes, como *mediação* no desenvolvimento, *funções psicológicas superiores*, pensamento e linguagem. As relações sociais e culturais, pontos fundamentais dessa teoria, também inspiraram a pesquisadora a realizar este estudo.

Conforme a teoria de Vigotski, o desenvolvimento humano considera que a relação entre o ser humano e o ambiente não ocorre de forma direta, mas mediada pelas relações e principalmente pela linguagem.

Como já mencionado, Vigotski critica os métodos utilizados pela psicologia, nomeando o modo de fazer pesquisa como uma “crise da psicologia”, em que há separação entre a mente e o corpo, entre os aspectos internos e externos. Ele propõe uma teoria psicológica que conceba consciência e comportamento como elementos integrados de uma mesma unidade. Em sua crítica aos modelos psicológicos objetivistas e subjetivistas, apresenta mais do que uma terceira via: um caminho que constituía uma verdadeira ruptura, mostrando a necessidade de um paradigma unificador que restabelecesse a integração ausente. Assim, elaborou sua teoria social do desenvolvimento compreendendo o sujeito como constituído, não a partir dos fenômenos internos ou como produto de um reflexo passivo do meio, mas construído nas relações sociais via linguagem (FREITAS, 1994).

A crítica de Vigotski estendeu-se também às teorias psicológicas, por compreenderem o desenvolvimento apenas a partir da linha natural, concebendo a conduta humana como o produto da evolução biológica com as funções psicofisiológicas que lhe são inerentes. Considerou essa posição como errônea e unilateral, por ser incapaz de considerar os fatos do desenvolvimento como históricos, compreendendo apenas as formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o biológico e o social. Complementa sua crítica afirmando

---

<sup>3</sup>Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

que na ontogênese deve ser considerada, não só a linha natural, biológica, mas também a linha cultural, social, histórica (FREITAS, 1994).

Para Vigotski, a ideia baseada exclusivamente no déficit das crianças, no caso de deficiência, opõe-se ao que preconiza em sua teoria. Para ele, a deficiência não se trata de um processo de menos desenvolvimento, mas de um desenvolvimento diferente, que pode ser compensado e mediado a partir das relações sociais e culturais. Por isso, a importância de a escola se organizar para o trabalho pedagógico e para valorização da formação do professor para uma educação inclusiva.

### **3. METODOLOGIA**

A pesquisa está embasada na perspectiva Histórico-cultural de Vigotski e em alguns dos seus interlocutores.

O posicionamento desses autores parte de pressupostos do materialismo histórico e dialético, que considera os processos de desenvolvimento de modo dinâmico e com constantes transformações marcadas pelo processo histórico, social e cultural.

Nessa perspectiva, o conhecimento é compreendido como processo, contrário ao modelo metafísico, que concebe a realidade como contexto estático. Por isso, optou-se pelo método dialético, em que os processos são considerados como inacabados, em constantes transformações.

A pesquisa baseou-se na metodologia de entrevista em história oral, para coleta dos dados dos participantes, como forma de analisar a construção dessas narrativas acerca da concepção de deficiência.

História oral é um método de pesquisa que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo (ALBERTI, 1990). Como consequência, o método da história oral produz fontes de consulta e análises que são o conteúdo das entrevistas, ou seja, seus enunciados.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. As análises foram realizadas com inspiração nos trabalhos de Vigotski, sob a luz da Psicologia Histórico-cultural, com o objetivo de analisar os discursos dos professores e o modo como foram produzidos, ou seja, as condições de suas produções e do contexto sócio-histórico e suas implicações.

### 3.1 Tipo de pesquisa

Quanto à natureza, esta pesquisa configura-se como básica, pois se destina a promover novos conhecimentos e contribuir para o avanço das ciências.

Quanto à abordagem, caracteriza-se como qualitativa. Segundo Minayo (1994, p. 124) a inter-relação no ato da entrevista contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia-a-dia, as experiências e a linguagem do senso comum, que é o *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa.

O tipo de pesquisa é exploratório, segundo Gil (2002), pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, considerando uma aproximação do pesquisador com o contexto investigado.

O estudo foi realizado no âmbito de uma escola privada de educação infantil e fundamental, onde os entrevistados lecionam.

Para a abordagem utilizou-se o método dialético, apropriado às pesquisas em ciências sociais, pois penetra no mundo dos fenômenos por meio de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade.

Na presente pesquisa, adotou-se a metodologia qualitativa devido à sua clara adequação aos objetivos propostos. Isso porque o intuito foi obter dados descritivos mediante contato direto e interativo da pesquisadora com os sujeitos na situação. Pautando-se nos pressupostos metodológicos de Vigotski (1998), entende-se que o estudo dos fenômenos sociais não deve se conduzir pelos padrões das ciências naturais, devido às suas especificidades.

A busca do método se torna um dos problemas mais importantes de todo o empreendimento de compreensão das formas exclusivamente humanas de atividade psicológica. Neste caso, o método é, simultaneamente, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 45).

Numa abordagem histórico-cultural, a pesquisa qualitativa consistiu em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando relações e integração entre o individual e o social.

Tomando por base fenômenos e fatos sociais, foram priorizados os aspectos qualitativos, propondo-se uma análise do discurso a partir das narrativas dos professores, de

modo a conhecer como concebem a noção de deficiência no processo da inclusão escolar. Por meio da utilização da metodologia de entrevista em história oral e procedimentos de coleta e análise de dados, foi feito esse percurso epistemológico.

### **3.2 Campo de Pesquisa**

Na busca por um campo de pesquisa que pudesse atender a proposta deste estudo, optou-se por uma escola regular de ensino fundamental que tem em sua proposta pedagógica, como um de seus objetivos, direcionar atenção aos alunos com deficiência. A escola de ensino particular selecionada tem experiência com alunos com deficiência estudando em classes comuns, desde a educação infantil (pré-escola) até o ensino fundamental – do primeiro ao quinto ano.

A escola em que o estudo foi realizado está localizada em um município da região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista.

Com o intuito de atender ao objetivo essencial, era importante que fosse uma escola com experiência no acompanhamento de alunos com necessidades educacionais. A opção por essa escola específica deu-se porque ela apresenta em seu Projeto Político Pedagógico a inclusão dos alunos com deficiência como um dos seus princípios norteadores.

### **3.3 População/Amostra**

A população do estudo foi composta por três professores que lecionam para crianças com deficiência ou que tiveram experiência nesse trabalho com a inclusão na escola.

Os professores colaboradores foram selecionados por terem experiência escolar com alunos que apresentam deficiência em geral. São professores graduados em pedagogia e que têm experiência docente há mais de dez anos com alunos do ensino fundamental.

O critério de inclusão para a escolha foi, portanto, o da experiência de lecionarem para alunos com deficiência, em especial na escola regular de ensino.



### 3.4 Instrumentos

Este trabalho de pesquisa utilizou a entrevista em História oral temática, para coleta de dados, com o intuito de atingir os objetivos propostos. Contou com um roteiro com perguntas norteadoras, para obter, por meio de entrevistas, as informações referentes ao tema estudado - “Discursos sobre a deficiência na escola” (APÊNDICE V).

Os instrumentos foram aplicados individualmente, em dias e horários pré-agendados na escola e com os professores.

#### 3.4.1 Entrevista em História Oral

No contexto da pesquisa, optou-se pela história oral temática entre as modalidades de história oral (história oral de vida, história oral temática e tradição oral). Segundo Meihy (2005), a história oral temática é quase sempre utilizada como técnica de coleta de dados por ser a que mais permite articular diálogo com outros documentos e outras fontes de coleta. Parte de um assunto ou tema específico previamente estabelecido, para captar uma versão do tema elaborada pelo entrevistado.

A entrevista em história oral temática foi tomada, convenientemente, como uma metodologia de pesquisa qualitativa que envolveu a “[...] apreensão de narrativas feita por meio do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato”(MEIHY, 2005, p. 13).

Não são poucos os trabalhos realizados com essa metodologia. Esses trabalhos apontam seu caráter de denúncia por trazer à cena a contribuição daqueles que sempre estiveram excluídos (sendo reconhecida, por vezes, como a história dos oprimidos), contribuindo assim para o processo de democratização da memória e da história. Nessa perspectiva, Thompson (1992) aponta que, além de se alterar a textura da história, também ocorrem alterações em seu conteúdo, propiciando mudanças no foco das leis, estatísticas, administradores e governos. No entanto, os trabalhos com história oral não atentam apenas para camadas menos privilegiadas, mas para um novo olhar, uma nova postura acerca do estudo dos homens no tempo, olhando para novos focos e “reolhando” focos já tão estudados.

Para a realização da entrevista com essa metodologia, é preciso ter em mente que “[...] a história oral não produz documentos sobre o passado e sim em diálogo com ele, à luz das circunstâncias do tempo presente” (RIBEIRO, 2007, p. 313). A própria criação dos

documentos é em si um ato de interpretação, resultante de um encontro com o(s) entrevistado(s). As narrativas são resultados de uma conversação, uma criação conjunta, desde o momento de sua gravação. “A narrativa é organizada por sua estrutura vocabular, a partir das palavras usadas; por sua situação social, a interação intersubjetiva estabelecida entre os presentes; e por sua performance, pois quem fala, fala para uma audiência e essa performance é parte integrante da narrativa” (RIBEIRO, 2007, p. 216).

Na história oral importam-se as análises a partir dos discursos; sendo assim, três participantes foram suficientes. Suas narrativas foram transcritas de forma literal e analisadas posteriormente, embasadas em uma perspectiva Histórico-cultural.

Corroborando a análise das narrativas produzidas nas entrevistas, foram utilizados outros documentos, registros dos atendimentos especializados aos pais e professores pelo serviço de psicologia da escola. Dessa forma, a análise não se esgotou na história oral plena, pois este projeto tem por fim documentar a dimensão analítica das narrativas formuladas nas entrevistas, indo além do diálogo entre os colaboradores.

Mas por que história oral? Porque se acredita na participação social como possibilidade de transformação e, como afirmam Meihy e Ribeiro (2011, p. 40), por crer que “[...] as políticas públicas atuam, pois, como mecanismos de institucionalização de lutas que buscam lugar social”.

Além disso, a opção por trabalhar com história oral temática deve-se ao fato de se ela constituir narrativa na versão de quem vivencia experiências. A opção pela narrativa de experiência nesse espaço – a escola – deve-se ao fato de pesquisadores da história oral considerá-la um importante e privilegiado campo aberto à produção de conhecimento sobre diferenças.

[...] em história oral, nos valem de pessoas que “no presente” vivenciam processos deflagrados no passado imediato ou remoto. Fala-se, pois, de continuidades e da compreensão da realidade por meio de experiências que chegam e atingem a todos. Porque os resultados de processos históricos dependem de atitudes identificáveis no presente é que se faz história oral (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 37-38).

História oral constitui, dessa maneira, um campo de estudo que convoca à produção de saberes acerca de políticas públicas, devido ao seu caráter participante ou ativista. A opção pelo gênero – história oral temática – permite ainda o uso de roteiros que se tornam fundamentais para a aquisição dos detalhes procurados, nesse caso em particular, narrativas que documentem a interface entre práticas docentes e políticas de reparação e de reconhecimento propostas pelas diretrizes curriculares.

A história oral temática é, quase sempre, usada como técnica, pois articula, na maioria das vezes, diálogos com outros documentos. [...] Dado seu caráter específico, a história oral temática ressalta detalhes da história pessoal do narrador que interessam por revelarem aspectos úteis à instrução dos assuntos centrais (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 87-88).

Para justificar essa opção, tomou-se inspiração em vários autores que consideram a importância da versão pessoal. Nessa medida, há que se registrar que a linha de trabalho aqui seguida está baseada na produção de Ribeiro e Carvalho (2013).

Assim, são personagens principais das narrativas que registramos nessa pesquisa: docentes envolvidos em práticas sistematizadas e imersos no cotidiano e na cultura escolar. Para a realização das entrevistas foi utilizado um roteiro (apêndice V), para criar condições que possibilitassem aos docentes a manifestação de opiniões sobre a deficiência e a inclusão na escola.

Com essa intenção, foi elaborado um roteiro com questões abertas acerca do tema inclusão escolar e deficiência, perpassando sua vida familiar, seu processo de formação profissional, seu cotidiano escolar e suas reflexões acerca do cotidiano.

Em história oral, a entrevista constitui-se em evento social que demanda um cerimonial (MEIHY e RIBEIRO, 2011). Desse modo, seguiu-se um planejamento, desde a apresentação da pesquisa até a produção final dos textos que constituem o material de análise, ou seja, as narrativas devidamente autorizadas por seus autores.

A indicação dos entrevistados ocorreu por parte do coordenador pedagógico da escola. Os docentes foram previamente consultados pelo coordenador, para verificar se gostariam de fazer parte do projeto de pesquisa sobre a temática em questão. Após a aceitação do convite, o pesquisador formalizou os encontros para as entrevistas.

A escolha de um pequeno grupo de entrevistados justifica-se pelo intuito de se fazer uma análise mais aprofundada das falas de cada sujeito, mediante procedimentos mais longos e detalhados, indicados para estudos de questões relacionadas à subjetividade humana.

Estabeleceu-se a técnica de entrevista em história oral seguindo-se como critério para o Plano de Ação os seguintes tópicos.

#### **- Perfis dos entrevistados**

Foram entrevistados três professores. Optou-se pela utilização de nomes fictícios para identificar as professoras, quando da referência a seus enunciados. Os nomes escolhidos

constituem uma homenagem às escritoras e professoras brasileiras<sup>4</sup> Pagu, Cecília Meireles e Adélia Prado. As professoras selecionadas apresentam experiência em sala de aula com os alunos com deficiência há mais de 5 anos. Mostram-se engajadas para aprender a lidar como esse novo contexto da inclusão na escola. Relatam aspectos da trajetória profissional e o modo como seu percurso foi sendo construído na área da educação.

A Profa Pagu leciona para a classe de 4º ano do ensino fundamental. Tem formação em Letras e Pedagogia. Apresentou na sua entrevista a sua experiência na escola particular e pública, pois leciona em outro período na escola pública, no mesmo município. Revelou em seu discurso a experiência comum sobre a inclusão da forma com vem ocorrendo nas escolas regulares, tanto particulares quanto públicas. Relatou uma experiência marcante sobre uma pessoa com deficiência ao lecionar em uma escola pública em um bairro rural, onde percebeu como a deficiência é tratada pela sociedade.

A Profa Cecília tem experiência de uma década no ensino fundamental para 3º ano. Tem formação de magistério e pedagogia. Tem experiência em duas escolas particulares, pois também leciona em dois períodos.

A Profa. Adélia tem 42 anos, nasceu e morou no Rio de Janeiro. Estudou um bom tempo numa escola pública, depois em uma escola particular, fez magistério. Queria jornalista. Hoje cursa pedagogia. Traz uma experiência pessoal da infância com um vizinho que apresentava deficiência, e recorda sua incompreensão e medo diante dos comportamentos agressivos que ele apresentava.

- **Formação de redes:** Os critérios que foram adotados para escolha dos entrevistados são de *comunidade de destino*, *colônia* e *rede*. Entende-se por *comunidade de destino* o acervo de experiências que motivaram as razões do envolvimento e pertencimento ao grupo, podendo ser compreendida como todos os que de alguma forma se sentem ligados às preocupações com uma educação ampla e democrática. Fazem parte desse grande grupo funcionários, parceiros, educadores, ativistas de movimentos sociais, estudantes, que mantêm laços de afinidade e se encontram ligados à questão da deficiência e da inclusão.

A *colônia*, por sua vez, é o grupo do qual podem emergir os entrevistados. O grupo escolhido é formado por professores que lecionam para o ensino fundamental I. No caso deste projeto, a *colônia* se designa pelas pessoas que lecionam em classes regulares de ensino que apresentam práticas inclusivas. Entendeu-se que esses sujeitos, por estarem

---

<sup>4</sup>, **Pagu** (1910-1962) foi uma **escritora**, jornalista, produtora cultural e militante política brasileira. **Cecília Meireles** (1901-1964) foi poetisa, professora, jornalista e pintora brasileira. **Adélia Prado** (1935), é uma poetisa, professora, filósofa e contista.

diretamente ligados ao cotidiano das crianças, têm papel fundamental na convivência e na formação e formatação de modos de pensar e agir.

A *rede* de entrevistados foi o grupo de professores formado pela indicação dos colaboradores, já estabelecidos no decorrer do trabalho. No entanto, é possível avistar a possibilidade de definirem-se redes a partir das condições de integração na vida educacional. Assim, de maneira mais ampla, formou-se uma rede de professores.

A rede foi iniciada com a gravação de uma entrevista *ponto zero*<sup>5</sup>, com a professora Pagu, que foi responsável por indicar suas memórias e relações com pessoas com deficiência no seu convívio, estabelecendo, dessa forma argumentos coletivos sobre a educação inclusiva.

Para tanto, elaborou-se um roteiro amplo, também composto pela *pergunta de corte*<sup>6</sup> - “*Me fale sobre a sua experiência com a deficiência no processo da inclusão escolar*”.

Essa pergunta, chamada de *corte*, é responsável pelo entrelaçamento das narrativas, constituindo assim as bases fundamentais deste estudo.

A **Pré-entrevista** foi o momento em que, em linhas gerais, o projeto de pesquisa foi apresentado para os colaboradores. Nesse momento, explicaram-se os procedimentos e a necessidade de utilização de equipamentos eletrônicos para o registro da entrevista. Na oportunidade, foram agendados os encontros para a realização e gravação das entrevistas.

Depois foi realizada a **Entrevista** propriamente dita, com o consentimento do colaborador, por meio de entrevistas de história oral de vida de categoria profissional, nas quais se valorizou a integralidade narrativa dos colaboradores. Perguntas mais profundas foram acrescentadas, na medida em que foram sendo necessárias, em complementação às programadas.

A fase da **Transcrição** compreendeu a passagem literal do oral para a escrita, incluindo as repetições, vícios de linguagem, expressões regionais e marcadores conversacionais que caracterizaram a oralidade.

Ao final, a **Conferência**, momento em que o pesquisador apresentou o texto editado ao colaborador, a fim de obter a autorização oficial para seu uso, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme modelo anexo. Nessa etapa, o colaborador tem total liberdade de sugerir inclusões, exclusões e/ou modificações na entrevista, pois a partir dela se chegou à versão final do texto.

