

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

**CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL I: A VOZ DO PROFESSOR**

Taubaté – SP

2016

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

**CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL I: A VOZ DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientador: Profa. Dra Suelene Regina Donola Mendonça

Taubaté – SP

2016

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

M188c Magalhães, Luciana de Oliveira Rocha
Construção de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I:
a voz do professor. /Luciana de Oliveira Rocha Magalhães. - 2016.
192f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2016.
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Suelene Regina Donola Mendonça,
Departamento de Pedagogia.

1. Inclusão. 2. Formação docente. 3. Práticas Educacionais
Inclusivas. I. Título.

LUCIANA DE OLIVEIRA ROCHA MAGALHÃES
CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
A VOZ DO PROFESSOR

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientador: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Data: 29/04/2016

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Suelene Regina Donola Mendonça

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Wanda Maria Junqueira Aguiar Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Roseli Albino dos Santos

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Momentos de felicidade e de dificuldade se alternaram ao longo dos dois últimos anos. Mas assim é a vida. Nos fazemos nas contradições. Aprendi muito com esta pesquisa. Queria sair da zona de conforto, cutucar a realidade com vara curta, e muitas foram as pessoas que compartilharam desta caminhada dialética. Algumas com a intencionalidade necessária, outras, nos bastidores. Todas deram sua importante contribuição:

Paulo, há mais de duas décadas ao meu lado nesta caminhada. Presente em todos estes momentos que se misturam: pesquisa, família, trabalho... Mediador, interlocutor importante no amadurecimento destas ideias, elogiando e criticando com a sinceridade e aprofundamento essenciais.

Suelene, orientadora e amiga que não me aprisionou nos meandros acadêmicos, e desde o primeiro momento acreditou em meu propósito. De forma dialógica, mostrou-me alternativas e deixou-me livre para escolher os caminhos desta construção. Sua compreensão, sua abertura ao diálogo foram fundamentais para a construção desta realidade!

Roseli, que me deixou muito feliz e segura com sua presença na banca. Os caminhos que tem me mostrado na prática docente fizeram toda diferença para o amadurecimento deste trabalho!

Agradeço as contribuições da Professora Ia, que me aproximaram do olhar histórico e dialético, tão importante para esta pesquisa!

Todos os professores, sujeitos dessa pesquisa, que partilharam comigo um pouco de seus momentos de angústias e conquistas. Cada um de vocês representou para mim uma janela que se abria para a esperança. Representou a confirmação de que o professor é componente imprescindível para o desenvolvimento de seus alunos. Agradeço por confirmarem que um mundo diferente é possível!

Agradeço a acolhedora recepção da direção e coordenação das escolas que me cederam espaço para realizar esta pesquisa. Agradeço também a todos que conviveram comigo neste período, em casa, no trabalho, no Conselho...

Todas estas experiências e interações, todos que andaram ao meu lado neste caminho, suas contribuições estão vivas em cada palavra deste trabalho, são parte imprescindível nesta luta sem parada por uma educação mais digna para as pessoas com deficiência!

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica, se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996).