---

<sup>5</sup> Entende-se por ponto zero um entrevistado que conheça a história a ser abordada ou com quem se queira fazer a entrevista central (MEIHY, 2005, p. 178).

<sup>6</sup> Define-se pergunta de corte como uma questão central, pela qual perpassaram todas as narrativas, e deve referir a comunidade de destino que marca a identidade do grupo analisado, de modo a permitir um entrecruzamento analítico posterior (MEIHY, 2005, p. 176).

Concluída essa etapa de construção do corpus documental, foi estabelecida uma nova fase, agora não mais empírica, mas analítica, de reflexões teóricas sobre o material construído e de possível diálogo com outras fontes.

Como se trata de um projeto de história oral, a documentação derivada da oralidade mais espontânea dos colaboradores é privilegiada e central, contudo foi consultado caderno de ata com registros dos atendimentos psicopedagógicos realizados na escola, no qual foi constatada a ocorrência de trabalho especializado para acompanhamento dos alunos com deficiência.

As professoras entrevistadas, denominadas “colaboradoras”, foram percebidas como parte ativa na pesquisa, e constituem sua matéria. Portanto, o trabalho foi feito de forma colaborativa, com os que vivenciam na prática a experiência da inclusão da pessoa deficiente e que compartilham suas histórias, e a pesquisadora, que registrou e formatou este material de forma negociada e responsável.

O colaborador pode dissertar o mais livremente possível sobre sua experiência pessoal e coletiva e encadear sua narrativa segundo sua vontade e suas condições.

Este trabalho contou, em princípio, com três entrevistas que, acredita-se, foram suficientes para a compreensão das questões propostas, em função das análises das narrativas, que é o foco da pesquisa.

Esses métodos, adequados para captar as diversas maneiras como cada um desses indivíduos aprendeu e interpretou o acontecimento, parte do pressuposto de que a realidade é uma construção social.

### **3.5 Procedimentos para Coleta de Dados**

Antes de se iniciar a realização da coleta dos dados, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de Taubaté, conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (APÊNDICE I).

A Instituição direcionou o Termo de Autorização da Instituição (APÊNDICE II) ao pesquisador ou orientador, confirmando a autorização para início do estudo.

Foi agendado com a Diretora da Escola determinado horário para conversar e explicar os objetivos do estudo aos professores, e, enfim, foi aceito pelos colaboradores.

Após autorização da diretora da escola, a coleta de dados foi realizada em data e horário agendados. Foi realizado contato prévio com os professores, para apresentação do projeto. Após receberem explicações sobre a proposta do estudo e sobre o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo a qualquer tempo, os docentes que aceitaram participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE III).

A entrevista em história oral foi realizada individualmente com cada professor em local determinado pela coordenadora pedagógica da Escola. Foram três, os participantes selecionados para a entrevista. Posteriormente foram analisados seus discursos sobre o tema da deficiência. Gravadas em áudio, as narrativas foram constituídas a partir de um roteiro de questões abertas, que abordou os temas referentes à experiência dos docentes com a inclusão, e as possíveis concepções em decorrência desses discursos foram analisadas.

Concluída essa etapa de construção do corpus documental, estabeleceu-se uma nova fase, agora não mais empírica, mas analítica, de reflexões teóricas sobre o material construído e de possível diálogo com outras fontes.

Como se trata de um projeto de história oral, a documentação foi derivada da oralidade privilegiada e central, contudo outras fontes foram consultadas, como o projeto político pedagógico da escola, atas de reuniões e outros registros.

As informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

Em síntese, esta etapa do procedimento de coleta de dados constou de entrevistas iniciais (APÊNDICE II) e únicas, nas quais a pesquisadora buscou incentivar o entrevistado a narrar livremente o que pensa sobre o tema apresentado.

Portanto, optou-se por um número reduzido de sujeitos, porque se trata de uma análise qualitativa que prioriza as experiências. Os discursos foram analisados à luz da perspectiva Histórico-cultural, colaborando de modo significativo sobre o tema, visando, em última instância, uma análise mais aprofundada do discurso de cada sujeito, possibilitada por procedimentos mais longos e detalhados, indicados para estudos de questões ligadas à subjetividade humana (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

### 3.6 Análises da narrativa pela perspectiva da Psicologia Histórico-cultural

As narrativas foram analisadas à luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, considerando o materialismo histórico e dialético. Considera-se que a fala dos sujeitos tem grande importância e que deve ser atenciosamente analisada na imersão do contexto social, das relações, das posições que ocupam, do tempo histórico, dos sentidos construídos, tanto pela pesquisadora como pelos participantes, considerando o processo de desenvolvimento humano carregado de contradições.

O documento produzido na pesquisa, por meio da entrevista em História oral deve ser compreendido para além das falas e/ou textos propriamente ditos. Enriquecer sua análise é possível por meio de leitura, inferências e interpretações embasadas pelo referencial teórico, no caso, a perspectiva histórico-cultural considerando o materialismo histórico e dialético, em um processo dinâmico e de transformação constante, provisório e incompleto.

A leitura de todo o material possibilitou reunir falas comuns e identificar aspectos das relações que se estabelecem entre os sujeitos entrevistados. Essas etapas possibilitaram a composição das categorias a serem analisadas conforme os objetivos da pesquisa. Essas interpretações não são impessoais, têm o olhar da pesquisadora. Delas transparecem as relações estabelecidas com o objeto de estudo, pois, de acordo com a perspectiva aqui adotada, a análise foi pautada no princípio de que os sujeitos estão imersos em diversos contextos e que são *locus* das experiências sociais, influenciam as relações sociais e constroem significados. A proposta metodológica da presente pesquisa compreende os fenômenos humanos como dialéticos, e a constituição das funções mentais superiores como um processo essencialmente social, mediado pela linguagem (VYGOTSKY, 2007). Para o mesmo autor, a pesquisa é uma relação entre sujeitos que provocam mudanças de comportamentos e compreensão sobre o próprio desenvolvimento, por isso assume um processo dialético.

Gaskell (2002) considera que o pesquisador, diante da difícil tarefa de análise dos dados, deve levar em conta as finalidades e os objetivos da pesquisa. Tendo objetivo em mente, deve, na medida da leitura e releituras das transcrições das entrevistas, buscar pontos de ligações e conexões ou elementos de contradições, abrindo um referencial mais amplo que vá além do particular.

Trata-se de uma análise da narrativa que contempla os aspectos da linguagem do por meio dos discursos enunciados, ou seja, socialmente produzido. Propõe-se uma análise das



narrativas de forma a compreender as concepções que surgem em decorrência das falas dialógicas produzidas nessas narrativas.

A fala do professor é um processo de enunciação, revela e desvelam embates, conflitos sociais, estigmas, como produções sociais marcadas por uma concepção ideológica que carrega certa visão e concepção de homem e de sociedade.

As análises dos dizeres dos professores desvelam concepções produzidas sobre a inclusão escolar, de modo especial para a compreensão do significado da deficiência, que se insere busca das concepções trazidas pelos professores sobre deficiência e inclusão escolar e como impactam no processo de inclusão.

Com isso, as análises das significações opõem-se ao formato de um estudo comparativo, padronizado, que muitas vezes desconsidera o aspecto histórico-social numa perspectiva dialética. Esse tipo de estudo pode oferecer uma visão mais crítica diante da complexidade das relações, assumindo a incompletude que abarca o estudo da linguagem no contexto escolar. Seria incompatível optar nesse caso por análises factuais e simplistas.

Freitas (2003) refere-se à pesquisa em ciências humanas como uma mudança paradigmática, como uma mudança conceitual ou como uma mudança de visão de mundo resultante de uma insatisfação com os modelos explicativos anteriormente predominantes. Suas teorias, fundamentadas no materialismo histórico dialético, foram gestadas a partir de suas insatisfações e críticas em relação aos reducionismos das concepções empiristas e idealistas, indicando perspectivas de superá-los.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dialoga-se com as obras de Vigotski e de autores que utilizaram em suas pesquisas os pensamentos desse teórico, bem como com alguns autores que abordam a questão da inclusão educacional e a formação de professores.

Neste trabalho, tem-se o entendimento de que as concepções podem ser diversas e significadas de várias formas, considerando seu aspecto dialético, histórico, social e cultural.

E por que tomar os discursos como históricos? Esclarece Amorin (2001) que todo enunciado responde a enunciados anteriores. O objeto de que se fala já foi falado antes. A palavra já foi utilizada antes parte da construção histórica.

Dessa forma, as narrativas apresentam, em seus enunciados, no contexto histórico, social e cultural, que dá suporte e está na manifestação de qualquer tipo de linguagem. Em termos metodológicos, vale destacar que o objetivo não foi realizar um estudo comparativo, mas de produção de análises em torno das significações que os professores construíram sobre a deficiência. Portanto, são indicadas aqui possíveis concepções e implicações que podem orientar as práticas e os modos de ensinar desses docentes.

Diante do desafio de propor uma a análise dos dados, devem-se considerar, primeiramente, as finalidades e os objetivos propostos:

- Identificar, nas narrativas, concepções de deficiência.
- Indicar nas narrativas possíveis interfaces que possam orientar práticas e modos de ensinar.
- Compreender como tais concepções refletem em posicionamentos sobre o desenvolvimento humano.

Tendo em mente os objetivos da pesquisa, as transcrições das entrevistas foram lidas e relidas, para que fossem definidos seus pontos de significações, conexões e contradições. Desse modo as análises foram organizadas de acordo com as entrevistas, constituindo categorias temáticas:

- I - Concepções de exclusão/inclusão
- II - Concepções de deficiência
- III- Concepções de deficiência no processo e modos de ensinar
- IV- Formação e desenvolvimento humano

#### **4.1 Concepções de exclusão/inclusão**

Como a escola representa o tempo histórico e social, os embates sociais se evidenciam em seu cotidiano. Por isso, é importante considerar a problemática da inclusão/exclusão, que se inscreve na sociedade e se revela na escola por meio da inclusão das crianças com deficiências. Nas enunciações das sequências discursivas e dialógicas, as professoras trazem suas dificuldades referentes ao processo de exclusão/inclusão na escola, que precisa ser considerado parte da organização social, política atual.

Ao adotar o binômio inclusão/exclusão, considera-se o ponto de vista de alguns autores, por exemplo, de Ribeiro (2006), que aponta o papel a ser representado pelo Estado de direito: em resposta às demandas apresentadas por determinados grupos sociais, concentra-se, sobretudo, em remediar os efeitos produzidos por concepções e práticas excludentes, por meio de implantação de políticas públicas de cunho inclusivo. Entretanto, sabe-se que essas “remediações” conseguem dar conta apenas dos fundamentos sócio-psicológicos expressos por crenças e valores que, por sua vez, se relacionam direta ou indiretamente com a referida política pública. Isso porque o modelo de inclusão envolve o saber lidar com as diferenças humanas, a partir da significação que a própria diferença adquire no tempo histórico e cultural.

A esse respeito Sawaia (2001) utiliza-se também desse binômio da inclusão/exclusão no que tange uma expressão dialética, em que ambas não constituem categorias em si, mas conformam-se como faces de uma mesma moeda. Seus significados são dados por qualidades específicas invariantes, contidas em cada um dos termos, mas são da mesma substância e formam um par indissociável, constituído na própria relação. A dinâmica entre elas demonstra a capacidade de uma sociedade se manter como um sistema baseado na faceta da exclusão *versus* inclusão.

A possibilidade de uma interpretação dialética da relação inclusão/exclusão inverte a lógica de que o antônimo de exclusão seja a inclusão, já que incluir não nega a exclusão social, mas é um fenômeno idêntico a ela, e mais, está nela contido; como aponta Sawaia

(2001): “exclui-se para incluir”. Ambos os processos são históricos e convergem para a ordem social vigente; constituem-se, pois, como mecanismos de legitimação da também contraditória relação igualdade/ desigualdade, o que não poderia ser diferente numa sociedade que promove a crescente decomposição de suas políticas públicas que minimamente asseguram os direitos sociais, concomitantemente à redução por mecanismos variados, do acesso de suas maiorias, a uma real cidadania.

A noção de educação inclusiva tem sido disseminada por sua associação a igualdade de direitos e a aceitação da diferença. Essa ideia é capciosa, pois com esses mesmos argumentos podemos referendar e reforçar a desigualdade. A relação de oposição que se espera estabelecer não é entre igualdade e diferença, mas entre igualdade e desigualdade (PRIETO, 2015).

Ao se referir à inclusão escolar dos alunos com deficiência em sua classe, a professora Adélia assim se manifesta:

[no modo de se relacionar com um aluno com deficiência na sala de aula] *Eu falava muito assim: “eu não estou estudando. Que vergonha. Eu não estou fazendo direito”. Sabe uma cobrança muito grande. A inclusão foi importante para eles [alunos]. Mas eu acho que para nós [professores] foi muito difícil. Porque nós não somos preparados para a inclusão. Eu acho. Eu quero que uma professora diga para mim: “Ah não, eu fiz curso, eu sou preparada, eu estudei para isso.” Eu acho que a maioria não tem. Porque você estuda para o quê? Você estuda para poder dar aula para aquele padrão.* (Profa. Adélia).

As narrativas apontarão para quão desafiador é o trabalho pedagógico com o aluno com deficiência. Ora, o professor se responsabiliza pela falta de formação, ora questiona a formação inócua sobre essas recentes mudanças no cenário escolar, e se considera despreparado para atender essa demanda.

A importância da formação do professor está em todas as categorias de análise das narrativas desses docentes, o que evidencia que o trabalho da inclusão deve ser repensado para além da forma como vem ocorrendo, direcionado pelas políticas públicas.

Diante desse quadro de diferentes opiniões sobre a educação inclusiva, considera-se sensata a posição de Bueno (2001), que argumenta ser necessário promover uma avaliação das reais condições dos sistemas de ensino, a fim de que a inclusão ocorra de forma gradativa, contínua, sistemática e planejada. Deve ser gradativa para que os ensinos de educação regular

e especial possam adequar-se à nova ordem, construindo práticas que garantam a qualidade de ensino. Deve ser contínua para ampliar constantemente os processos de inclusão, levando em conta as características dos alunos, dos professores, das escolas e dos sistemas de ensino. O autor enfatiza a necessidade de serviços de apoio que possam contemplar a diversidade dos alunos, para que a inclusão realmente se efetive, pois, sem tais serviços, a inclusão pode redundar em fracasso, não atendendo às reais necessidades desses alunos. Mas adverte:

[...] a gradatividade e a prudência não podem servir de adiamento ‘ad eternum’ para a inclusão de crianças deficientes no ensino regular, [...] a inclusão concreta deve servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática (Bueno, 2001, p. 27).

A formação de professores é um aspecto que merece ênfase neste estudo, em que se aborda a inclusão. Muitos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com deficiência na sala regular. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, licenciatura e dos professores: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (LIMA, 2002, p. 40).

Como destaca Bueno (1999), essa problemática afeta, tanto os professores regulares, quanto aqueles do ensino especial. No primeiro caso, verifica-se que os professores regulares não têm experiência com esse tipo de alunado, e mal dão conta, em suas classes lotadas, de um número grande de alunos que, embora não tenham deficiências específicas, apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento.

A professora entende que os alunos foram “beneficiados”, mas com prejuízo ao trabalho do professor, devido aos entraves que a falta de formação impõe.

Nesse sentido, o enunciado “*a inclusão foi importante para eles*” evidencia certa tensão. É possível perceber que esse distanciamento revela que a falta de atenção à formação implica dificuldades adicionais na construção da relação entre professores e alunos.

Instaura-se um conflito, revelado nos discursos dos professores, que se sentem “obrigados” a conviver com os alunos com deficiência. Como os alunos não são completamente reconhecidos nesse espaço da escola, sentem-se como estranhos na relação, e o professor, diante das dificuldades, internaliza essa significação conflitante.

Nessa relação, o sujeito internaliza a significação que o outro tem para o eu em um movimento dialético, possibilitando a constituição de um ser social com sua subjetividade. A internalização da relação pressupõe a conversão de dois (professor/aluno) em uma unidade,

integrando as experiências de toda a rede de relações das quais os sujeitos fazem parte e as experiências historicamente constituídas.

Os sujeitos, dessa forma, são socialmente influenciados, e pela mediação vivem o drama (dinâmica da personalidade), tendo presente no nível individual sempre o outro, mantendo uma relação social consigo mesmo, o que envolve a trama de muitas experiências, histórias, posições sociais, sentimentos, motivos (PINO, 2000; SMOLKA, 2004).

Os alunos com deficiência. Então, passam a ser aceitos de forma *marginal*, como assevera Martins (1997), à margem de uma norma, um padrão que, se colocado na forma escolar, numa perspectiva homogeneizadora, aliás, talvez seja outro ponto relevante engendrado nessa discussão. Para Meira (2001), a homogeneidade na escola é ilusória, portanto as crianças devem ser demandadas a partir do estágio em que se encontram, sem que se funde o mito de que todos são iguais. De acordo com Magalhães (2003), apesar de os professores terem certeza de que existem diferenças no âmbito intergrupar, os alunos ainda são considerados conforme uma perspectiva homogeneizadora.

Isso se expressa também de modo polifônico na afirmação da Profa. Adélia: “*Você estuda para poder dar aula para aquele padrão.*” Ou seja, há o pressuposto de que a escola já tem por definição histórica, social e cultural um modelo a ser seguido, e que os alunos com deficiência se colocam fora do padrão estabelecido, primeiramente na sociedade, e depois na escola, onde não há espaço reconhecido para os desafios, embates, reconhecimento das diferenças, inerentes aos contextos sociais e formativos.

Para Carvalho (2004), a formação que receberam [os professores] habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade, ou seja, não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas, o que também representa mais uma necessidade de ultrapassagem: “[...] a qualidade da formação inicial e continuada de nossos educadores.” (CARVALHO, 2004, p. 88).

Aqui há um caminho para a Psicologia Histórico-cultural, pois Vigotski considera que, embora as crianças com deficiência tenham uma condição biológica atípica, ou seja, marcada por singularidades, as leis do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças. O autor define a educação como um trabalho comum, ou seja, não como um ensino especial, mas parte de um trabalho educativo que atenda de fato a toda diversidade.

Vigotski (1997, *apud* Dainez, 2014) vai norteando a ideia de que, em essência, o núcleo da formação psicológica da criança cega ou surda é igual ao de qualquer criança, portanto há possibilidades iguais do ponto de vista do desenvolvimento.

Neste texto, essa discussão é retomada nas próximas categorias de análises, referentes aos estudos sobre a compensação social, de Vigotski.

O fato é que, se esse "aluno da inclusão" não é compreendido em seu percurso de desenvolvimento, a possibilidade de aprendizagem se reduz, diante da impossibilidade de o professor conhecer melhor as teorias e aprofundar-se em sua formação.

Assim, a professora também afirma que “[...] nós [professores] não somos preparados para a inclusão”, além de apontar a necessidade de formação e de realização de cursos específicos, reconhecendo-os como condição necessária para a formação do professor reflexivo. Aponta também uma impossibilidade de ensinar devido à falta de formação específica, preparo do professor.

Nesse caso, o entrelaçamento entre o plano cultural e biológico parece implicado pela deficiência do aluno, que dificultaria esse percurso. Isso porque o universo cultural (as instituições, instrumentos e materiais didático-pedagógicos não está organizado para esse aluno, que precisa de recursos alternativos.

Desvela-se um ponto importante para o processo de inclusão: considerar o que os professores realmente estão dizendo, quando se autodenominam muitas vezes como “despreparados” para ensinar o aluno com deficiência.

Martinez (2003) afirma que as transformações que ocorrem na escola implicam mudanças que devem acontecer também com os professores. Nesse sentido, a implantação do modelo inclusivo deve atender:

[...] a necessidade de professores que não só tenha acesso à informação necessária, senão que desenvolvam os recursos pessoais que lhe permitam apropriar-se criativamente da informação técnico-científica disponível e que lhes possibilite utilizá-la em um trabalho pedagógico efetivo (...). Isto supõe colocar em destaque a formação pessoal do professor como elemento essencial para contribuir com a efetivação do processo de inclusão (MARTINEZ, 2003, p. 141).

A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada, debatida, discutida com os professores, para avanço dessa importante reforma educacional. O sentimento de “despreparo dos professores” revela-se entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, e tem como efeito o estranhamento do educador em relação àquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola (PAULON, 2005, p.28).

Aponta-se aqui um modo de compreensão que se assenta numa aparente não aceitação da inclusão da forma como ocorre nas escolas. Como analisar o “não-dito”? Em nenhum momento levanta-se a questão de que a deficiência se revela no momento em que não se reconhece a diferença e no modo como a inclusão se torna inacessível. Ou seja, no debate da inclusão desvela-se uma concepção que atribui exclusivamente ao indivíduo a culpabilização por sua deficiência e por uma dificuldade a mais com a qual o professor terá que lidar.

É interessante notar que essa percepção muitas vezes concebe a deficiência como impossibilidades exclusivas da pessoa [do aluno com deficiência ser realmente atendido em suas necessidades e do professor conseguir ensiná-lo]. Em outras palavras, esse aluno impõe limites à tarefa do professor, de exercer seu papel, como se fosse possível ser realizado de uma única forma, conforme um padrão que para realização desse processo de ensino-aprendizagem, uma verticalização.

Desse modo, Anjos (2006) assevera que é uma forma de operar do discurso. Os saberes relativos à inclusão são fatos já constituídos devem ser aplicados pelos profissionais da escola, e não são pensados, portanto, como projeto a ser construído.

Nesse sentido pouco tem sido realizado para que a formação seja pauta e imprescindível para a inclusão. Gatti (2003) explica que a qualificação dos professores concentra-se muito mais na transmissão de conhecimentos, sem privilegiar a dimensão reflexiva e afetiva na formação dos professores.

A educação inclusiva, o caminho que se deve perseguir, está em construção, e isso indica que é preciso reconhecer que o [...] processo de inclusão implica em tentativas, erros e acertos das pessoas envolvidas” (ANJOS, 2006, p. 308). A inclusão é um passo, um processo, e não fim em si mesmo, como “produto acabado” que deve ser aplicado à realidade da sala de aula e ali concluir seu papel. Ou seja, o acesso à escola não garante uma verdadeira educação inclusiva, mas sim o início de desafios que a escola e as políticas públicas devem vencer.

Ainda na sequência dos enunciados sobre a inclusão, a Profª. Adélia questiona:

*E quando você tem a criança de inclusão, e aí? Aí você tem que correr atrás. Porque é difícil. E não é uma. É uma que tem autismo, outro tem Down, a outra tem diogênese de corpo caloso esquerdo. E aí? Não tem uma regra. Cada um tem o seu jeito. “Ah, mas vamos fazer o mesmo trabalho?” Não vai, não adianta. Para mim não é. Pelo menos pela minha experiência do ano passado. Não foi. Cada um tem o seu trabalho. Como hoje eu tenho a minha turma e tenho uma “Down”. Ela participa? Ela participa... De tudo que eu posso fazer ela participar, ela participa. Tudo. Agora, ela tem o*



*momento dela. Tem que ter para o desenvolvimento dela. É um trabalho diferente. Então, você tem que pensar numa coisa que a atraia, que deixe feliz, que ela queira fazer. Porque não é sempre que quer. É o momento dela. É difícil (Profª. Adélia).*

Nesse sentido, aparece a enunciação “*criança de inclusão*”. A polifonia revela os interlocutores ausentes, pois comumente se ouve como se nomeiam alunos com deficiência na escola: os “*alunos de inclusão*”. De certo modo, isso demonstra que esse aluno ainda não faz parte da escola, ou seja, não está integrado ao processo de ensino, somente ao acesso.

Mais uma vez aparece certo distanciamento entre mim [o professor], e o outro, [aluno-problema], surgindo a figura do “*aluno de inclusão*”, o que remete à ideia de que esse aluno está inserido na escola sob *exclusão branda* – muitas vezes estigmatizada por falta de conhecimento da diversidade de deficiências, cada qual com suas peculiaridades - “[...] *que tem autismo*”, *outro tem “Down”*, ou que tem “*diogênese de corpo caloso esquerdo*”.

Ainda sobre a concepção de inclusão/exclusão, alguns enunciados da Profª. Pagu:

[sobre o processo de inclusão nas escolas] *Eu percebo ainda muito falha. Muito falha. Porque o profissional tem que estar bem-posto diante de tal problema para ele poder sanar. Se não ele não vai sanar. Eu sou um médico, vou fazer uma cirurgia, mas eu não sei quais instrumentos utilizar. Não sei como chegar para proceder em tal cirurgia. Como que eu vou fazer a cirurgia? Eu posso cortar um órgão, posso deixar mais deficiente daquilo que você chegou? Você está com problema e eu te coloco mais problemas? Então eu acho que a gente precisa ser bem instruído, bem orientado. A parte de capacitação para nós também é muito pouco. Pouquíssima. Por exemplo, rede estadual e rede municipal. As capacitações sempre são as mesmas. Nunca é um projeto novo que vai levar você a sanar alguma coisa. “Ah, ela tem dislexia”. Mas que é dislexia? Como que eu faço para sanar essa dislexia dela? Como que eu trato essa criança com dislexia? Qual modo diferenciado eu trabalho com ela? Então não é só teoria. Não é só ler. Porque ler é fácil. Eu pego um livro, leio ele inteiro e guardo todas as mensagens que o autor me passou (Profª. Pagu).*

Os enunciados narram dizeres que refletem a uma prática social, *um fenômeno social da interação verbal*. Assim, esses discursos refletem outros que seguem nessa mesma direção – quando se traduz em forma de clamor e denúncia dos professores quanto às dificuldades que enfrentam na escola e quanto a suas limitações para o trabalho pedagógico.

*Mas como que eu vou trabalhar com essa criança na prática, no dia a dia com mais 35 dentro da minha sala. Dentro desses 35 tem o que, 10, 15 com algum tipo de deficiência. Fora os que são hiperativos, os que são mais*

*soltos, desenvoltos na sala. O que eu vou fazer com os outros? Então, se isso não for trabalhado bem, não tem como você trabalhar em equipe ali. Não tem como você fazer um bom trabalho. É onde a gente vai colher os frutos mais para frente. Crianças no quarto, quinto ano que ainda não sabe ler, não sabe escrever, que tem dificuldade na matemática, que não reconhecem as quatro operações, tem dificuldade na Língua Portuguesa porque não sabem ainda a letra cursiva. Ou reconhece, mas não consegue ler. Então, quer dizer, são várias dificuldades que vão acarretando desde o primeiro ano. Então, se a gente não tiver uma boa formação, não buscar conhecimento, a gente vai sanar e muito. Vai ficar muito precária essa situação (Profa. Pagu).*

O enunciado da professora permite ouvir os ecos de outros enunciados, de outras vozes constituídas por meio de processo histórico e cultural sobre o processo de inclusão: “Então, se a gente não tiver uma boa formação, não buscar conhecimento, a gente vai sanar e muito. Vai ficar muito precária essa situação.” O que se revela é que a identidade do professor se afirma no compromisso de seu trabalho com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O processo de inclusão é visto como *falho*, posto que não é completo, ou seja, é *precário, instável e marginal*. Na sequência, a professora apresenta seus argumentos: “[...] porque o profissional tem que estar bem-posto diante de tal problema para ele poder sanar”. Neste excerto de sua fala, deixa claro que esse profissional deve ter formação para trabalhar com questões que são específicas.

A condição intrinsecamente adversa dessa criança com deficiência está ligada à sua existência. Assim, é uma condição que se mostra limitante para o professor, pois a deficiência inviabiliza o trabalho do professor, por vários motivos. Um deles é que o professor ensina e o médico trata, ou seja, a deficiência deve ser o médico a tratar. Entretanto, para a deficiência não cabe reparação ou tratamento, mas aceitação e reconhecimento da condição de um sujeito diferente – parte da sua constituição humana.

Ainda sobre o termo utilizado, *sanar*, é possível refletir que, se o educador não tem um instrumento para intervir [formação específica], nesse caso, não será possível ensinar, pois sua identidade profissional é questionada. Segundo Barbosa e Souza (2010):

Quando a identidade profissional está em crise, a totalidade também sofre. (...) o professor também precisa ser olhado como sujeito que necessita de subsídios, de condições especiais, para desenvolver o trabalho de inclusão. Nesse sentido, compreender sua vivência sobre a inclusão permite identificar suas necessidades e investir em sua formação (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 354).

A fala da profissional entrevistada demonstra que há expectativas frente ao papel que o professor deve exercer e aquilo que ele acredita estar correto, conforme citado por Barbosa e Souza (2010). Evidencia-se que, além das marcas que a “exclusão” causa no aluno, há que se pensar nos sentimentos vividos pelos professores envolvidos em processos de inclusão resultantes do insucesso. Como exemplo, sofrimento gerado pela vergonha e/ou culpa pelo sentimento de incompetência frente às condições impostas por uma educação escolar pautada pela ótica naturalizante e homogeneizadora do processo de ensino e aprendizagem.

Quando as professoras levantam essas questões, apresentam situações recorrentes, que evidenciam como o ensino e a educação inclusiva vêm sendo tratados com pouco comprometimento pelo poder público e pelas políticas públicas.

Ainda segundo Souza (2009), citado por Barbosa e Souza (2010):

[...] O professor tem consigo a conscientização de que ensinar faz parte do seu papel de educador. Não obstante há também o juízo alheio que cobra pelo seu papel, ou seja, a sociedade pressiona o professor para que cumpra seu papel de educador. Essa pressão ocorre porque os professores estão inseridos em um contexto social, tendo uma identidade pressuposta que conforma as expectativas, as determinações e as representações prévias de seu papel (SOUZA, 2009, *apud* BARBOSA; SOUZA 2010, p. 354),

Nesse aspecto, o modo polifônico dos enunciados das professoras Adélia e Pagu: “*não tem como você fazer um bom trabalho*”. Reitera-se, aqui [quanto ao trabalho realizado com os alunos com necessidades educativas especiais] que, de certo modo, a formação do professor para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais se torna imprescindível. A expressão “*bom trabalho*”, a respeito da inclusão, ressignifica o papel do professor, que deve repensar qual seria uma atitude realmente inclusiva.

Quando apresenta o enunciado, “*Então não é só teoria. Não é só ler. Porque ler é fácil.*”, a professora Pagu, ao mesmo tempo em que faz uma crítica sobre falta de formação, demonstra o desejo de uma formação que seja voltada para prática, em seu cotidiano. Mas qual é o sentido da formação, se não agregar o conhecimento à prática? E se não, a partir da teoria qual será o caminho?

Conforme aponta Carvalho (2004):

Pensar na inclusão dos alunos com deficiências nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumulam 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 (CARVALHO, 2004, p. 29).

Destacam-se, nesse sentido, algumas possibilidades, dentre elas, criar espaços para discussões coletivas nas escolas, como exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos, emoções dos professores e de toda a equipe pode ser um passo importante para aprimorar esse processo, com base em experiências concretas, em problemas reais.

A esse respeito, a Profa. Pagu aponta a necessidade de uma formação mais aliada à prática:

*Mas como que eu vou trabalhar com essa criança na prática, no dia a dia com mais 35 dentro da minha sala. Dentro desses 35 tem o que, 10, 15 com algum tipo de deficiência. Fora os que são hiperativos, os que são mais soltos, desvoltos na sala. O que eu vou fazer com os outros? Então, se isso não for trabalhado bem, não tem como você trabalhar em equipe ali. Não tem como você fazer um bom trabalho. É onde a gente vai colher os frutos mais para frente. Crianças no quarto, quinto ano que ainda não sabe ler, não sabe escrever, que tem dificuldade na matemática, que não reconhecem as quatro operações, tem dificuldade na Língua Portuguesa porque não sabem ainda a letra cursiva. Ou reconhece, mas não consegue ler. Então, quer dizer, são várias dificuldades que vão acarretando desde o primeiro ano. Então, se a gente não tiver uma boa formação, não buscar conhecimento, a gente vai sanar e muito. Vai ficar muito precária essa situação (Profa. Pagu).*

A Profa. Pagu revela algo já apresentado em outras enunciações, no que se refere à necessidade de formação do professor e do sentimento de despreparo para o trabalho, não só com os alunos deficientes, mas também com todos que de algum modo apresentam dificuldades.

Daí advém à necessidade do profissional pedagogo, formado e instruído para exercer funções das quais obteve e continuamente buscar obter conhecimentos e saberes em teoria, prática e experiências. Deve também deve exercer o ato de (re) formular tais características provenientes do *ser professor*. Ao tratar do fato de que o professor deve continuamente (re) formular seus atos e saberes, Tardif (2007) destaca que muitos docentes ficam presos estaticamente a práticas e metodologias tradicionalistas de ensino, e que o ato de ensinar é exercer um trabalho com seres humanos, sobre eles e para eles.

Os desafios dessa inclusão são inúmeros, mas, segundo a colaboradora Professora Cecília, o discurso aparece centrado somente na responsabilidade do professor, como enunciado no seguinte relato:

*Essa questão da inclusão é sempre algo que a gente tem que preparar e ter um olhar diferenciado. Sempre. Porque a criança requer algo novo da nossa parte, que mexe com a nossa parte de comodismo. Não que o professor já tenha pronto tudo que vai dar. Não. O professor das crianças, de maneira geral, tem que sempre estar em busca. Tanto no dia a dia, ano por ano. Ele sempre tem que estar em busca. Mas tratar essa criança especial, é um olhar, assim, diferenciado. Ele tem que ver, tem que conhecer primeiro essa criança, ver as necessidades dela, as atividades que mais lhe ajudam para que atendam às necessidades. Eu vejo assim (Profª. Cecília).*

A professora Cecília mostra-se consciente das transformações que ocorrem nos processos de ensino e aprendizagem, ao se deparar com as peculiaridades de um aluno com deficiência. Ao falar sobre a necessidade de “*um olhar diferenciado*” ou quando expressa que “*criança requer algo novo da nossa parte, que mexe com a nossa parte de comodismo*”, parece demonstrar que é tarefa do professor lidar com a complexidade das realidades pertinentes nas relações de ensino. Ressalta ainda que o professor “*tem que estar em busca*” e não relaciona isso apenas ao ensino das crianças com deficiência. Ou seja, é papel do professor sempre aprender diferentes formas de ensinar, adequando essas diferenças às diversas “*necessidades*” e adaptando ou criando “*as atividades que mais*” ajudam as crianças.

Uma proximidade com uma atitude inclusiva, conforme recomenda Freitas (2013), é enxergar o outro sem reduzi-lo às suas “limitações”, ou às ineficiências que seu organismo expõe quando comparado ao organismo de outros. Mas isso o professor até poderá conseguir, se for orientado e formado para essa realidade.

Para Camisão (2004, *apud* BARBOSA; SOUZA, 2010), cabe ao professor empenhar-se na busca de solução para os problemas que surgem em sua prática. Nesse sentido, o sucesso da inclusão depende, em grande medida, das atitudes e crenças desse professor. Mas o que se revela nesse enunciado é justamente o engajamento da professora, que se preocupa com sua tarefa de ensinar. Isso, no entanto, não depende somente da sua vontade, mas sim da melhoria da educação, principalmente quanto a valorizar a formação do professor. Esse fato corrobora a visão da professora que, apesar de compreender a dificuldade e o desafio de tal tarefa, relata que “*o professor deve estar preparado para receber a criança com deficiência*”. A profissional *mostra-se* consciente da importância de seu papel. Vem-me logo uma indagação: será que podemos realmente considerar que o professor se encontra realmente preparado para as demandas da inclusão?

Talvez seja produtivo apresentar duas formas de compreensão para esse questionamento. A primeira refere-se à necessidade de uma formação especializada para o trabalho com as crianças com deficiência. A segunda está relacionada às falhas da formação

inicial, de modo geral, para a realização de trabalho pedagógico diversificado, diferenciado, seja com qualquer criança que necessite dessa mediação, entendendo-se ser esse o passo para reflexão sobre as relações de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva o “preparo”, a formação do professor, aparece nos embates dialógicos nos espaços escolares, Como utilizar estratégias diversificadas para possibilitar o aprendizado do aluno, se o sistema é homogeneizador. Quanto a isso, basta analisar o sistema de avaliação escolar. Essa questão vale outro estudo, que precisa e merece ser realizado, porque se insere nesse debate.