RESUMO

Este trabalho está relacionado diretamente com o cotidiano escolar do professor de Ensino Fundamental I (EFI) da Rede Municipal de Ensino de Taubaté no que diz respeito a práticas educacionais inclusivas utilizadas em sua sala de aula. Tem como objetivo geral a investigação dos desafios e possibilidades advindos da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula percebidos pelos professores do EFI. Esta investigação, pautada no materialismo histórico dialético, trouxe através da voz do professor importante discussão sobre as alternativas educacionais inclusivas. Daí sua relevância. Em seu aporte teórico utiliza Marx (1965), Kosik (2002), Heller (1992), Freire (2000) e Gadotti (1983; 1984) enfatizando a importância da compreensão da realidade para transformá-la. Tem como base o conceito da práxis coletiva e revolucionária para elucidar a construção de práticas voltadas para a inclusão do aluno com deficiência, embasando-se para isso em Vázquez (2007) e Zeichner (2008). Vygotsky (1997), Wallon (*apud* DANTAS, 1983) e Bronfenbrenner (2011) trazem a dimensão da relação professor-aluno. É uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados grupos focais divididos por tipo de deficiência. Os sujeitos foram vinte e três professores do EFI participantes destes grupos, que no ano de 2014 tiveram alunos com deficiência em suas salas de aula. Para a análise destes dados foi utilizado o referencial da análise de conteúdo. Dando voz aos professores, aflorando suas dificuldades e sucessos, esta pesquisa mostrou que a suposta resistência inicial à inclusão de alunos com deficiência em suas salas representava apenas a aparência que esta realidade deixava transparecer. Atuando dentro de diversas condições historicamente impostas, as falas dos professores mostraram movimentos interessantes acontecendo, como o de perceber o desafio, denunciar a realidade e querer fazer algo a respeito. Mostraram a consciência de seu importante papel neste processo de transformação: práticas inclusivas nascendo das mediações no ambiente escolar, tendo como primeiro passo a aproximação, o diálogo, a apropriação da realidade do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Formação docente. Práticas educacionais inclusivas.

ABSTRACT

This work is directly related to the daily life of the school teacher of Taubaté's municipal elementary school regarding inclusive educational practices used in your classroom. Aims the general investigation of the challenges and opportunities arising from the inclusion of students with disabilities in classrooms perceived by those teachers. This research, based on historical materialism dialectic, brought through teacher's voice important discussion on the inclusive educational alternatives. Hence its relevance. In its theoretical contribution uses Marx (1965), Kosik (2002), Heller (1992), Freire (2000) and Gadotti (1983; 1984) emphasizing the importance of understanding the reality to transform it. In order to elucidate the building of inclusive practices for students with disabilities, this work considers the concept of collective and revolutionary praxis based on Vázquez (2007) and Zeichner (2008). Vygotsky (1997), Wallon (apud DANTAS, 1983) and Bronfenbrenner (2011) bring the dimension of teacher-student relationships. It is a qualitative research, having as an instrument of data collection focus groups divided by type of disability. The subjects were twenty-three teachers that in 2014 had students with disabilities in their classrooms. For the analysis of these data has been used the benchmark of content analysis. Giving voice to teachers, their difficulties and rising successes, this research showed that the supposed initial resistance to the inclusion of students with disabilities in their classrooms represented only the appearance that this reality would leave. Acting in several historically imposed conditions, the lines of teachers showed interesting movements going on, how to understand the challenge, denounce the reality and want to do something about it. Showed the awareness of their important role in this process of transformation: inclusive practices born of mediations in the school environment, having as first step rapprochement, dialogue, the appropriation of student's reality.

KEYWORDS: Inclusion. Teacher education. Inclusive educational practices.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMTE – Centro Educacional Municipal Terapêutico Especializado Madre Cecília
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
COMDEF - Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência
DA – Deficiência Auditiva
DF – Deficiência Física
DI – Deficiência Intelectual
DV – Deficiência Visual
EFI - Ensino Fundamental I
EFII - Ensino Fundamental II
GF - Grupo Focal
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
PC – Paralisia Cerebral
PRODESP - Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNITAU - Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Problema	19
1.2 Objetivos	20
1.2.1 Objetivo Geral	20
1.2.2 Objetivos Específicos	20
1.3 Delimitação do Estudo	20
1.4 Relevância do Estudo	22
1.5 Organização do Estudo	23
2 REVISÃO DA LITERATURA	25
2.1 Panorama das Pesquisas na Área	25
2.2 Sobre Conhecer a Realidade	28
2.2.1 Conhecer para Sonhar	34
2.2.2 A Visão Histórica da Realidade e suas Mediações	37
2.3 O Cotidiano e suas Implicações	43
2.3.1 Cotidiano e Práxis	45
2.3.2 Ultrageneralização e a Criação do Estigma	47
2.4 Determinações do Meio e Transformação	52
2.5 A Práxis como o Caminho Dialético da Formação Docente e da Produção de Saberes	55
2.5.1 A Práxis do Professor Inclusivo - Do que estamos falando	71
2.5.2 A Práxis Coletiva: Redes de Apoio e Comunidades de Aprendizagem	73
2.6 As Oficinas de Sensibilização e o Engajamento Necessário	79
3 MÉTODO	84
4 METODOLOGIA	86
4.1 Tipo de Pesquisa	86
4.2 População e Amostra	86
4.3 Instrumentos	88
4.4 Procedimentos para Coleta de Dados	89
4.5 Os Grupos Focais e o Caminho Metodológico Seguido	94
4.6 Procedimentos para Análise de Dados	97
5 APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DA COLETA DE DADOS POR MEIO DOS GRUPOS FOCALIS	101