Os processos que envolvem o ensino-aprendizagem são desafiadores e inerentes ao cotidiano escolar, no entanto muitas vezes são considerados como um problema sem solução, uma barreira que impede o desenvolvimento de uma atitude inclusiva na relação com a criança, independentemente do ritmo de seu aprendizado.

A escola reproduz as desigualdades vivenciadas fora dela, pois os alunos com deficiência participam dos contextos escolares, mas sob a forma de “exclusão branda” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998).

Os professores revelam que também se sentem excluídos da sua tarefa, tanto pela falha na formação quanto pelas falhas do processo de inclusão.

## **4.2 As concepções de deficiência**

A propósito deste estudo, um recorte histórico demonstra a preocupação da medicina com a pessoa com deficiência. No final do século XVIII, em 1797, o médico europeu Itard destacou-se por suas descobertas na área da linguagem e da audição, e foi fundada a primeira escola especial, sob orientação de Seguin, discípulo de Itard (RIBEIRO, 2006). Tais concepções científicas nessa época acreditavam na imutabilidade dos quadros de deficiência e na crença do determinismo biológico.

Já no Brasil, essas concepções e práticas pedagógicas dirigidas às pessoas com deficiência se difundiam baseadas na reprodução de modelos preconizados pelo mundo ocidental (MAZZOTA, 1999).

As explicações, tanto do processo de inclusão, como da deficiência, são resultantes de um processo polifônico, ou seja, de significações produzidas historicamente, e formam as crenças e valores que reproduzimos. Nesse sentido, o conceito de deficiência apresenta, as

nuances dos significados que foram sendo constituídos historicamente, principalmente pela área médica, ainda muito presentes nos discursos na área educacional.

No transcurso da entrevista da professora Adélia, destaca-se este enunciado sobre deficiência:

*[Ao se posicionar sobre o que significa a deficiência] Nossa. É tão difícil, né. Porque a gente tem a deficiência, mas o que é a deficiência? Porque eu uso óculos, e eu não sou deficiente? Então, é uma diferença. Mas cada um tem sua diferença. Então acho muito difícil você rotular: “Ah, ele é deficiente”. A não ser que seja uma coisa que você vê que não existe um convívio, não existe a interação. O que é muito difícil. Então é muito difícil você dizer: “Ah, ele é deficiente”. Ele tem um problema, ele tem o Down, ele tem o autismo. A gente tinha uma menina que tem problemas de autismo e ela, bem ou mal, interagia do jeito dela. Eu uso óculos e sou deficiente. O outro tem dificuldades. Tenho alunos normais que tem dificuldade de locomoção, de coordenação. Não é deficiência. Mas aí quando você fala de deficiência, você fala da doença em si. É isso? Então é difícil. Eu acho difícil (Profa. Adélia).*

Aparecem contradições e dilemas, ao nomear e significar a deficiência que se mostra comum nos discursos. A professora Adélia demonstra certa preocupação em utilizar uma terminologia que seja adequada, coerente ou menos discriminatória, o que denota incorporação das preocupações atuais no trabalho com esses estudantes. Hainda muito a caminhar, pois se trata de um percurso de construção e ressignificação de conceitos, incluindo os estudos sobre o tema da deficiência como estigma.

Nesse sentido, Bueno (1998, *apud* ANJOS, 2006) afirma que é importante distinguir “diferença” de “deficiência”, assim como caracterizar deficiência com cuidado, para não homogeneizá-la sob um discurso geral, e nem o contrário. O autor chama atenção para que não se considere a surdez, por exemplo, uma doença, mas como “condição do sujeito intrinsecamente adversa”. Afirma ser importante pensar a condição de deficiência como multifacetada e não utilizar “a diferença” como um termo que engloba todas as suas peculiaridades, pois cada uma delas tem suas especificidades, não podem ser tratadas como homogêneas.

As especificidades da criança com deficiência devem ser esclarecidas e conhecidas, pois se correm o risco de incorrer em um discurso geral, como se pudessem abarcar todas as peculiaridades no tema da diversidade.

*[...] sobre a importância de conhecer a deficiência] Fundamental. Porque se eu não conheço [a deficiência], não tem como eu trabalhar. Se eu não conheço, eu não tenho como trabalhar. Eu tenho que conhecer a deficiência, eu tenho que conhecer como que eu faço, eu tenho que conhecer planos A,*

*B, X, Y para saber como trabalhar com esse aluno. O que eu faço? “Ah, não deu certo isso, mas você tem alternativa.” Então outros meios para você estão podendo ajudar esse aluno (Profª. Pagu).*

Fica evidenciado, na fala das professoras, que o educador precisa conhecer a deficiência do aluno, como se inviabilizasse o olhar para o aluno, para sua história, para reconhecê-lo como sujeito. Por isso precisam de formação e de uma equipe pedagógica que sustentem essa prática diária.

É importante problematizar, no entanto, que por vezes este é caminho de conhecimento médico sobre as deficiências, que se mostra pela contradição. Se conhecer a condição biológica do aluno é necessário para viabilizar as estratégias pedagógicas, há também tendência para diagnosticar o aluno e inviabilizar suas potencialidades para se desenvolver e aprender. Trata-se de uma visão cristalizada pelo determinismo biológico. É preciso olhar para o aluno, para sua história, para reconhecê-lo como sujeito com possibilidades.

Quando a professora Pagu aponta que é preciso conhecer diversos planos para trabalhar com seu aluno, parece não considerar que, com nenhum aluno, em nenhuma classe, o professor tem total domínio sobre imprevistos. Por esse motivo Perrenoud (2001) defende que ensinar muitas vezes é também agir na urgência, decidir na incerteza.

Neste momento da entrevista surge a questão da deficiência do ponto de vista social, do modo polifônico como a sociedade a vê.

Ao se falar que as posições do sujeito estabelecem significados nos discursos que constroem lugares de fala, é possível pensar que os professores estabelecem significados à questão da deficiência.

*[a deficiência é vista] Como desvantagem. Não como uma criança normal como qualquer outra. Ela pensa, sente, chora. Tudo que uma criança tem ela tem também. Só que ela é vista de outra maneira porque ela tem aquela deficiência. Mas às vezes ela muito capaz como outra criança que tem todos os órgãos, todos os sentidos e não tem nenhuma deficiência. Mas às vezes a gente não consegue enxergar. Tem as dificuldades do dia a dia. Tem a nossa cultura também, porque nossa cultura às vezes ainda é muito arcaica, muito passada, muito antiga. E a gente fica naquela rodinha com os mesmos comentários e aí a gente não consegue crescer (Profª. Pagu).*

A professora reconhece que a deficiência revela o estigma. A pessoa é vista como alguém em desvantagem, e de certo modo reproduz essa concepção é reproduzida no enunciado: “[...] *mas às vezes ela é muito capaz como outra criança que tem todos os órgãos,*



*todos os sentidos e não tem nenhuma deficiência*”. Essa concepção é formada pela cultura e impregnada nas relações sociais.

Será que essas enunciações reveladas nos discursos podem contribuir para a reflexão sobre o que se configura como atitude realmente inclusiva? Há de considerar que ainda há muito a problematizar nessas discussões.

Por isso a importância desta pesquisa, para incluir nesse debate como se configuram as concepções de deficiência histórica e culturalmente, na sociedade. A partir das concepções torna-se possível um confronto de ideias e reflexões sobre seus significados.

No discurso citado, a professora reconhece as dificuldades e a importância do debate mais aprofundado, inclusive faz uma crítica sobre a forma como os comentários se situam na escola, sem que se promovam reflexões e possíveis contribuições.

### **4.3 Concepções de deficiência no processo e modos de ensinar**

Esta análise direciona-se à viabilização do trabalho pedagógico voltado para alunos com deficiência. Há modos diferenciados no fazer pedagógico? Como ocorrem suas aprendizagens?

Segundo a narrativa da Professora Adélia, o trabalho pedagógico não é uma tarefa fácil, e parece que se tornou ainda mais difícil com a inclusão dos alunos com deficiência, no sentido que as deficiências podem ser variadas. Apresentam especificidades, exigem um manejo diferenciado da professora ao lidar com cada uma delas no âmbito escolar.

[Sobre como se direciona o trabalho] *Depende da deficiência. Eu não sei, acho até difícil falar porque eu acho que tenho pouca experiência. Mas o que eu tenho seria que depende da deficiência. Tem criança que tem aquela deficiência e você acompanha, está tudo certo com relação à aprendizagem. E tem outras que não. Mas cada caso é um caso e não dá para a gente generalizar. É difícil? É difícil. Mas como cada um também tem o seu momento não tendo deficiência. Porque você trabalha numa turma e se você tem dez crianças, nem todas estão no mesmo nível, na mesma forma. Então vai muito da criança. Então ano passado eu tive três crianças. Down, autismo e uma que, pelo que eu entendi, ela não transferia as informações do lado esquerdo para o direito do cérebro. Então algumas coisas ela tinha dificuldade, como na fala, na locomoção. Mas, assim, cada um aprendeu no seu tempo e do seu jeito o que pode aprender e o que conseguiu aprender. Então é difícil falar. É muito difícil trabalhar. Eu não acho fácil. Sendo sincera eu não acho fácil. Não acho uma coisa fácil principalmente quando você não tem uma mãe ou um pai que te ajudam. Sabe, eu acho que a gente depende muito deles também. Essa parceria. Já temos que ter as crianças. E*

*as crianças com deficiência eu acho que é dobrado, porque tem que ter um cuidado (Profa. Adélia).*

A professora Adélia, ao utilizar as expressões “*difícil*” e “*eu não acho fácil*”, sobre o processo de inclusão escolar, demonstra, na repetição, a pressão que sente no cotidiano, frente à cobrança da escola, pais, expectativas pessoais e sociais. Retomando questões trabalhadas anteriormente, pode-se dizer que a deficiência é vista como problema e que a escola não parece estar organizada e preparada para esse processo de inclusão e nem para a diversidade que lhe é própria. Essa situação complexa mostra o quanto a professora Adélia tem noção de seu contexto, pois é conhecedora das diversas dimensões que envolvem o aprendizado das crianças – com e sem deficiência

Aqui, outro enunciado da professora Cecília, que argumenta sobre o trabalho do professor na relação com o aluno com necessidades educacionais especiais e em que pondera sobre a relevância de seu trabalho.

*[sobre as necessidades educacionais especiais] No sentido de atenção. No sentido de concreto. No sentido de estar falando mais de uma vez. No sentido de estar próximo, de olhar, de toque. Então, é muito preciso. Não é só falar e já sair para a criança atingir o que você quer. Não. Você tem que estar ali orientando, mostrando no concreto, falando várias vezes, mostrando, olhando, pegando ela e olhando para que ela possa entender e realizar aquilo que você está propondo para ela. Quando se tem o colaborador, uma pessoa que te ajude, você tem que passar tudo, toda essa experiência, toda essa orientação para que essa pessoa possa, esse facilitador possa te ajudar na sala de aula (Profa. Cecília).*

Evidencia-se, nesse enunciado, a descrição do papel do professor como mediador da aprendizagem, nas relações de ensino: importante no acolher, nos modos de olhar e nos gestos de ensinar. A professora Cecília aponta a importância do trabalho do professor e destaca que precisa desenvolver estratégias para que a criança possa se desenvolver.

Para Dainez (2014), as ideias de Vigotski não tomam como ponto de partida as especificidades da deficiência/defeito (tendo como horizonte um desenvolvimento menor, o atraso, a impossibilidade) e nem ignoram as condições orgânicas. A orientação é a concepção de desenvolvimento integral e heterogêneo, a intrínseca articulação da condição orgânica/biológica/histórica/cultural. Nesse viés, a condição de deficiência não é impeditiva da ação social e educacional, pelo contrário, a possibilidade de desenvolvimento da pessoa resulta nas formas como a deficiência é concebida e enfrentada na esfera do social. Entenda-

se social como constitutivo do psiquismo humano que conduz e orienta os rumos do desenvolvimento.

Portanto, o princípio da educação não é focar nas especificidades da deficiência/corriger o defeito, não é tratar de falta ou adaptação diante das necessidades sociais, mas é o investimento no sentido de promover as possibilidades que podem ser produzidas na escola por meio das interações sociais e das estratégias pedagógicas.

Nesse caso, a professora destaca a importância de outro profissional em sala, o colaborador, facilitador ou mediador: *“Quando se tem o colaborador, uma pessoa que te ajude, você tem que passar tudo, toda essa experiência, toda essa orientação, para que essa pessoa possa, esse facilitador possa te ajudar na sala de aula”*. É evidente que essa mediação pedagógica auxilie nos processos de ensinar, pois, de acordo com a perspectiva teórica de Vigotski (2007, 2010), o homem se desenvolve na relação, se constitui pela mediação, se transforma na atividade, no trabalho. Isso é um processo e, como tal, acontece em todos os espaços de relação humana, mas a forma como acontece faz diferença na significação que constitui os sujeitos e nos modos como ele passa a agir no mundo.

A esse respeito, é possível considerar que as relações de ensino, na escola, acontecem de diferentes formas de mediação que se estabelecem entre os alunos e o conhecimento: a conversa inicial resgatando as experiências dos alunos, os comentários, os gestos e a entonação utilizados pela professora. Tudo isso se torna significativo na medida em que os alunos se apropriam e são afetados pelas palavras e gestos da professora.

Neste sentido, assume total importância para o processo de desenvolvimento o modo de olhar para as crianças e as concepções que se formam sobre a própria deficiência, marcada pelo social e pelo cultural.

Na trama das relações entre alunos e professores, as condutas e o desempenho dos papéis são significados, como se observa na perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 2010, SMOLKA, 2004, PINO, 2000). Tanto o professor vai significando o que é ser aluno como o aluno vai significando o que é ser professor.

Vigotski (1997), ao mencionar a natureza social do desenvolvimento humano, aponta que as vias de desenvolvimento ou de impedimento (devido à deficiência) não são determinadas pela condição orgânica, mas são criadas e viabilizadas, e tornam-se possíveis nas relações sociais e no processo de apropriação cultural da pessoa. Dessa forma, o que se explicita é a heterogeneidade do desenvolvimento, a variedade de caminhos que podem ser oferecidos, e não a padronização desse processo e a equalização das deficiências.

As relações sociais significam os modos de ensinar e vice-versa. Sem formação adequada, como o professor poderá atender à diversidade que encontra e organizar os modos de ensinar, para que ocorra a educação inclusiva? Vigotski (1997) defende que a função da educação é estabelecer novas formas de conduta, e pondera que a técnica de ensino se distingue de uma pessoa para outra, tendo deficiência ou não, ou seja, que precisa ser pensada e produzida tomando como base a especificidade do processo de desenvolvimento de cada criança. Por isso, enfatiza-se aqui a importância da educação: não se trata somente de incluir o aluno, mas também de incluir o professor como mediador principal nesse trabalho.

Vigotski, ao explicar os processos de desenvolvimento e aprendizagem, explicita que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é sempre mediado pelo outro. Diz o autor que “[...] o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VIGOTSKI, 1991, p. 33).

Sendo assim, o trabalho do professor é sempre destacado nas relações, ou seja, ele é muito significativo em todo processo de inclusão para promoção desse desenvolvimento, que é abordado no próximo subitem.

#### **4.4 Formação e desenvolvimento humano**

Conforme os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, o desenvolvimento se dá num processo cultural das funções especiais, tais como a memória, a atenção e a abstração. Não se trata de simples maturação, mas de mudanças culturais, reequipamento cultural, ou seja, essas funções são transformadas de seu nível natural para o cultural, que é possível no decorrer da experiência social (VYGOTSKY e LURIA, 1996).

Sendo assim, neste trabalho optou-se por discorrer à luz da Psicologia histórico-cultural de Vigotski e de suas contribuições sobre o desenvolvimento humano, em especial dos estudos sobre Fundamentos em defectologia. Isso porque, para Vigotski, a ideia do déficit, no caso de crianças com deficiência, pressupõe que na deficiência não se trata de um processo de menos desenvolvimento, mas de um desenvolvimento diferente, que pode ser compensado e mediado a partir das relações sociais e culturais.

Para Vigotski (1997), a compensação condiz com a produção de uma luta social que está relacionada com o modo como o meio social se organiza para receber a criança com deficiência e a forma de orientação das práticas educativas. Ressalta-se que os modos de

enfrentamento social da deficiência são diversos, o que pode conduzir o desenvolvimento da criança para um caminho profícuo ou não.

Nesse sentido, a Professora Cecília reconhece que o desenvolvimento é um processo dinâmico e que o papel do professor é muito importante para que esse desenvolvimento ocorra.

*Nós como educadores, nós temos que proporcionar atividades e momentos prazerosos para que ela se desenvolva. Então tem que ter um caminho. Porque se não tem esse caminho, a criança não vai se desenvolver. E o professor tem que buscar e ver esse caminho. Qual o caminho para que o meu aluno aprenda? É o toque? É o diálogo? É o olhar? É a fala? Qual é o estímulo dele? Se não tiver isso é difícil. Ele tem as suas limitações. Ele se desenvolve, mas ele tem as suas limitações. Ele tem que ser estimulado para que ele cresça. E há um crescimento que eu já tive formas de presenciar. Há um crescimento muito grande (Profa. Cecilia).*

Há certa convicção, imbuída na enunciação da professora, de que o processo de desenvolvimento humano ocorre com a aprendizagem na escola. Há convicção, também, de que mediação da professora e os modos de ensinar estimulam esse desenvolvimento. Portanto, a professora reconhece que “[...] nós [professores] temos que proporcionar atividades e momentos prazerosos para que ela se desenvolva”, e considera o papel do professor imprescindível. Reconhece que o papel do professor é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, dito como “*tem que ser estimulado para que ele cresça*”, que significa propiciar modos para que através da aprendizagem o aluno se desenvolva.

Vigotski, ao explicar os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, explicita que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é sempre mediado pelo outro. Diz o autor que “[...] o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VIGOTSKI, 1991, p. 33).

Sendo assim, o trabalho do professor é sempre destacado nas relações, ou seja, é muito significativo em todo processo de inclusão para promoção desse desenvolvimento.

Ao final, a professora Cecília demonstra que, devido a sua experiência, compreende sobre o desenvolvimento de alunos, mesmo que possam aprender em ritmos diferentes. “*Ele se desenvolve, mas ele tem as suas limitações*”, mesmo que ocorra de modo a considerar suas deficiências. Mas o desenvolvimento é processo linear? Ou pode contemplar percalços?

A esse respeito Vigotski considera:

[...] que as leis gerais do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças, embora, em relação às crianças com desenvolvimento atípico esse

desenvolvimento seja marcado por certas peculiaridades. Nesse caso, o entrelaçamento entre os planos cultural e biológico é impactado pela deficiência que dificulta esse percurso justamente porque o universo cultural – as instituições, as ferramentas e instrumentos materiais etc. – se organizou para atender as necessidades de sujeitos com desenvolvimento típico, por condições orgânicas ou psíquicas (1997, *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 177).

A escola historicamente se organizou para o trabalho com “sujeitos com desenvolvimento típico”, ou seja, retoma o enunciado, “*para aquele padrão*”, um dado muito importante a se considerar. Se entendida essa organização escolar como uma construção, entende que é possível contribuir positivamente para suas mudanças, ou seja, reconstruí-la de forma a reorganizar o trabalho com sujeitos com desenvolvimento “atípico”. Assim, pode-se pensar que a escola possa realmente atender às especificidades dos alunos com deficiência e propor problematização e reflexão sobre a concepção de deficiência marcada pelo estigma, no intuito de pensar em discutir de forma sistemática todas essas concepções formadas.

Considerar uma possibilidade de reflexão significa desnaturalizar às práticas, talvez um caminho viável para que a inclusão realmente seja construída com uma nova perspectiva.

A professora, por meio dessa narrativa anunciativa, traz elementos que marcam o processo de interação entre os sujeitos. Um aspecto enunciado refere-se à afetividade no processo de ensinar e aprender, condição importante que se estabelece a partir de uma atitude inclusiva.

[sobre a aceitação da deficiência pelo professor] *Porque se a criança não é bem quista, vamos dizer assim, porque fazemos vistas grossas às vezes, mas se ela não é bem quista no ambiente que ela está, o psicológico dela vai se agravar cada vez mais. Ela vai se tornar uma criança fria cada vez mais. Ela vai se tornar uma criança agressiva cada vez mais porque de alguma forma ela tem que se defender. Ela não tem para onde correr. E aí, por exemplo, a Síndrome de Down é marcado por traços, a pessoa já olha torto, espantado de ver. A criança sem braço, a pessoa também já olha com outros olhares. “Como que ela vai pegar, como que ela vai fazer?” Já vai os questionamentos. E com isso a criança vai crescendo com tudo aquilo (Profa. Pagu).*

O enunciado “*Síndrome de Down é marcada por traços, a pessoa já olha torto, espantado de ver. A criança sem braço, a pessoa também já olha com outros olhares.*”, marca toda uma relação que é configurada a partir da ótica do estigma, da falta e da limitação que se configura por essa ausência e que por vezes justifica também uma inviabilização no modo de ensinar. No entanto, se o professor passa a conhecer melhor as condições reais de desenvolvimento dos seus alunos, pode mudar suas práticas orientadas pela relação e

formação docente. Nessa medida, o suporte de políticas públicas e de equipes de apoio é fundamental.

Vigotski (1989, *apud.* Padilha, 2000) fundou um laboratório de psicologia em 1925, o Instituto Experimental de Defectologia, para estudar programas educativos sobre crianças com deficiência. No campo das pesquisas que se faziam na época, suas propostas foram inovadoras, com uma visão prospectiva do desenvolvimento.

Para o autor, não são as deficiências que decidem o destino do desenvolvimento; as práticas sociais é que devem descobrir caminhos alternativos e mirar nas capacidades.

Vigotski faz uma crítica às avaliações e testes que apenas constata as “faltas”, sensoriais ou motoras, por exemplo. Na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento, ele aponta que a interação social é a esfera que permite atenuação das consequências das deficiências, quanto maior for a influência educativa, segundo Padilha (2000).

O papel da prática educativa está atrelado às condições de ensino que o professor enfrenta. Isso pode ter reflexos nos modos de ensino, que se torna falho diante de tanto descaso em relação à educação, em um país que não considera o desenvolvimento humano do professor em favor da educação e de sua formação profissional.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Por que foi que cegamos, não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, queres que te diga o que penso, diz, penso que estamos cegos, cegos que vêem, cegos que, vendo, não vêem.*  
(SARAMAGO, 2000).

A pesquisa possibilitou-me no exercício de “escutar” através da pesquisa, aprender a ouvir professores do lugar de pesquisador. Antes, no início do estudo, era só uma “escuta”, que pretendia entender melhor a queixa recorrente dos professores. No papel de investigar melhor a “escuta”, foi possível aprender a ouvir os professores, ouvir suas necessidades e dar voz e importância as suas reivindicações, que de tão comum se tornaram inaudíveis, pelas políticas públicas, pelos governos, pela sociedade. O que antes era apenas o modo de “escutar”, como se fossem falas comuns, passou a ser significado pelas subjetividades e narrativas que revelaram desejo de mudança e caminhos possíveis, tão negados quanto à fala dos professores nas mudanças em políticas educacionais. E é sobre a necessidade de transformação dessa natureza que esta pesquisa se justifica. É preciso transformação educacional e dos professores, e essa necessidade foi apontada e motivou a construção dessa etapa do trabalho.

Acredito que o caminho direcionado para a transformação e para uma educação inclusiva seja iniciarmos pela da formação dos professores e de toda a escola. Há necessidade de que os professores possam ouvir e conhecer melhor seus alunos, com deficiência ou não. E para tanto, a formação dos professores deve ser o ponto inicial. O investimento na educação, na formação, ainda é o ponto crucial, pois só assim será possível mudar a forma de ouvir e escutar os alunos, a todos e a cada um deles.

As concepções de deficiência que aparecem nas falas das professoras mostraram que ainda há uma preocupação com os limites que a deficiência do aluno parece impor. No entanto, elas reconhecem que novas estratégias precisam ser construídas, demonstraram anseio por novos conhecimentos e apoio, por meio de formação continuada, para que o processo de ensino e aprendizado seja garantido.

Neste sentido, as práticas merecem atenção diferenciada, mediação, apoio constante da equipe pedagógica. As professoras entrevistadas demonstraram seu profundo interesse por conhecimento que sustente sua atuação e por amparo no seu cotidiano.



Portanto, a inclusão deve considerar primeiramente uma avaliação das reais condições dos sistemas de ensino, para que inclusão ocorra de forma gradativa, contínua, sistemática e mais planejada, para que os sistemas de ensino de educação regular e especial possam adequar-se à nova ordem, construindo práticas que garantam a qualidade de ensino e a aprendizagem dos alunos, levando em conta as peculiaridades dos alunos, dos professores, das escolas e dos sistemas de ensino. Enfatiza-se a necessidade de serviços de apoio que possam contemplar a diversidade dos alunos, para que a inclusão realmente se efetive como uma educação inclusiva. E com relação a essa urgência as professoras entrevistadas demonstraram ter clareza dessa necessidade, a partir do que narraram sobre seu cotidiano.

Neste sentido, este trabalho, que se iniciou e se desenvolveu frente à preocupação de verificar as concepções sobre deficiência nos discursos dos professores e possíveis implicações no processo de inclusão escolar, se desdobrou ao longo da pesquisa.

A concepção sobre deficiência relacionada à “falta”, presente na fala dos professores entrevistados, pode ter implicações para o processo de ensino dessas crianças. Mas a falta de formação distancia professor e aluno, pois impossibilita conhecer as condições para tornar acessíveis as práticas de ensinar.

Foi possível perceber que o professor conhece suas necessidades e tem noção das suas condições e entraves. Por vezes, emergiu da construção narrativa uma busca por um modo melhor de refletir, pensar, falar e agir. Isso também pode ser entendido como um compromisso com a sua formação e com seus modos de ensinar. À medida que o professor faz sua autocrítica, mas não consegue em seu repertório ter ferramentas para mudar sua realidade, ele pede ajuda e solicita essa formação em seus dizeres.

O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural aponta caminhos possíveis para esse avanço e para a educação inclusiva, no sentido de que o desenvolvimento, sendo cultural, precisa da relação com outro, necessita de conhecimento para que as estratégias atendam as necessidades dos alunos e suas especificidades.

Outro conceito discutido por Vigotski, o de compensação social, traz possibilidades de novas perspectivas para o desenvolvimento da criança com deficiência, para que o professor possa pensar em uma prática educativa que direcione sua ação para o potencial criativo, e não para as “falhas”.

Vigotski defende que o desenvolvimento humano se move por contradição, por caminhos alternativos. Todos os substantivos que se colocam como impedimento para a aprendizagem, como inadaptação, deficiência, insuficiência, são vistos como negativos. Desse modo, se for considerada a teoria desse autor, o professor, sabendo que o desenvolvimento se

move por contradição, poderá motivar o desenvolvimento, formar estratégias que sejam estímulos para a compensação e possibilidades de aprendizagem.

Vigotski (1997, *apud* OLIVEIRA, 2013), com relação ao desenvolvimento cultural na criança com deficiência, defende que não há limites predeterminados para ela. É preciso educar a criança, e não a deficiência. Substituir a prescrição por uma disposição de experimentar, de conhecer a criança e de potencializar modos de agir em relação a ela são ações que possibilitam o desenvolvimento de formas superiores de pensamento. Ou seja, o indivíduo deve permitir-se conhecer pelo outro, numa relação disposta e não imposta.

Nesse sentido, completa Freitas (2013) que pouco se considera, na ótica do sujeito da inclusão. Para esse autor, buscar a perspectiva do incluído exige uma atitude inclusiva, e não apenas conduzir os sujeitos para dentro da escola. A questão está em enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas do seu corpo, às mutilações que sofreu, às ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outro.

A inclusão no espaço escolar mostra uma escola que precisa de atenção. A escola que não é ouvida pelas políticas públicas organiza-se em função de modelos classificatórios, com visões e concepções apriorísticas.

Como há muito a construir e contribuir com essa escola e seus professores, espera-se que esta pesquisa seja um incentivo para discussão e reflexões sobre práticas educativas a serem direcionadas com o intuito de promover a inclusão.

Nesse instante, vislumbra-se um novo recomeço, indicando que ele nunca se finda, pois partilhamos saberes e construímos novas realidades dentro de um processo histórico e dialético. Assim, sempre é possível mudar os rumos diante de caminhos que ainda podem ser trilhados.

Esse percurso da inclusão já está sendo escrito, é preciso entender que a escola é o modo como se configura a educação em nosso país, muito embora ainda não considere a voz dos professores nos processos de mudança. Sendo a voz e participação dos professores imprescindíveis para construir esse caminho inclusivo.

Como pensar na inclusão, excluindo alunos e professores das decisões e projetos escolares. Sua experiência no chão da escola, suas relações de ensino, seus modos de ensinar, ou seja, a vivência do professor e sua participação precisam ser consideradas e valorizadas.

Portanto, é urgente o clamor dos professores por formação, que seja parte do seu fazer pedagógico, conhecer as singularidades dos seus alunos, investimentos efetivos na área, apoio de equipe multidisciplinar, preparo como condição da sua atividade docente.

É urgente que trabalhos de pesquisa como este cheguem às escolas, promovam debates, oportunizem a participação dos professores, construir conhecimento que possam contribuir com a prática, promovendo debates e discussões e principalmente formação continua.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. **O gênero jornalístico notícia: dialogismo e valorização**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91239>>. Acesso em: 25 abr. 2017

AGUIAR; OZELLA. **Apreensão dos sentidos: aprimorando os núcleos das propostas de significação**. Brasília: estudos RPEB, 2013.

Revista Brasileira de *Estudos Pedagógicos*. On-line version ISSN 2176-6681. Abstract. AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de and OZELLA, Sergio. *Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação*. Rev. Bras. ... [online]. 2013, vol.94, n.236, pp.299-322. ... CEP 70.610-440 – Brasília-DF – Brasil

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, 1990.

ALBUQUERQUE, A. P.; MARTINEZ, A. M. Inclusão escolar e subjetividade social da escola: relações e possibilidades. In: BRANCO, A. M. C. U. A; OLIVEIRA, M. C. S. L. O. (Orgs.). **Diversidade e cultura dapaz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 185-211.

ANJOS, H. P. **O espelho em cacos: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão**. 327f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/11041>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.116-129, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2001.

ANDRADA, B. F. C. C. **Modelos teóricos da deficiência no discurso acadêmico brasileiro: perspectivas integracionistas e o campo da saúde coletiva**. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <[http://www.btd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6210](http://www.btd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6210)>. Acesso em: 25 abr. 2017

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 12. ed, 2006.

BARBOSA, E. T.; SOUZA, V. L. T. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 352-362, 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010384862010000300005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862010000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 abr. 2017.

BARNES, C.; BARTON, L.; OLIVER, M. (eds). **Disability studies today**. Cambridge: Polity Press, 2002.

BARTON, L. (ed.). **Discapacidade sociedad**. Madrid: Morata, 1998.

\_\_\_\_\_. La posición de las personas con discapacidad. ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿Cuáles son las consecuencias para los participantes? In: BROGNA, P. (Org.). **Visiones e revisiones de la discapacidad**. México: FCE, 2009, p. 123-136.

BRASIL. **Lei 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União (DOU), 1991.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOURDIEU, P., CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 217-227.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação: Pierre Bourdieu**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 217-227.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUENO, J. G. S. Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano XIX, nº 46, p. 41-56, set. 1998.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTELLS, M. **O poder da identidade: a era da informação**. vol II. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

DANTAS, P. F. R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência**. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14475/1/PriscilaFRD\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14475/1/PriscilaFRD_DISSERT.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2017.

DAINEZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação**: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 119 p. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

\_\_\_\_\_; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense. 2012.

EIDELWEIN, M. P. **Concepção dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum**. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <[http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/7867?locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/7867?locale=pt_BR)>. Acesso em 25 abr. 2017.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91199>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v.17, n.31, p.59-73, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/viewFile/25723/18359>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

FREITAS, M. C. **O aluno incluído na educação básica**. São Paulo: Cortez, 2013.

GADELHA, C.; CRESPO, A. M. M.; RIBEIRO, S. L. S. Memórias da Luta: Protagonistas do AIPD. In: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Memorial da Inclusão. (Org.). **30 Anos do AIPD**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011, p. 19-85.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e de grupos. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G.(orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p.64-89.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p.191-204, 2003. Disponível em: <[www.scielo.com.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf](http://www.scielo.com.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2017.

GENTILI, P. Escola e cidadania em uma área de desencanto, In: SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs.). **Educação Especial**: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados. Campinas SP: Mercado das Letras, 2001, p.41-56.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, E. **Identidade Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. São Paulo:

Guanabara, 1988.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (org.) **Representation**

**Cultural representation and cultural signifying practices.** London/Thousand Oaks/New

Delhi: Sage/Open University, 1997.

JESUS, S. N.; MARTINS, M. H. **Escola Inclusiva e Apoios Educativos.** Porto: Criap Asa, 2000.

JODELET, D. Os processos sociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 2001. p. 53-66.

LANNA, M. C. M., Jr. (Org.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEONEL, W. H. S.; LEONARDO, N. S. T. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, p. 541-554, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n4/a06v20n4.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

LIMA, E. A ; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. Criança, infância e teoria histórico-cultural: convite à reflexa. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 67-77, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18549>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.) **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial.** 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São

Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINEZ, A. M. **O professor do sujeito: elemento essencial para a formação de professores para a educação inclusiva.** Rio de Janeiro: FEUFF, 2003.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, S. L. S. **Guia Prático de história oral.** São Paulo: Contexto, 2011.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232016001003265&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003265&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 Abr. 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**. 2006. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 de agosto de 2015.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.1, p.35-52, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n1/a04v14n1.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, I. M. O desenvolvimento cultural da criança com autismo. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs). **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções superiores**. Campinas: Mercado de letras, 2013. p. 173-198.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4, ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, M. Una sociología de la discapacidad o una sociologia discapacitada? In: BARTON, L. (Org.). **Discapacidad y Sociedad**. Espanha: Moratas, 1998, p. 34-59.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

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

PERRENOUD, P. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. In: **Projeto História**, n.14. São Paulo: Educ, 1997.

RIBEIRO, J. C. C. **Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar**. 187f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/3288>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

RIBEIRO, S. L. S.; CARVALHO, M. L. M. **História Oral na Educação: memórias e identidades**. 1. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_; EVANGELISTA, M. B. (Org.). **Pontes da Memória: histórias da nossa gente**. Prefeitura de Jundiá: Prefeitura de São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Tramas e Traumas: identidades em marcha**. 189f. Dissertação (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:



<[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-01112007-143040/publico/TESE\\_SUZANA\\_LOPES\\_SALGADO\\_RIBEIRO.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-01112007-143040/publico/TESE_SUZANA_LOPES_SALGADO_RIBEIRO.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2017.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. **Revista brasileira de educação especial**. Marília, v.17, n.1, pp.71-86, jan./abr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382011000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 25 abr. 2017.

SARAMAGO, J. A **Caverna**. São Paulo: Companhia das letras, 1985, p. 350

SANTOS, P. F.; BARBATO, S. B. Concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos com distúrbios neuromotores. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 245-261, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1613/1237>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

SAWAIA, B. (org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 7-13.

SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M. A. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano: Um diálogo de, no mínimo, duas vozes. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v.20, n.3, São Paulo, p.805-817, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n3/09.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, out./dez., 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000400011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400011)>. Acesso em: 25 abr. 2017.

SMOLKA, A. L. B. **Condições de desenvolvimento humano e de realização do trabalho na escola: relações de ensino e coletivo de trabalho**. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TONÁCIO, G. M. A perspectiva sócio-histórica e a educação: um diálogo com Bakhtin e Vygotski. **Aprender**, Vitória da Conquista, v. 7, p. 89-118, jul./dez. 2006. Disponível em: <[http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4050/pdf\\_168](http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4050/pdf_168)>. Acesso em: 25 abr. 2017.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministry of Education and Science. **Final Report on the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality**. Salamanca, Spain, jun. 1994, p.7-10.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302000000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 abr. 2017

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, p. 863-869, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012)>. Acesso em: 25 abr. 2017.