5.1 Grupo Focal Realizado com Professores do EFI que Ministraram Aulas a Alunos com Deficiência Visual no Ano de 2014	101
5.2 Apresentação dos Eixos Temáticos Ressurtidos	102
5.2.1 Medos, Preconceitos e Desafios Iniciais	102
5.2.2 Estudos, Pesquisas, Convívio: A Incorporação de Saberes	103
5.2.3 Contribuições das Outras Crianças da Sala	104
5.2.4 Contribuições de Outras Instâncias Extra Sala	105
5.2.5 Apropriação dos Conteúdos	105
5.2.6 Adaptações Necessárias Ressurtidas da Práxis	106
5.2.7 Participação da Família no Processo de Inclusão	107
5.2.8 A Importância do Relacionamento Professor-Aluno	108
5.3 Grupo Focal Realizado com Professores do EFI que Ministraram Aulas a Alunos com Deficiência Física no Ano de 2014	108
5.4 Apresentação dos Eixos Temáticos Ressurtidos	108
5.4.1 Medos, Preconceitos e Desafios Iniciais	109
5.4.2 Estudos, Pesquisas, Convívio: A Incorporação de Saberes	111
5.4.3 Adaptações Necessárias Ressurtidas da Práxis	112
5.4.4 Contribuições de Outras Instâncias Extra Sala	114
5.4.5 Contribuições das Outras Crianças da Sala	115
5.4.6 Participação da Família no Processo de Inclusão	117
5.4.7 Apropriação dos Conteúdos	117
5.4.8 A Importância do Relacionamento Professor-Aluno	119
5.5 Grupo Focal Realizado com Professores do EFI que Ministraram Aulas a Alunos com Deficiência Intelectual no Ano de 2014	121
5.6 Apresentação dos Eixos Temáticos Ressurtidos	121
5.6.1 Medos, Preconceitos e Desafios Iniciais	121
5.6.2 Estudos, Pesquisas, Convívio: A Incorporação de Saberes	122
5.6.3 Adaptações Necessárias Ressurtidas da Práxis	124
5.6.4 Contribuições de Outras Instâncias Extra Sala	124
5.6.5 Contribuições das Outras Crianças da Sala	127
5.6.6 Participação da Família no Processo de Inclusão	127
5.6.7 Apropriação dos Conteúdos	129
5.6.8 A Importância do Relacionamento Professor-Aluno	130
5.7 Grupo Focal Realizado com Professores do EFI que Ministraram Aulas	

a Alunos com Deficiência Auditiva no Ano de 2014	130
5.8 Apresentação dos Eixos Temáticos Ressurtidos	131
5.8.1 Medos, Preconceitos e Desafios Iniciais	131
5.8.2 Estudos, Pesquisas, Convívio: A Incorporação de Saberes	134
5.8.3 Adaptações Necessárias Ressurtidas da Práxis	135
5.8.4 Contribuições de Outras Instâncias Extra Sala	136
5.8.5 Contribuições das Outras Crianças da Sala	136
5.8.6 Participação da Família no Processo de Inclusão	138
5.8.7 Apropriação dos Conteúdos	139
5.8.8 A Importância do Relacionamento Professor-Aluno	141
6 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS: A VOZ DO PROFESSOR À LUZ DA TEORIA	143
6.1 Desafios Iniciais	143
6.2 Incorporação de Saberes	148
6.3 A Práxis como Ferramenta de Formação	153
6.4 Possibilidades e Contribuições	161
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICE I – Ofício 01	198
APÊNDICE II – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	199
APÊNDICE III – Autorização da Secretaria de Educação	202
APÊNDICE IV – Instrumento de Coleta de Dados Qualitativo-Roteiro do Grupo	203
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	206
ANEXO B – Tabela – Panorama das Pesquisas na Área	208

APRESENTAÇÃO

Os estímulos que contribuíram para a elaboração deste trabalho e para a construção de um sonho: a inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino.

“Educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina.” (FREIRE, in BRANDÃO, 1988, p. 101)

Os vinte anos como educadora e gestora de uma escola de educação popular que atua fortemente pela inclusão social do oprimido, notadamente do segmento de pessoas com deficiência, me impulsionaram a esta pesquisa. As marcas resultantes desta história são a influência maior neste caminho pela transformação da prática docente inclusiva. Assim, nesta vida, venho atuando em projetos vários. A educação popular e inclusiva, sempre foi a base para a atuação em projetos de alfabetização de adultos no campo e na cidade, cursos em assentamentos, nas periferias da cidade... Esta experiência contribuiu para minha formação pessoal e profissional, auxiliando a formação do meu olhar para a educação pelo viés da diversidade e pelo viés do oprimido. Este trabalho me traz um constante questionamento sobre que educação estamos desenvolvendo, para quem ela existe e, principalmente, como transformar a realidade onde ela acontece. É o que nos fala Freire, cujos ensinamentos estão presentes nesta caminhada:

Ao fazer-se oprimido a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca (FREIRE, 1981, p. 37).

Pelo Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMDEF), tenho participado desde a luta pela sua formação, sua fundação em 2007, como conselheira e, posteriormente, presidente até 2016. Dentre audiências públicas, campanhas, palestras e projetos de formação docente realizados ao longo destes anos, tenho percebido uma resistência grande por parcela importante dos

educadores à questão da inclusão. Pode ser que a situação de conforto que vigorava por culpa das leis no passado ainda perdure nos dias de hoje.

Seguindo anteriormente o chamado modelo médico, a atuação em todos os âmbitos da sociedade era no sentido de simplesmente amparar as pessoas com deficiência, de forma a mantê-las dependentes de outras pessoas. Era rara a presença de alunos com deficiência nas escolas, a inclusão era tratada como um caso de responsabilidade da área da Saúde e não da Educação: os alunos com deficiência eram segregados em instituições. Essa prática, onde o professor não atuava diretamente com as pessoas com deficiência deixou cicatrizes profundas (SASSAKI, 2010). E isto é o que se pode constatar em vários projetos e ações realizadas ao longo destes vinte anos: o discurso da não preparação, da falta de recursos, de que a competência para a inclusão ainda seria da entidade especializada, ainda de maneira bastante recorrente, partindo daquele que hoje é o responsável pela acolhida deste aluno em sala de aula.

As Oficinas de Sensibilização, por exemplo, são destes projetos que têm a proposta de mostrar a realidade pela qual passam as pessoas com deficiência. São realizadas em várias unidades escolares dos três níveis – fundamental, médio, superior, além de empresas, entidades, associações, inclusive em vários departamentos da Universidade de Taubaté (UNITAU), na Câmara Municipal, e, atualmente de forma mais intensa, a propósito desta pesquisa, nas escolas da rede municipal de Taubaté. Essas ações, em consonância com o objetivo de um Mestrado Profissional, entraram neste estudo também com caráter de intervenção, abrindo a possibilidade de promover mudanças, ainda que de forma tímida, com as pertinentes limitações. Contudo, o fundamental destas ações é que elas contribuem para que seus participantes desenvolvam importantes reflexões sobre aspectos da relação professor/aluno com deficiência que antes não faziam parte de suas preocupações.

Estas Oficinas de Sensibilização nasceram de algumas parcerias das quais participo – a escola inclusiva onde atuo, o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Taubaté (COMDEF), entidades e professores da área de inclusão e diversidade. Tem o objetivo de abordar assuntos sobre a inclusão social e escolar da pessoa com deficiência em forma de vivências. Neste formato, diferente de uma palestra tradicional se tem a intenção de contribuir com um maior envolvimento entre o professor e o dia-a-dia de seus alunos com deficiência, por

meio de experiências ativas referentes à realidade destes alunos. O grupo de colaboradores das oficinas era, via de regra, composto por quatro ou cinco membros, dois ou três deles com alguma deficiência.

Falar sobre a inclusão da pessoa com deficiência, infelizmente, ainda é algo que causa resistência. Isso acontece devido ao fato de que o reconhecimento da inclusão destas pessoas no convívio social, educacional, entre outros, aconteceu tardiamente na nossa história.

A segregação a que a pessoa com deficiência sempre esteve submetida, infelizmente ainda tem fortes raízes e aflora lamentáveis consequências. Uma civilização que desde a Antiguidade tem atitudes que só demonstram o quanto ela ainda tem que caminhar em direção à assunção da sua diversidade.

A sociedade em todas as culturas atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (SASSAKI, 2010, p. 16).

A tendência a se estabelecer um padrão de uma suposta “normalidade” ainda impera nas barreiras atitudinais em vários âmbitos da sociedade. Beleza física, capacidade retórica, desenvoltura, vendem bem suas imagens. É contra este turbilhão de modelos que toda a população constituída de pessoas diferentes entre si, portanto despadronizadas, trava seu embate diário. Segundo dados do IBGE (2010) 24% da população possui alguma deficiência transitória ou permanente. Isto significa, por estimativa para a cidade de Taubaté, 72.000 pessoas!

Este é o contexto que mostra o quão relevante é este assunto, principalmente dentro das escolas, justificativa e motivação a mais para a realização destas atividades junto aos professores.

Nestes anos de trabalho pude perceber que ainda são poucos os que têm ou tiveram anteriormente experiência com alunos com deficiência em suas salas. Segundo informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação de Taubaté, no ano de 2014 eram 320 (trezentos e vinte) os alunos incluídos em toda a rede. Este ainda é um número pequeno, perto do total de alunos, 43.000 (quarenta e três mil). E há que considerarmos que, mesmo reduzido, este número, 320 alunos com

deficiência, é fruto de uma campanha realizada pela secretaria da educação do município introyetada de uma real vontade política de realizar esta inclusão. Imaginem em anos anteriores quando não havia nada disso.

E este é o objetivo primordial destas oficinas: trazer para perto do professor uma situação, que mesmo fazendo parte da sua realidade, ou pelo menos da realidade atual da educação, ele resiste em considerá-la em sua complexidade. A visão geral sobre a pessoa com deficiência e quais suas necessidades ainda está eivada de preconceitos, gerados única e exclusivamente pela falta de informação.

A intenção destas oficinas, ao longo de muitos anos, sempre foi a de fazer com que o professor possa refletir sobre sua própria prática, avaliar-se sob uma perspectiva mais ampla, fazendo-se aproximar de outros atores deste cenário educacional inclusivo (Família, Entidades, Universidades, outros professores, Conselhos, Poder Público...). Estatísticas, exemplos, legislação, também são parte importante deste conteúdo.

No geral, tenho percebido que grande parte destes professores se sensibiliza: algo novo desperta neles.

Dessa forma é que as oficinas têm sido um meio que, dentro da superficialidade que elas permitem atuar (afinal, é um único encontro!) me fizeram perceber o que posso chamar de uma realidade imediata de resistência à inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula por uma parte dos participantes. Claro que essa realidade nem sempre foi uma constante. Ao longo destes anos já presenciei casos de sucesso, casos de uma maior abertura ao novo e casos de total fechamento.

É fato que estas oficinas serviram como um detonador para o início desta pesquisa. Elas se constituíram num mediador importante entre a realidade e minha pesquisa. A realidade percebida nestes encontros clamou por uma maior exploração. Aflorou a necessidade de um conhecimento menos superficial, por meio de técnicas científicas que pudessem elucidar a verdadeira face desta realidade. E foi o que se buscou nesta pesquisa: mostrar o que estava além desta aparência, a realidade na sua amplitude.