**APÊNDICES****APÊNDICE I – OFÍCIO Nº 001**

Taubaté, \_\_de \_\_\_\_de 2016.

AO DIRETOR DA INSTITUIÇÃO

Ilmo.(a) Sr.(a)

Solicitamos permissão para realização de pesquisa pela aluna Gisele Karina Leal da Silva, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2015, intitulado “As concepções sobre deficiência nos discursos dos professores e possíveis implicações no processo de inclusão escolar”.

O estudo será realizado com os pais de alunos com deficiência do ensino inclusivo, sob orientação da Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro. Para tal, será realizada aplicação do formulário de identificação e entrevista em História oral elaborada para esse fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da Instituição e dos docentes.

Certos de que contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone 3625-4100, ou 9103-1684, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

Aguardamos sua resposta e aproveitamos a oportunidade para lhe apresentar nossos cumprimentos.

---

Edna Maria Querido Oliveira Chamon  
Coordenadora do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano

---

Ilmo. Sr.(a)  
Reitor da Universidade de Taubaté

**APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

INSTITUIÇÃO

Taubaté, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2016.

De acordo com as informações do ofício nº 001, sobre a natureza da pesquisa intitulada **AS CONCEPÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**, a ser executada pela aluna Gisele Karina Leal da Silva, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, e após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização da aplicação do formulário de identificação e entrevista semiestruturada com os docentes de enfermagem, desde que mantido o anonimato da Instituição e dos pacientes.

---

Diretor da Instituição

### APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações que seguem, no caso de aceitar fazer parte do estudo assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua, e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizada de forma alguma.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: “As concepções sobre deficiência nos discursos dos professores e possíveis implicações no processo de inclusão escolar

Pesquisadora Responsável: Gisele Karina Leal da Silva

Telefone para contato: (12) 997579129

Orientadora Responsável: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, cujo objetivo é analisar as concepções de pais e professores sobre a deficiência e compreender de que modo os sentidos atribuídos a partir desses discursos se relacionam, orientam ou marcam suas visões do desenvolvimento e formação das identidades das crianças. Os dados serão coletados por meio da aplicação do **Formulário de Identificação** e de **Entrevista em História Oral**. As entrevistas serão gravadas em áudio, posteriormente transcritas e, após cinco anos, serão apagadas da mídia digital. As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum depoente. O anonimato será assegurado em todo o processo de pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados, por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar seu consentimento a qualquer tempo. Sua participação permitirá a ampliação do conhecimento sobre as RS da ética para os enfermeiros docentes.

Gisele Karina Leal da Silva

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, portador da Cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **As concepções sobre deficiência nos discursos dos professores e possíveis implicações no processo de inclusão escolar**, como sujeito. Informo que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Gisele Karina Leal da Silva sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que venha a sofrer qualquer penalidade.

Taubaté \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Entrevista Professores nº: \_\_\_\_\_**

- O/A senhor/a poderia contar um pouco de sua origem familiar? Onde morou? Onde estudou?
- Como foi sua formação escolar/profissional?
- Qual seu primeiro contato com uma pessoa com deficiência?
- Qual sua percepção sobre a visibilidade das questões da deficiência em nossa sociedade?
- Conte como sua experiência com a deficiência no processo de inclusão escolar,
- Você acha que seu papel como professor (a) tem importância na formação de seu aluno(a)?
- Como educador, você acredita que essas crianças são capazes? Como? Demonstre uma situação que ilustre isso.
- Como é seu cotidiano convivendo com essa criança?
- Como você desenvolve suas atividades para a criança com deficiência?
- Você já vivenciou alguma situação de preconceito?
  - Pode contar o que aconteceu? Ou falar sobre ela?
- Atividades cotidianas podem ampliar as possibilidades de inclusão das pessoas?
  - Como?
- Como é a relação da escola com essas crianças? E quanto aos colegas de sala?
  - Como você trabalha isso com as outras crianças?
- No que suas características potencializam e no que limitam as atividades propostas?
- Há algo mais que queira falar?

## TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

### Entrevista 1- Profa. A

**Projeto:**

**Entrevistado:** Professora A

**Forma do Documento:** Transcrição

**Data da entrevista:** (xx/xx/xxxx)

**Pessoas presentes na gravação da entrevista:** Gisele Karina Leal; Professora A.

**Local:** Cidade do Vale do Paraíba - SP

**Gisele Karina Leal:** Nós estamos começando a entrevista com a professora A. Bom dia professora A.

**Professora A:** Bom dia.

**Gisele Karina Leal:** Tudo bem?

**Professora A:** Tudo.

**Gisele Karina Leal:** Nós vamos começar a conversar e aí eu gostaria que você contasse um pouquinho sobre a sua família, onde é que você estudou, onde é que você morou, sua formação.

**Professora A:** Bom, eu tenho 42 anos. Eu tenho mãe, pai, uma irmã, que tem quatro anos a menos que eu. Sou do Rio de Janeiro. Morei no Rio. Estudei um bom tempo numa escola pública, depois fui para uma escola particular, fiz magistério. Aí depois não queria mais magistério, mas terminei. Não comecei a Pedagogia porque achei que fosse ser jornalista. Não aconteceu. E aí eu voltei para a Educação. E agora eu faço Pedagogia. Terminei agora no final do ano, graças a Deus.

**Gisele Karina Leal:** Muito bom.

**Professora A:** E sou casada e tenho um filho.

**Gisele Karina Leal:** Ótimo. A gente está fazendo essa conversa e a ideia é a gente poder conversar um pouco sobre o trabalho que você já tem feito com crianças com necessidades especiais. Então você foi convidada por essa experiência que você já tem com o trabalho em relação aos alunos de inclusão na escola. Você teve já na sua infância ou adolescência com pessoas com deficiência?

**Professora A:** Na infância não lembro. Mas na adolescência sim. Estudei com uma menina que era paraplégica. No magistério nós tínhamos uma amiga também que tinha uma deficiência na mão. Não sei qual, mas em uma das mãos. Assim, física, né. Agora eu já tive um problema com um menino. Eu não sei qual era a deficiência dele, ele era meu vizinho. E ele entrou numa obsessão que era eu, tudo eu, a ponto de agressão. E aí depois de um tempo ele é até vivo, entendeu. Mas acho que foi um momento. Eu não podia nem passar na rua. Que onde eu estivesse ele corria para cima de mim e pegava nos cabelos. Mas eu não via como forma agressiva. Ele gostava, ele pegava, ele molhava. Eu ficava com medo, lógico. Uma menina adolescente e ele forte, porque ele era adulto. E ele tinha isso. Depois foi acalmando e a convivência continuou. Mas eu tive esse momento. Mas fora isso, só aqui na escola agora. Depois de muito tempo.

**Gisele Karina Leal:** Que é a experiência que você tem com as crianças.

**Professora A:** Isso. Que eu já trabalhei aqui com as crianças com deficiência.

**Gisele Karina Leal:** E o seu primeiro contato foi com esse vizinho, esse colega de escola. E agora você como professora de alunos com deficiência, que você já teve a experiência.

**Professora A:** Sim.

**Gisele Karina Leal:** Qual é a sua impressão de dar aulas para crianças com deficiência? Você acha que de alguma forma a criança com deficiência traz alguma desvantagem na aprendizagem? Qual é a sua ideia, a reflexão que você faz do trabalho com criança com deficiência.



**Professora A:** Depende da deficiência. Eu não sei, acho até difícil falar porque eu acho que tenho pouca experiência. Mas o que eu tenho seria que depende da deficiência. Tem criança que tem aquela deficiência e você acompanha, está tudo certo com relação à aprendizagem. E tem outras que não. Mas cada caso é um caso e não dá para a gente generalizar. É difícil? É difícil. Mas como cada um também tem o seu momento não tendo deficiência. Porque você trabalha numa turma e se você tem dez crianças, nem todas estão no mesmo nível, na mesma forma. Então vai muito da criança. Então ano passado eu tive três crianças. Down, autismo e uma que, pelo que eu entendi, ela não transferia as informações do lado esquerdo para o direito do cérebro. Então algumas coisas ela tinha dificuldade, como na fala, na locomoção. Mas, assim, cada um aprendeu no seu tempo e do seu jeito o que pode aprender e o que conseguiu aprender. Então é difícil falar. É muito difícil trabalhar. Eu não acho fácil. Sendo sincera eu não acho fácil. Não acho uma coisa fácil principalmente quando você não tem uma mãe ou um pai que te ajudam. Sabe, eu acho que a gente depende muito deles também. Essa parceria. Já temos que ter as crianças. E as crianças com deficiência eu acho que é dobrado, porque tem que ter um cuidado.

**Gisele Karina Leal:** O que você está dizendo é da dificuldade que você sente do seu trabalho de poder atender e poder trabalhar pedagogicamente com essas crianças. O desafio é maior por conta do seu papel do que tanto pela deficiência da criança.

**Professora A:** Isso. Eu acho. Eu acho. Eu acho.

**Gisele Karina Leal:** E qual a sua visão em geral sobre ser deficiente?

**Professora A:** Nossa. É tão difícil, né. Porque a gente tem a deficiência, mas o que é a deficiência? Porque eu uso óculos, e eu não sou deficiente? Então é uma diferença. Mas cada um tem sua diferença. Então acho muito difícil você rotular: “Ah, ele é deficiente.” A não ser que seja uma coisa que você vê que não existe um convívio, não existe a interação. O que é muito difícil. Então é muito difícil você dizer: “Ah, ele é deficiente.” Ele tem um problema, ele tem o Down, ele tem o autismo. A gente tinha uma menina que tem problemas de autismo e ela, bem ou mal, interagia do jeito dela. Eu uso óculos e sou deficiente. O outro tem dificuldades. Tenho alunos normais que tem dificuldade de locomoção, de coordenação. Não é deficiência. Mas aí quando você fala de deficiência, você fala da doença em si. É isso? Então é difícil. Eu acho difícil.

**Gisele Karina Leal:** O que você entende do que é ser deficiente.

**Professora A:** É você ter algumas limitações. As limitações... São doenças? Eu não digo como doenças.

**Gisele Karina Leal:** Limitações em que sentido?

**Professora A:** Podem ser limitações motoras. Eu acho.

**Gisele Karina Leal:** E as limitações vêm do seu desenvolvimento?

**Professora A:** Do seu desenvolvimento.

**Gisele Karina Leal:** E socialmente falando? Uma perspectiva da sociedade. Como que você pensa como as pessoas socialmente lidam com a questão da deficiência?

**Professora A:** É difícil. É muito difícil. Hoje em dia eu acho que não. Eu acho que as pessoas entendem mais a deficiência. Porque antigamente não: “Você é deficiente. Você é diferente. Tudo seu tem que ser diferente. Então nada pode ser igual.” Então de repente você não pode nem compartilhar. Você não pode compartilhar daquele meio porque você tem uma deficiência. Hoje em dia não. Você pode. Por que não? Do seu jeito, mas pode. É que a gente entende. Você como professora, você tem aquilo, você quer entender as pessoas que tem discernimento melhor e que não são preconceituosas entendem. Agora, existem pessoas que não. “É deficiente? É deficiente e acabou.” Não convive, não pode. E acha que nunca vai ser inserido no meio social. Vai ter sempre uma diferença. E a gente não vê. Eu vejo mais até Síndrome de Down, né. Você vê muita criança com Síndrome de Down estudando e casando. Olha que legal. Casa, tem filho, tem uma vida normal. E as pessoas aceitam bem. Eu acho que isso é mais hoje em dia. Porque a gente via antigamente: “Ele é doente.” Usava-se muito isso: “Ah, ele é doente.” Hoje não: “Ele é deficiente, ele é diferente.” Mudou um pouco o palavreado, o linguajar. E eu espero que mude mais.

**Gisele Karina Leal:** Você está dizendo dessa mudança, do trabalho pela questão da inclusão na escola.

**Professora A:** Na escola.

**Gisele Karina Leal:** Nessa perspectiva, mas socialmente ainda há o preconceito?

**Professora A:** Há. Há o preconceito. Que melhorou. Acho que melhorou. É trabalho para todo mundo. Tivemos que fazer cotas e leis para poder inserir. Mas eu acho que sim. Eu acho que estamos vendo com outros olhos. Eu falo: “Mas poxa, deficiência motora.” É deficiência motora, um paraplégico.

**Gisele Karina Leal:** A física, né?

**Professora A:** A física. Física, motora não. Desculpa, física.

**Gisele Karina Leal:** Tem mais alguma coisa que você gostaria de comentar do seu trabalho que você faz, que você já fez com os seus alunos com necessidades educacionais especiais? Você já falou dos desafios, das dificuldades, mas tem alguma experiência que você gostaria de comentar, que foi importante, que você realizou algum trabalho?

**Professora A:** Ano passado foi bem importante para mim. Porque foi a primeira vez que eu peguei crianças com necessidades especiais. Então para mim foi muito importante. Eram três, cada uma com a sua e eu tinha que atender as três. De um jeito ou de outro atender as três da forma delas. Então, de um jeito ou de outro foi muito importante. Aprendi muito. Para mim é muito difícil. Muito difícil, não foi fácil.

**Gisele Karina Leal:** Em que sentido difícil? No sentido de conhecer?

**Professora A:** De conhecer, de tentar entender. Você acha que está tudo errado, que você está fazendo errado, que tem sempre mais alguma coisa. Aí você diz assim: “Não, não é possível. Isso está errado, não está certo.” Como esse ano, nós tivemos aqui no início do ano, então aquilo me frustrou. Eu ficava pensando o que eu tinha que fazer para essa menina ficar. E nada dava certo. Aquilo ali me dava uma tristeza. Aí eu dizia assim: “Eu estou errada.” Eu chegava em casa e dizia assim: “O que eu errei com essa menina?” Porque ela não quis ficar, não se adaptou. O que eu podia fazer? E aquilo ficava na minha cabeça de uma forma que eu dizia: “Gente, eu tenho que estudar.” Aí eu já achava que eu não estava estudando o suficiente

para atender aquela criança. Então eu acho sempre isso. Eu acho, eu tento, mas eu acho que não está. Aí eu olho para a criança e digo: “Meu Deus, será que eu estou fazendo direito? Será que está bom? Será que está atendendo?” Porque, normalmente, com as outras crianças a gente tem um feedback mais rápido. Com eles não. Então a sensação que você tem é que nunca está bom. E eu tinha isso. Então eu conversava com a coordenadora: “Gente, mas está errado.” “Não, está tudo bem.” Até com a mãe eu dizia: “Mãe...” “Não, está tudo bem. Está ótimo, tudo certo. Eu vejo que ela está bem, está feliz, isso que importa.” E eu via muito isso da mãe em geral. “Não, tia. Ela está muito feliz.” Inclusive uma delas dizia para mim: “Nossa, tia, agora ela brinca em casa. Ela pega boneca, ela pega panelinha, ela conversa. E ela não fazia isso.” Então eu dizia: “Alguma coisa eu estou pondo. Está resolvendo.” Mas é difícil. Eu acho muito difícil.

**Gisele Karina Leal:** Você acha que a questão da expectativa que você tem com relação ao seu trabalho também acaba...?

**Professora A:** Muito. Porque é diferente a evolução. Então você vê a turma caminhando e o caminho dele não é o mesmo. Então você acha que está errado. Então de repente você levou o ano inteiro para aprender uma letrinha. E você diz: “Nossa, o ano inteiro? E agora? Será que está certo? Ai, eu acho que estou errada.” E aí termina o ano e, por mais que você diga que está bem, que evoluiu que está feliz você diz assim: “Ai, meu Deus, eu acho que eu podia ter feito mais.” É essa sensação. E eu já sou ansiosa. Então o negócio fica pior ainda, entendeu. Fica pior.

**Gisele Karina Leal:** Aí tem uma cobrança profissional ainda, uma cobrança tua de poder fazer o melhor.

**Professora A:** Sim. Sim. Eu falava muito assim: “Eu não estou estudando. Que vergonha. Eu não estou fazendo direito.” Sabe, uma cobrança muito grande. A inclusão foi importante para eles. Mas eu acho que para nós foi muito difícil. Porque nós não somos preparados para a inclusão. Eu acho. Eu quero que uma professora diga para mim: “Ah não, eu fiz curso, eu sou preparada, eu estudei para isso.” Eu acho que a maioria não tem. Porque você estuda para o quê? Você estuda para poder dar aula para aquele padrão. E quando você tem a criança de inclusão, e aí? Aí você tem que correr atrás. Porque é difícil. E não é uma. É uma que tem autismo, outro te Down, a outra tem diogênese de corpo caloso esquerdo. E aí? Não tem uma

regra. Cada um tem o seu jeito. “Ah, mas vamos fazer o mesmo trabalho?” Não vai, não adianta. Para mim não é. Pelo menos pela minha experiência de ano passado. Não foi. Cada um tem o seu trabalho. Como hoje eu tenho a minha turma e tenho uma Down. Ela participa? Ela participa. De tudo que eu posso fazer ela participar, ela participa. Tudo. Agora, ela tem o momento dela. Tem que ter, para o desenvolvimento dela. É um trabalho diferente. Então você tem que pensar numa coisa que a atraia, que deixe feliz, que ela queira fazer. Porque não é sempre que quer. É o momento dela. É difícil.

**Gisele Karina Leal:** E é uma manejo diferenciado também. Porque cada um tem uma forma diferenciada, né?

**Professora A:** Sim, sim. Porque a turma, em si, você pega, você fala, você chama a atenção. E ali? A cabeça é outra. Eu acho. É difícil. É difícil. (risos)

**Gisele Karina Leal:** Professora, e tem mais alguma coisa que você gostaria de contar sobre seu trabalho, outra coisa que você gostaria de pontuar sobre a questão da deficiência?

**Professora A:** Não, isso que eu falei. A inclusão, eu acho que tem que haver sim por eles esse esforço, por parte do psicopedagogo para que a criança participe, socialize, tem que haver. Acho que tem que ter o preparo nosso também.

**Gisele Karina Leal:** Uma formação, você acha?

**Professora A:** Eu acho.

**Gisele Karina Leal:** Essa formação dos professores para trabalhar?

**Professora A:** Eu acho. Eu fiz dois cursos... cursos não, foram palestras de dia inteiro. Mas é muito vago. Então você tem que estudar, não tenho jeito. Pega o livro e dá uma lida. Procura um artigo. Isso para você tentar entender aquilo e adaptar ao seu modo de trabalho.