E como nos diz Paulo Freire, também coautor destes sonhos inclusivos e possíveis, “[...] A História é tempo de possibilidade e não de determinismo [...] o futuro é problemático e não inexorável” (FREIRE, 1996, p. 20).

1 INTRODUÇÃO

Parafraseando Horkheimer, Gadotti escreveu: “quem não consegue se apaixonar não se meta a pesquisar” (GADOTTI, 1984, p. 6). É nessa perspectiva que esta pesquisa é desenvolvida. A chegada de um aluno com deficiência na sala de aula, na escola, como mais um partícipe na prática educativa, é um evento com diversificados impactos. A ação do professor nestes primeiros contatos, nas primeiras mediações com o restante da sala pode ser crucial para o desenvolvimento global das aulas e para que a inclusão cumpra sua função social e educacional. A gênese de práticas educacionais inclusivas dentro de uma sala de aula que pode ou não ter um professor que nunca teve esta experiência, juntamente com crianças naturalmente abertas ao novo, é um ambiente que suscita a pesquisa. A diversidade inerente a todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar é que dá o tom e direcionamento deste estudo, uma busca por uma prática pautada numa constante reflexão e descoberta de alternativas.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (BRASIL, 2010), fornece a informação de que a população estimada de Taubaté para o ano de 2013 é de 296.431 habitantes. No último censo, de 2010, os números oficiais foram de 278.686 (BRASIL, 2010). Esta porcentagem de aumento da população, de um pouco mais de 6% em três anos, reflete também o aumento no número de habitantes com deficiência. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima em 15,6% o segmento de pessoas com deficiência em todo o mundo (BRASIL, 2012) e o próprio IBGE aponta para um levantamento mais ampliado, de 24% da população, incluindo limitações de ordem permanente e transitória (BRASIL, 2010). Plotando este percentual para a cidade de Taubaté significaria em torno de 72.000 pessoas com deficiência. Este é um número muito significativo e que nos faz refletir sobre onde estão estas pessoas e como estão sendo atendidas. Na área educacional, o aluno com deficiência tem garantido pela legislação vigente seu direito de estar em sala de aula regular e de ter atendimento especializado visando a plena inclusão (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994; LDB, 1996).

Nesta pesquisa a fala dos professores foi analisada pelos caminhos do materialismo histórico dialético e da teoria sócio-histórica, à luz dos estudos de Marx (1965), Kosik (2002), Heller (1992), Freire (2000) e Gadotti (1983; 1984). Vygotsky (1997), Wallon (*apud* DANTAS, 1983) e Bronfenbrenner (2011) trarão contribuições

quanto ao desenvolvimento da relação professor/aluno e o papel do outro nesta relação. Pela fala do professor, as relações que ocorrem entre todos os sujeitos na sala de aula são consideradas como um todo: historicidade, contradições e condicionamentos compõem esta realidade dinâmica. Vazquez (2007), Zeichner (2008), Giroux (1987), Nóvoa (2009) e Morin (2006), darão o embasamento necessário concernente à contribuição da práxis para a formação docente e produção de saberes visando a inclusão.

Em 1994 a Declaração de Salamanca com suas novas concepções de diversidade e de educação para todos foi um marco importante (UNESCO, 1994). Concepções que trouxeram não só o direito de acesso à educação por todos, mas também o direito de permanência nas escolas e com qualidade. E, nesta concepção de uma escola para todos, foi acirrada a discussão sobre o real acolhimento desta escola, a quem ela se destina, qual seu papel na sociedade. No Brasil, importante ressaltar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que com seus artigos 58, 59 e 60, Cap. V, traz sua contribuição em prol da permanência do aluno com deficiência em sala de aula regular. Foi um grande passo. No entanto, ainda em termos de legislação vigente, somente em 2006 na Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), é que foi gerado um novo paradigma, apontando para novas possibilidades onde a ênfase está na pessoa, no aluno com deficiência e não na deficiência propriamente dita. Desta feita foram abolidos os termos “portador de necessidades especiais” e “portador de deficiência”. Embora sejam termos considerados politicamente corretos, eles carregam em sua nomenclatura a tentativa de camuflar a condição de se ter uma deficiência, diminuindo a busca por direitos, escamoteando a real necessidade da pessoa. Não têm a força do empoderamento que o termo, considerado ideal após a Convenção de 2006, “pessoa com deficiência” tem, pois este carrega em si a assunção da condição que a deficiência promoveu, sem camuflagens, vergonhas, ou dissimulações (SASSAKI, 2014). Foram determinações legais que não bastam por si só para toda a mudança necessária, mas já mostram o caminho dialético da transformação a ser trilhado.