**Gisele Karina Leal:** Então o conhecimento na formação pode ajudar no trabalho que você faz?

**Professora A:** Eu acho. Eu acho. Tudo é prática. Mas, se você tem conhecimento, ajuda.

**Gisele Karina Leal:** Você consegue melhorar.

**Professora A:** Eu acho.

**Gisele Karina Leal:** Olha, professora, muito boa a entrevista. Muito obrigada.

**Professora A:** Estou nervosa, desculpa.

**Gisele Karina Leal:** Foi muito bom e se você quiser falar mais alguma coisa, está à disposição. E a gente agradece.

**Professora A:** Não, eu que agradeço. Peço desculpa que estou nervosa e muito. E é isso, agradecer. Eu achei bem legal fazer isso. Bem importante.

**Gisele Karina Leal:** Muito obrigada.

**Professora A:** Obrigada você.

**Entrevista 2- Profa. C****Entrevistado:** Professora Cê**Forma do Documento:** Transcrição**Data da entrevista:** (xx/xx/xxxx)**Pessoas presentes na gravação da entrevista:** Gisele Karina Leal; Professora Cê.**Local:** Cidade do Vale do Paraíba – SP

**Gisele Karina Leal:** Bom dia. Nós estamos começando a entrevista agora com a professora Cê. Bom dia. Tudo bem, professora?

**Professora:** Tudo bem.

**Gisele Karina Leal:** Podemos conversar um pouco?

**Professora:** Podemos.

**Gisele Karina Leal:** Então está bom. Conta um pouco sobre sua formação profissional.

**Professora:** Eu sou da área do magistério há 25 anos. Tenho Pedagogia e eu tenho Pós-Graduação em Ciências da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

**Gisele Karina Leal:** Muito bom. E você sempre trabalhou na escola pública ou na escola privada? E o seu trabalho, sua experiência?

**Professora:** Sempre em escola particular.

**Gisele Karina Leal:** Sua experiência em maior parte é em escola particular?

**Professora:** Só. Só em escola particular.

**Gisele Karina Leal:** E esse trabalho da docência em relação ao que a gente vai conversar, sobre os alunos com deficiência. Como que você percebe esses alunos na escola, com a questão da inclusão também?

**Professora C:** Essa questão da inclusão é sempre algo que a gente tem que preparar e ter um olhar diferenciado. Sempre. Porque a criança requer algo novo da nossa parte, que mexe com a nossa parte de comodismo. Não que o professor já tenha pronto tudo que vai dar. Não. O professor das crianças, de maneira geral, tem que sempre estar em busca. Tanto no dia a dia, ano por ano. Ele sempre tem que estar em busca. Mas tratar essa criança especial, é um olhar, assim, diferenciado. Ele tem que ver, tem que conhecer primeiro essa criança, ver as necessidades dela, as atividades que mais lhe ajudam para que atendam as necessidades. Eu vejo assim.

**Gisele Karina Leal:** E essas necessidades da criança com deficiência. Elas são diferenciadas?

**Professora C:** São diferenciadas.

**Gisele Karina Leal:** Das outras crianças?

**Professora C:** Das outras crianças.

**Gisele Karina Leal:** Em que sentido?

**Professora C:** No sentido de atenção. No sentido de concreto. No sentido de estar falando mais de uma vez. No sentido de estar próximo, de olhar, de toque. Então é muito preciso. Não é só falar e já sair para a criança atingir o que você quer. Não. Você tem que estar ali orientando, mostrando no concreto, falando várias vezes, mostrando, olhando, pegando ela e olhando para que ela possa entender e realizar aquilo que você está propondo para ela. Quando se tem o colaborador, uma pessoa que te ajude, você tem que passar tudo, toda essa experiência, toda essa orientação para que essa pessoa possa, esse facilitador possa te ajudar na sala de aula. Já trabalhei também com facilitadores.

**Gisele Karina Leal:** Já trabalhou?



**Professora:** Já trabalhei.

**Gisele Karina Leal:** E como é que foi esta experiência?

**Professora:** Olha, quando há parceria, quando essa pessoa está aberta ao mesmo propósito, é ótimo, maravilhoso. Você tem um ponto de apoio. Você pode pedir alguma coisa. Ele te ajuda a preparar. Você vai falando o que você pensou: “Nossa, eu também pensei nisso que você pensou.” Então há uma troca.

**Gisele Karina Leal:** Você já teve uma experiência com uma criança com deficiência em que você teve ajuda de um facilitador.

**Professora:** Sim. Eu preparava as aulas em casa e orientava passo a passo como teria que ser. A postura. O olhar. Inclusive a criança era autista. A criança percebia as minhas ações, minha firmeza e postura pelo olhar. E as outras crianças falavam:

- “Tia! Ele prestou atenção no olhar seu, tia. Puxa!”

E eu:

- “Então, olha só.”

- “Ele aprende, tia. Ele aprende.”

- “Ele sabe fazer muito bem. Tanto quanto todos vocês!”

E eles batiam palma. Então no olhar eles já imaginavam: “Ah, ela tá gostando. Não, ela não tá gostando.” Então eu já percebi essa comunicação visual muito forte.

**Gisele Karina Leal:** É um outro tipo de comunicação. Diferenciado mas que funciona.

**Professora:** Funciona.

**Gisele Karina Leal:** Você tem durante o seu percurso, a sua vida, você teve experiência anterior, seja na família ou com algum colega de escola que você teve contato com pessoa com deficiência?

**Professora:** Não. Não, nunca tive.

**Gisele Karina Leal:** Então você foi no seu trabalho, no exercício da sua docência, é que você teve o primeiro contato?

**Professora:** Isso. O primeiro contato foi através de cursos. Não que eu tivesse algum aluno especial em sala.

**Gisele Karina Leal:** Você foi fazer a formação primeiro?

**Professora:** Fui fazer a formação primeiro.

**Gisele Karina Leal:** E te ajudou bastante?

**Professora:** Com certeza. Porque muda o seu olhar. Você fala: “Meu Deus, acho que eu não vou conseguir.” Não, é uma delícia. É uma delícia porque eles nos colocam situações que: “Nossa, ele aprendeu!” Lógico que ele aprende. Lógico. Normal. Ele aprende, ele dá uma resposta, um estímulo. Isso estimula como que você vai atender a necessidade daquela criança: “É com colagem? É com palitinho? É com figura? É com montagem? Como é que você vai fazer?” E o professor ele tem que estar assim sempre atrás de como ele pode atingir qualquer criança. Daí então é muito gostoso.

**Gisele Karina Leal:** Então você está dizendo que ela não interfere no desenvolvimento da criança?

**Professora C:** Não que ela não interfira. Ela tem um certo... Nós como educadores, nós temos que proporcionar atividades e momentos prazerosos para que ela se desenvolva. Então tem que ter um caminho. Porque se não tem esse caminho, a criança não vai se desenvolver. E o professor tem que buscar e ver esse caminho. Qual o caminho para que o meu aluno aprenda? É o toque? É o diálogo? É o olhar? É a fala? Qual é o estímulo dele? Se não tiver isso é difícil. Ele tem as suas limitações. Ele se desenvolve, mas ele tem as suas limitações. Ele tem que ser estimulado para que ele cresça. E há um crescimento que eu já tive formas de presenciar. Há um crescimento muito grande.

**Gisele Karina Leal:** A experiência que você já teve. E a família nessa relação com a criança?

**Professora C:** Olha, a família é essencial quando ela é aberta, ela é participativa, ela ajuda, ela acredita e a criança sente. A criança sente quando ela está estimulada, quando ela está no meio que eles veem e é possível, porque ele é inteligente, a criança sente. E quando a família não participa, quando ela é isolada, quando ela deposita somente na escola, há uma barreira. E a criança sente. “Ah, mas ela não tá nem percebendo.” Não. Lógico que ela percebe. Ela tem sentimentos! Ela chora, ela ri, ela fica quieta. Então o ambiente é crucial para qualquer ser humano.

**Gisele Karina Leal:** Você está falando assim, que quando uma família ou escola não fazem um trabalho diferenciado com essa criança com deficiência, então isso muda também a relação com essa criança?

**Professora:** Muda. Com certeza. A criança tem que ser vista dentro da capacidade dela. Se ela for vista como o todo: “Ah, todos são daquele jeito.” Não são. Eu tenho uma criança A, uma criança B, uma criança C, uma criança D. Porque cada um tem o seu meio de aprendizagem. Uns vão lá na frente, outros não vão. E outros precisam mais de ajuda. Não são especiais, mas também precisam de ajuda. Cada um tem o seu ritmo. Nós temos que ver a criança individualmente. Todas elas. Dá trabalho? Dá trabalho. Mas tem que ficar juntando: “Vamos lá!” Não adianta você acabar com uma atividade e já disparar com a outra sendo que a maioria não terminou. Não é fácil.

**Gisele Karina Leal:** Como que você percebe a questão da deficiência vista pelo lado social? Como que é encarada a questão da deficiência socialmente?

**Professora:** Olha, socialmente, acho que nós estamos caminhando. Acho que tem muita campanha, muita visualização de pessoas que conseguiram medalhas. Então eu sinto que os olhares estão melhorando. Então: “Nossa, olha, conseguiu. Tem aquela deficiência.” Você vê naquele panamericano. Então você que está mudando esta visão. A sociedade ainda tem muito preconceito. Isso é fato. Mas, assim, eu vejo o olhar diferenciado que a sociedade está tendo. Tem mudado.

**Gisele Karina Leal:** Essa questão do preconceito que você mencionou, você tem alguma experiência no seu cotidiano de algum preconceito com relação à deficiência?

**Professora:** Não. Do ponto de vista de trabalho, de escola não. Não, mas eu sinto que há um olhar diferenciado. Mas que está sendo mudado.

**Gisele Karina Leal:** E esse olhar que você está falando e que já está sendo mudado. Em que sentido que é esse olhar, que você está falando da deficiência dentro desse olhar?

**Professora:** Olhar que mesmo as pessoas especiais elas conquistam, elas têm conquistas, elas têm crescimento, elas chegam na vitória. E para chegar nessa vitória tem um caminho que eles percorreram, que eles se superaram como qualquer outra pessoa.

**Gisele Karina Leal:** Você acha que a deficiência afeta, de alguma forma, o desenvolvimento e a vida de uma pessoa?

**Professora:** Sendo ela a própria criança ou outra, que convive com ela?

**Gisele Karina Leal:** As duas coisas. Você acha que a forma como as pessoas enxergam a deficiência, ou a deficiente, isso pode mudar a relação dela com o mundo, a relação dela com ela mesma, dela com as pessoas?

**Professora:** Olha, a relação dela com o mundo, ela vai ter as limitações dela. Mas eu acho que ela, na capacidade dela, no convívio dela, ela vai tentar se comunicar na maneira que ela se comunica, ela vai se interagir. Ela se interage com o mundo, com as pessoas dentro da maneira dela, da expectativa dela, do crescimento dela.

**Gisele Karina Leal:** Para essa interação, a gente precisa dela querer interagir, que você está falando. Mas será que tem esse outro que também está disponível para interagir com ela?

**Professora:** Eu acho que os familiares são um ponto de apoio. Para que ela se desenvolva, para que ela tenha respeito, ganhe respeito. Eu penso assim. Independente de qualquer preconceito. O que é o preconceito? O que você acha. Algo que você nem conhece e que já está falando. Que isso pode acontecer, que aquilo ela não vai conseguir fazer. Mas esse preconceito é uma falha nossa do ser humano. A gente não pode dizer que A ou B vai conseguir fazer que de repente nem o A e nem o B consigam, mas o C que vai conseguir, ou o D. Então nós não podemos nos ater a este preconceito.

**Gisele Karina Leal:** Como é que você percebe essa relação da criança com deficiência na sala com as outras crianças?

**Professora:** Maravilhoso. Até então os momentos que eu já tive experiência com algumas crianças, eles querem cuidar, eles querem fazer com que eles aprendam, eles batem palma: “Tia, conseguiu tia!” “Vamo bater palma! Olha lá! Que beleza!” Então eu senti um cuidado, uma carência deles em cuidar. “Lógico que aprende! Lógico, que belezinha.”

**Gisele Karina Leal:** No primeiro momento é assim também, ou você acha que isso é um percurso construído?

**Professora:** É porque os alunos que eu tive, eles já vieram de outras turmas. Eles seguiram. Então eu percebi isso. Porque não foi: “Ah, entrou. Olha, esse aqui é o aluno B, vamos dar uma maior atenção.” Não, eles já vieram seguindo de turma. Então eu percebi esse olhar que eles já tinham.

**Gisele Karina Leal:** Já tinham construído em outros anos?

**Professora:** Sim.

**Gisele Karina Leal:** Que era uma criança que veio acompanhando essa turma?

**Professora:** Sim.

**Gisele Karina Leal:** Muito bom, professora. Tem mais alguma questão que você gostaria de deixar com relação a aquilo que você pensa, ou aquilo que você queria comentar?

**Professora C:** Para que nós, educadoras, a gente tem que estar sempre em busca. Não é fácil, o custo é um pouco complicado, pela vivência nossa, nosso salário. Mas a gente tem que ler, tem que ter a oportunidade de sempre estar buscando para que a gente possa ter uma melhor atuação dentro da sala de aula. Tanto na escola, quando a escola promover, ter uma boa vontade de ir, de ter conhecimento. Você não sabe qual aluno que você vai receber. Então, a partir do momento que você já tem uma bagagem fica mais fácil, dentro do embasamento

teórico você colocar em prática. Porque de repente nem tudo que a teoria fala ali vai de acordo com a sua prática. Você vai mudando. Mas para isso você precisa ter uma base.

**Gisele Karina Leal:** A formação que também é importante para esse trabalho.

**Professora:** Exatamente. Se não você fica: “Ai meu Deus! O que eu vou fazer?”

**Gisele Karina Leal:** Então está bom. Olha, eu agradeço. Muito obrigada. Tem mais alguma coisa que você gostaria de comentar?

**Professora:** Não, obrigada.

**Entrevista 3 -Profa P****Entrevistado:** Professora P**Forma do Documento:** Transcrição**Data da entrevista:** (xx/xx/xxxx)**Pessoas presentes na gravação da entrevista:** Gisele Karina Leal; Professora P.**Local:** Cidade do Vale do Paraíba – SP

**Gisele Karina Leal:** Bom dia, a gente está começando a entrevista com a professora P. Tudo bem?

**Professora P:** Tudo bem. Bom dia.

**Gisele Karina Leal:** Então nós vamos passar a conversar um pouco, conversar um pouco, sobre as questões da deficiência. Mas antes um pouquinho, eu queria que você contasse um pouco da sua formação, do seu trabalho na escola como professora, do seu trabalho com as crianças com necessidade educacionais especiais.

**Professora P:** Então, eu comecei a minha carreira em 2002, quando terminei o Ensino Médio e fui para o Magistério. Fiz dois anos de Magistério em Cunha. Terminando o Magistério eu parti para lecionar lá em Cunha mesmo. Lá era zona rural.

**Gisele Karina Leal:** Você nasceu lá?

**Professora P:** Nasci lá em Cunha. E sala muito seriada, primeiro, segundo, terceiro e quarto ano. Alunos ouvintes, alunos de zona rural, que é uma dificuldade para eles irem para a escola, porque é longe. Algumas escolas ficam muito longe das residências. Algumas crianças vão a cavalo, outras vão a pé. Então foi uma experiência gratificante e marcante para a minha vida profissional também.

**Gisele Karina Leal:** Pelo esforço que as crianças têm que estar fazendo.

**Professora P:** Pelo esforço. E lá a gente já tinha algumas crianças com deficiência. Que aí é mais difícil ainda. Porque aí o recurso de médico é bem afastado e tem famílias que não aceitam, que não é normal, que não tem deficiência nenhuma. Ou mesmo aquelas que param porque acham que não vai ter nenhum tipo de benefício, algum recurso para sanar aquela dificuldade que eles estão passando. E com isso eu fui para a área de Letras. Eu queria abranger um pouquinho mais meu conhecimento. Aí fui fazer Letras. Fiz quatro anos de Letras na FATEA, em Lorena. Então eu trabalhava de manhã na zona rural, saía de Cunha, vinha para Lorena. Saía daqui 11 horas e chegava em Cunha meia-noite, uma hora da manhã. E no outro dia cinco e meia em pé para poder lecionar na zona rural. Mas foi um trabalho muito gratificante. Eu aprendi muito na zona rural. Muito mesmo.

**Gisele Karina Leal:** E foi a primeira experiência que você teve contato com criança com deficiência?

**Professora P:** Primeira experiência. Foi uma aluna que tinha problema de audição. Ela não sabia ler nem escrever. E aí eu percebi que não era porque ela não sabia. É porque ela não ouvia. Então não tinha como ela aprender.

**Gisele Karina Leal:** E você identificou?

**Professora P:** Identifiquei a deficiência dela. Hoje ela já é uma moça, casada. E graças a Deus a deficiência dela foi sanada. Ela usa aparelho auditivo. Então foi a primeira experiência que eu tive. Foi na zona rural de Cunha lá na Barra do Bié. Não esqueço disso. Foi a primeira experiência que eu tive com uma criança deficiente.

**Gisele Karina Leal:** E você acha que nesse momento em que você descobriu a deficiência dela, nesse caso, trazia alguma implicação para o desenvolvimento dessa menina?

**Professora P:** Ah, trazia. Trazia porque ela não era compreendida. Então ela vivia numa angústia. Ela não sabia ler e não sabia escrever. Ela escrevia através de cópia. Mas se perguntasse o que ela tinha escrito, ela não sabia.

**Gisele Karina Leal:** Que série que era?



**Professora P:** Ela estava no terceiro ano. Então, perante os amigos, ela já passava pela vergonha. Porque tinha criança do segundo que já sabia ler e escrever. E ela não. Então ela era uma criança acanhada, ela não brincava. Ela não estava no meio dos outros. Nas aulas que eram diferentes, às vezes eu levava uma música e ela não participava. E aí eu fui percebendo que aquilo não era só vergonha. Porque a mãe tratava como uma criança acanhada. “Ah ela é acanhada.” Mas eu fui percebendo que não era só vergonha de estar no meio de outras pessoas. E aí foi descoberto. Foi levado ao médico e ela tinha mesmo um problema sério que ela usa aparelho até hoje de audição. Então, se não fosse percebido por ninguém... Porque ela já estava no terceiro ano. Foi aluna ouvinte um ano, depois fiz o primeiro, segundo e o terceiro. Então fazia quatro anos que ela estava na escola. E como que ela estava nesse pé até esse tempo? E se ela continuasse assim? O que aconteceria com essa garota? Ela não ia aprender a ler nem escrever? E quando ela pôs o aparelho e passou a ouvir, a gente percebia como ela mudou. Ela começou a brincar, ela começou a praticar as atividades da escola. Ela adorava a música. Teve um professor que presenteou ela com um fone. É um outro mundo. Então, a deficiência, quando ela não é sanada, ou quando ela não é percebida, ela traz muitas coisas negativas para o aluno, para a criança. Não precisa ser em si o aluno. Porque nós fizemos um trabalho na faculdade, na FATEA, que voltado aos alunos deficientes. Nós fizemos em Cunha. Alunos deficientes e acamados. Alunos deficientes que participam da sociedade e que não participam. Então a gente foi numa casa onde o menino tinha 18 anos e que ele nunca saiu de casa. Ele só saía no tempo que a mãe poderia carregar nos braços, que era até os quatro anos. Depois disso ele não saiu mais de casa. Então ver aquela cena é muito comovente. Ele se arrastava pelo chão, andando assim de quatro, que era a forma que ele conseguia se locomover e só naquele quadrado do quarto. Então para a gente aquilo foi muito comovente. Como que uma criança não tinha um adulto, um homem e estava numa situação daquela? E não ter recurso nenhum, não ter procurado ajuda. E aí entra a parte nossa da escola, acadêmica. Se a criança está no nosso meio, mas se ela não é diagnosticada tanto por nós, tanto pelos médicos, que são os especialistas, os nossos olhos são os primeiros a perceber quando a família não percebe ou não quer perceber, o que vai ser desse cidadão lá na frente? Ela vai ser excluída na escola, não incluída. Nunca. E disso eu tenho certeza.

**Gisele Karina Leal:** A questão da inclusão na escola. Como é que você percebe a questão da inclusão na escola?

**Professora P:** Eu percebo ainda muito falha. Muito falha. Porque o profissional tem que estar bem posto diante de tal problema para ele poder sanar. Se não ele não vai sanar. Eu sou um médico, vou fazer uma cirurgia, mas eu não sei quais instrumentos utilizar. Não sei como chegar para proceder em tal cirurgia. Como que eu vou fazer a cirurgia? Eu posso cortar um órgão, posso deixar mais deficiente daquilo que você chegou? Você está com problema e eu te coloco mais problemas? Então eu acho que a gente precisa ser bem instruído, bem orientado. A parte de capacitação para nós também é muito pouco. Pouquíssima. Por exemplo, rede estadual e rede municipal. A capacitações sempre são as mesmas. Nunca é um projeto novo que vai levar você a sanar alguma coisa. “Ah, ela tem dislexia.” Mas que é dislexia? Como que eu faço para sanar essa dislexia dela? Como que eu trato essa criança com dislexia? Qual modo diferenciado eu trabalho com ela? Então não é só teoria. Não é só ler. Porque ler é fácil. Eu pego um livro, leio ele inteiro e guardo todas as mensagens que o autor me passou. Mas como que eu vou trabalhar com essa criança na prática, no dia a dia com mais 35 dentro da minha sala. Dentro desses 35 tem o que, 10, 15 com algum tipo de deficiência. Fora os que são hiperativos, os que são mais soltos, desenvoltos na sala. O que eu vou fazer com os outros? Então, se isso não for trabalhado bem, não tem como você trabalhar em equipe ali. Não tem como você fazer um bom trabalho. É onde a gente vai colher os frutos mais para frente. Crianças no quarto, quinto ano que ainda não sabe ler, não sabe escrever, que tem dificuldade na matemática, que não reconhecem as quatro operações, tem dificuldade na Língua Portuguesa porque não sabem ainda a letra cursiva. Ou reconhece, mas não consegue ler. Então, quer dizer, são várias dificuldades que vão acarretando desde o primeiro ano. Então, se a gente não tiver uma boa formação, não buscar conhecimento, a gente vai sanar e muito. Vai ficar muito precária essa situação.

**Gisele Karina Leal:** Na questão da deficiência percebida socialmente. Como que você acha que as pessoas com deficiência, elas são percebidas no social?

**Professora P:** No social como coitadas. Então eu vejo muito isso, quando nasce uma criança que a gente sabe que aquela mãe teve uma criança com deficiência, a gente ouve: “Ah, coitada, a criança nasceu doente.” Essa frase prevalece há anos. Há anos eu escuto essa mesma frase. E de pessoas instruídas, pessoas estudadas, que têm famílias, que têm filhos. Mas que não aconteceu de ter criança com deficiência na família delas. Então elas tratam essa criança como se fosse uma coitada. É bem naquela época de Cristo. Leproso. Ele é excluído da sociedade. Ele era o que foi praguejado. Então eu vejo muito isso ainda na nossa

sociedade. A nossa sociedade já evoluiu muito? Evoluiu. Mas ela tem muito a evoluir. Porque essas crianças são tratadas como coitadas. Às vezes até nós educadores falhamos nesse sentido.

**Gisele Karina Leal:** Mas em que sentido que você acha que se mantém na prática uma visão da deficiência?

**Professora P:** O educador, por exemplo, pelo menos na minha visão. Às vezes a gente fica tão cansada de tudo que está vivendo, com muitos alunos, com salas numerosas, com tantos problemas, às vezes chega mais um e você fala: “Mas mais um para mim?” Então você já coloca uma barreira naquela criança. Então aquela criança que já chegou com problema, ela vai ter mais uma barreira sua. Às vezes não é pelo querer. Eu não quero tratar ela assim. Mas é por tudo que já venho trazendo comigo. É uma falha nossa. Não vou falar deles porque eu sou educadora. Então eu acho que está faltando para nós educadores um fogo ali, uma chama, lenha para a gente sentir essa vontade de estar trabalhando, estar correndo atrás. As escolas oferecerem cursos não só para você aprender, não só pelo aprendizado, mas como uma forma de você ser uma pessoa melhor. Porque somos nós que vamos transformar essas mentes. Não é a televisão, não é o jornal. Somos nós. Porque nós convivemos com essa sociedade todos os dias. Nós estamos nas escolas, nós estamos nas casas, nós estamos com nossos familiares e com nossos amigos. E somos nós que temos que mudar as cabeças deles. Agora, se nós já viermos com essa palavra, com essa frase. “Nossa, não aguento mais. Minha sala está cheia de criança deficiente.” O que eles, que não trabalham, não têm esse conhecimento, vão achar. Então a sociedade ainda é muito precária nesse sentido. Muito precária. E todo dia a gente vê uma criança nascendo com algum tipo de deficiência. Nesses anos para cá, foi feito um estudo nesses últimos dez anos de quantas crianças nasceram com deficiência? Ou com um tipo de síndrome, ou com alguma deficiência? Então a gente tem que se abrir a isso. Porque isso está muito real. Então, eu aproveitando vou fazer LIBRAS. Porque eu acho que é uma coisa que está chegando. E se eu recebo um aluno amanhã? Como é que eu vou ajudar esse aluno? Eu não tenho para poder ajudar esse aluno. Como é que eu vou ajudar esse aluno se eu não tenho curso? Então eu acho que todos os educadores tinham que partir para essas áreas. E as escolas também, quem está na frente, o diretor, o coordenador, abrir os nossos olhos: “Olha, vamos fazer tal coisa? Esse mês, vamos fazer tal curso?” Por quê? E se a gente receber esse aluno, como que você vai trabalhar com ele? Então colocá-lo dentro da sala e deixar não é suficiente.

Porque você vai estar excluindo, ao invés de incluir na sala de aula. Porque ele vai ficar ali, mais um aluno só. E isso é triste. Uma realidade triste.

**Gisele Karina Leal:** Falando assim, que embora as crianças que tenham deficiência seja um desafio para o professor também, pelo que você está falando, é a questão também social?

**Professora P:** Social.

**Gisele Karina Leal:** A questão social dentro da própria escola?

**Professora P:** Dentro da própria escola. Formação para os educadores para poder acolher esses alunos. Porque se você não sabe acolher, como é que ele vai ficar ali dentro? Ele vai ser só um aluno ali dentro. Só um aluno e ponto final.

**Gisele Karina Leal:** Você acha que é fundamental o professor saber, conhecer a deficiência para poder trabalhar com esse aluno?

**Professora P:** Fundamental. Porque se eu não conheço, não tem como eu trabalhar. Se eu não conheço, eu não tenho como trabalhar. Eu tenho que conhecer a deficiência, eu tenho que conhecer como que eu faço, eu tenho que conhecer planos A, B, X, Y para saber como trabalhar com esse aluno. O que eu faço? “Ah, não deu certo isso, mas você tem outra alternativa.” Então outros meios para você está podendo ajudar esse aluno.

**Gisele Karina Leal:** Mas você tem experiência de ter trabalhado com criança com deficiência, mas sem conhecer muito da deficiência?

**Professora P:** Tem, tem.

**Gisele Karina Leal:** Como que foi esse trabalho?

**Professora P:** Foi angustiante. Foi triste. E você não consegue. Como é que eu vou trabalhar? No estado, por exemplo, em 2006, eu trabalhei numa escola que eu tinha quatro alunos com deficiência auditiva. Já era mesmo, eles não eram para usar aparelho. Não escutavam mesmo. E eles tinham a aula a tarde com a professora que tinha LIBRAS e que trabalhava com eles. Mas eles permaneciam de manhã na escola que eu trabalhei com todas as outras professoras.

Ensino Médio. Então eles tinham lá todas as aulas. Mas ninguém, nenhum dos professores falava LIBRAS. A gente dava a nossa aula normal. E quem transmitia o que a gente estava falando era uma outra aluna que também tinha deficiência auditiva. Só que ela tinha leitura labial. Então ela lia o que a gente falava e transmitia para eles em LIBRAS. Então aquilo para mim era angustiante. Tinha horas que eu falava rápido e começava a falar devagar, como se fosse uma criança, para eles entenderem. Pelo menos um pouquinho eu tinha que colaborar. Mas eu achava tão injusto. Por que essa professora não ficava ali junto com eles assistindo nossas aulas, transmitindo para eles na hora? Eles tinham que ficar também no período da tarde para poder aprender aquilo que já tinha ensinado. Então para mim era muito angustiante aquilo. Hoje, o estado já é outra realidade. Hoje o professor de LIBRAS tem que estar dentro da sala de aula com o aluno. Então já mudou. Mas em 2006 eu passei por essa experiência. E para mim foi muito triste. E outros que eu também já vivi. Alunos autistas, Síndrome de Down. E como que trabalha? Como que eu vou fazer? E aí você não tem por onde correr. Você lê. Ler é uma coisa. Praticar é outra totalmente diferente. Totalmente diferente. Na minha família eu tive um sobrinho que era deficiente e nasceu com hidrocefalia. E eu tive muito contato com a AACD. Muito. E eu vi o trabalho deles, o quão rico é o trabalho deles. Como que eles fazem, como a parte educativa mesmo que eles têm dentro da AACD. Como que eles tratam aquela criança. Lá eles são bem inclusos porque eles conhecem. “Ah, esse não tem uma perna, esse não tem um braço, qual atividade ele pode estar fazendo? O que ele faz para estimular o nervo do braço? Quais atividades são necessárias? Como que vai fazer com ele na escola?” Então lá eles são totalmente capacitados para isso. Lógico que ninguém vai sair acadêmico em tudo. Mas um pouquinho de cada a gente tem que conhecer. Porque a gente recebe cada dia mais nas escolas um pouco mais de deficiências. E aí, como que eu trabalho?

**Gisele Karina Leal:** O trabalho da AACD é mais voltado até para a questão da saúde, né?

**Professora P:** É, da saúde. Mas eles têm essa parte educativa.

**Gisele Karina Leal:** Tem?

**Professora P:** Tem. Foi em 2002, 2003 e 2004 que nós estivemos lá. Depois, infelizmente, meu sobrinho faleceu. Mas nós ficamos lá um ano inteiro. Minha irmã fez dois anos de tratamento lá com o meu sobrinho. Ele faleceu com dois anos. Então é uma visão de outro

mundo. É uma cidade lá dentro. Então lá a gente aprende a ser muito ser humano também. E a gente perde essa visão de coitado. “Nossa, coitado. Ele nasceu sem aquilo.” Lá você perde isso. E a sociedade ainda tem essa visão. Nossa sociedade hoje ainda vive assim. A gente vê isso todos os dias. É numa fila de banco, num supermercado: “Ah, coitado. Ela deve sofrer com essa criança. E para a gente, assim, é comovente, porque poderia ser o meu filho. Poderia ser meu filho. Mas as pessoas não pensam assim. Poderiam ser com o outro, não comigo. E na escola acontece muito isso também. “Ah, mais um. Vou dar uma coisinha básica para ele e está bom.” Não, não está bom! Não preencheu. Porque eu não queria que fizesse isso com o meu filho se ele fosse uma criança deficiente. Eu queria que desse suporte necessário. Nada além daquilo que ele pode também. E às vezes não é dado.

**Gisele Karina Leal:** A deficiência é vista como uma desvantagem?

**Professora P:** Desvantagem. Não como uma criança normal como qualquer outra. Ela pensa, sente, chora. Tudo que uma criança tem ela tem também. Só que ela é vista de outra maneira porque ela tem aquela deficiência. Mas às vezes ela muito capaz como outra criança que tem todos os órgãos, todos os sentidos e não tem nenhuma deficiência. Mas às vezes a gente não consegue enxergar. Tem as dificuldades do dia a dia. Tem a nossa cultura também, porque nossa cultura às vezes ainda é muito arcaica, muito passada, muito antiga. E a gente fica naquela rodinha com os mesmos comentários e aí a gente não consegue crescer.

**Gisele Karina Leal:** A questão da deficiência é muito marcada pelo social, né?

**Professora P:** Muito. Muito marcada. Ela é assim 100%. Porque se ela não é uma criança normal, a gente já usa essa palavra: “Ela não é uma criança normal.” Então, quer dizer, transfere aquilo já para o outro: “Olha, você está pegando uma criança normal para você.” Como se estivesse pegando um alien. Não é isso. É uma criança com suas limitações. Mas é uma criança.

**Gisele Karina Leal:** Você, pessoalmente, no seu trabalho, essa questão do desenvolvimento, você acredita que essa deficiência traz alguma repercussão no desenvolvimento da criança?

**Professora P:** Traz. Traz sim. Totalmente. Porque se a criança não é bem quista, vamos dizer assim, porque fazemos vistas grossas às vezes, mas se ela não é bem quista no ambiente que

ela está, o psicológico dela vai se agravar cada vez mais. Ela vai se tornar uma criança fria cada vez mais. Ela vai se tornar uma criança agressiva cada vez mais porque de alguma forma ela tem que se defender. Ela não tem para onde correr. E aí, por exemplo, o Síndrome de Down é marcado por traços, a pessoa já olha torto, espantado de ver. A criança sem braço, a pessoa também já olha com outros olhares. “Como que ela vai pegar, como que ela vai fazer?” Já vai os questionamentos. E com isso a criança vai crescendo com tudo aquilo. E às vezes torna um adulto sim como esse menino que eu citei. Oito anos dentro de casa. Não vai ter um convívio social, não vai ter uma namorada, não vai construir família, ou não vai ter uma pessoa para ser sua companheira. Então, quer dizer, ela vai levar muitas coisas para a vida. Uma criança deficiente que enxergue que fale, que ande, mas que tem uma deficiência, pai e mãe tem todo um cuidado para arrumar um namorado: “Mas será que não vai explorar, será que não vai fazer isso, fazer aquilo?” O cuidado excessivo às vezes dos pais às vezes não deixa que a criança evolua sozinha. Diferente da outra. Uma criança com os dois braços, as duas pernas anda de bicicleta, ela anda, ela pula, ela segura. Já uma criança sem o pai fica ali segurando, vai na bicicleta e faz isso, faz aquilo. Mas às vezes o cuidado excessivo também machuca a criança. Porque ela fala: “Nossa, eu não sou capaz de nada. Uma brincadeira básica, simples que os outros tão fazendo e eu não posso fazer.” Então isso faz com que ela cresça com todos esses paradigmas na cabeça dela tornando um adulto que não vai se incluir na sociedade. Muitos se afastam, muitos ficam dentro de casa. E nesse trabalho que nós fizemos em Cunha em 2007 nós vimos várias crianças que não tem convívio com a sociedade. Eles moram dentro de casa. E aí? Como assim, só dentro da minha casa? Eu não vejo, não consigo enxergar. Como assim? Nunca foi no zoológico, nunca foi no parque, nunca foi no cinema, nunca foi no shopping. Como? E não é um bicho, não está numa grade. Igual passarinho criado na gaiola. E isso é muito triste.

**Gisele Karina Leal:** Como a deficiência ainda é vista socialmente e como ela é tratada.

**Professora P:** É.

**Gisele Karina Leal:** Você teve essa experiência prática de poder acompanhar isso?

**Professora P:** Isso.

**Gisele Karina Leal:** Olha, muito bom conversar com você. Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

**Professora P:** Eu acho que falta também para nós, educadores, um empenho. Porque embora nossa profissão ser muito desvalorizada, mas se não tem o valor da sociedade, só tem valor de quem está lá em cima, governante, etc., e os políticos, enfim, eu acho que tem que partir da gente. Buscar. Buscar: “Eu vou conhecer, vou correr atrás de um curso, de uma bolsa.” Não sei. Porque às vezes a gente também não tem condições de pagar pelo tanto que a gente recebe. Mas acho que a gente também tem que correr atrás. Porque quando acontece com você, você corre atrás. Quando acontece com a sua família ou com seu filho, você vai ter que correr atrás. Você vai ter que conhecer para poder ajudar. Então acho que falta um pouquinho desse empenho nosso também.

**Gisele Karina Leal:** Então está bom. Muito obrigada, viu.

**Professora P:** De nada.