Na educação em geral e principalmente na área inclusiva, não havendo receitas predeterminadas, a atuação do professor deve se transformar numa forma de produção do conhecimento condizente com cada realidade onde a educação acontece. Inteirar-se sobre a essência da realidade deste aluno é o primeiro passo.

Proximidade e afetividade serão o caminho para isso. Ele deve buscar formação e informação em várias fontes e parcerias. A mobilização das experiências vividas, das teorias existentes, da troca de informações com outros educadores, profissionais especializados, educandos e familiares em busca de alternativas, vai forjar um profissional reflexivo, investigador, aberto ao diálogo e a novos conhecimentos, consciente que é de seu papel na ignição de transformações sociais (ZEICHNER, 2008).

Correndo o risco de ser entusiasta demais, há que se acreditar na força e coragem do educador. Este trabalho tem sim a intencionalidade necessária à denúncia da realidade aflorada nas falas dos professores, assim como ao anúncio de possibilidades, alternativas em busca de uma ação inclusivista, como nos diz Freire (1988) em suas linhas sobre os sonhos possíveis. O profissional que atua nas salas de aula, ser humano que é, tem também suas diversidades e adversidades. Sofre as consequências das falhas ocorridas em sua formação inicial e continuada, sofre as dificuldades inerentes a toda profissão. Neste trabalho a intenção é ouvir a voz do professor de Ensino Fundamental I (EFI). Escutar suas angústias, seus avanços e retrocessos, tristezas, alegrias e conquistas neste caminho a ser caminhado, parafraseando Paulo Freire (2009). A intenção é que desta fala do professor nasçam questionamentos, demandas, proposições que poderão servir como ferramentas para ajudar na superação das barreiras frequentemente experienciadas em sala de aula. Afinal, se nos propomos a trabalhar com a inclusão de toda diversidade, então nosso ambiente de trabalho tem que ser permeável, um ambiente de troca aonde, na assunção do inacabamento docente e discente, todos vão juntos se aprimorar.

1.1 Problema

O cotidiano escolar, tão cheio de improvisos e decisões de última hora é a maior fonte de reclamações por parte dos educadores, que muitas vezes não conseguem realizar o planejado. Mas este é o cenário desta peça, onde os atores têm a tendência a seguir seus scripts: roteiros de aula repetitivos e planejamentos burocráticos são muitas vezes o pacote pronto disponível. Administrar o cotidiano não é nada fácil e pode trazer frustrações, sentimentos de insuficiência, desânimo. Talvez para que estes protagonistas da educação não se sintam títeres do destino,

sua prática deve ser constantemente refletida perante os novos desafios que a inclusão do aluno com deficiência possa demandar (MACEDO, 2002).

Perrenoud (2001) nos alerta e consola afirmando já no seu título, que “ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza”, mas este ensinar na urgência e, principalmente, este decidir na incerteza, podem ser mais produtivos se trilhados nos caminhos da práxis do professor, que reflexivamente e de forma perene vai à busca de alternativas para novas realidades que acontecem em seu cotidiano. Neste sentido é que surgem os questionamentos deste trabalho:

-Qual o impacto que a inclusão de alunos com deficiência nas salas do Ensino Fundamental I (EFI) exerce sobre a prática do professor?

-Como ele está construindo sua prática para o atendimento deste aluno?

-Como acontece sua formação e quais saberes contribuem para estas práticas?

-Quais as contribuições de redes de apoio e parcerias?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

-Investigar a partir da perspectiva dos professores de EFI a questão da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula.

1.2.2 Objetivos Específicos

São objetivos específicos desta pesquisa:

- Investigar os fatores que contribuem para a construção de práticas educacionais inclusivas;

- Verificar quais as possibilidades de apoios e parcerias para a construção de práticas inclusivas.

1.3 Delimitação do Estudo

Para a realização deste estudo foi escolhido como universo todos os professores de Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino da cidade de

Taubaté que ministraram aulas no ano de 2014 para alunos com as deficiências visual, física, auditiva e intelectual. Um panorama desta Rede fez-se necessário para melhor se dimensionar os números referentes aos alunos com deficiência atendidos nesta cidade no Ensino Fundamental I e seus respectivos professores. Segundo dados obtidos no site da Prefeitura Municipal de Taubaté (2014), eram em número de 54 as escolas da Rede Municipal de Ensino, 43.000 alunos e 1.800 professores no total. Para obtenção de informações mais detalhadas foi disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Taubaté uma listagem onde constavam as escolas municipais com os nomes dos seus respectivos alunos com deficiência, e as séries em que se encontravam.

Daí as seguintes informações para o ano de 2014: das 54 escolas, 36 possuíam alunos com deficiência sendo atendidos no EFI, foco desta pesquisa. Do total de alunos da rede, 320 eram alunos com deficiência incluídos no Ensino Fundamental, sendo que 125 são do EFI. Do total de professores, eram 98 os que lecionavam no EFI e possuíam alunos com deficiência em suas salas de aula. Deste total foi tirada a amostra de 23 professores, constituindo o *corpus* desta pesquisa.

Dando voz a estes professores, o presente tema está restrito à análise de como o professor de EFI constrói práticas voltadas à inclusão dos alunos com deficiência presentes em suas salas de aula e quais fatores contribuem para esta construção.

Se os sujeitos desta pesquisa são estes professores que atuam diretamente com os alunos com deficiência incluídos na rede de ensino, é importante neste momento conceituar o termo “deficiência” de forma mais aprofundada. Levando em conta o lado da condição de saúde, a Organização Mundial da Saúde (OMS) nos dá a noção de deficiência voltada à perda, incapacidade, anormalidade das funções corporais ou fisiológicas (OMS, 2011). Outra abordagem considera o homem como um ser bio-psico-social deslocando a ênfase deste conceito dos fatores médicos para os sociais. Traz neste novo conceito a denúncia de uma sociedade deficitária, eivada de barreiras atitudinais, físicas e culturais. Se esta sociedade acolhesse de forma equânime a pessoa com deficiência, não mais esta deficiência seria o foco, e barreiras de qualquer tipo não teriam justificativa para existir (BRASIL, 2009).

A respeito da concepção de ser uma pessoa com deficiência, Vygotsky (1989) foi o pioneiro nesta abordagem, e, em termos de legislação, a Convenção realizada em 2006 da Organização das Nações Unidas nos traz esta noção, na mesma linha

revolucionária. Atualmente esta concepção está consagrada na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Assim, na linha de raciocínio desta pesquisa, seguindo esta concepção atual, sempre que se falar em pessoa com deficiência, a base será o conceito estabelecido internacionalmente na Convenção de 2006 e hoje ratificado na Lei Brasileira de Inclusão (LBI):

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Reconhecendo-se as limitações de caráter biológico advindas da deficiência, mas acreditando que a mesma é uma das marcas que constitui a pessoa: é nessa perspectiva que o papel do outro no processo de desenvolvimento (mental, físico, social, afetivo...) é de extrema relevância.

Bueno (2007) reconhece a relevância do conhecimento científico sobre os efeitos de uma lesão orgânica no órgão da audição sobre o funcionamento integral do ser humano. Para o autor esta condição gera uma limitação, uma deficiência, entretanto acredita que tal condição não deve ser vista como marca única na construção do sujeito, mas apenas como uma marca a mais. Fatores como sexo, raça, origem social, dentre outros devem ser considerados significativos na construção dos sujeitos e em suas possibilidades de inserção social. Em virtude dessa concepção não reducionista, o autor aponta para a necessidade da incorporação de perspectivas sociológicas para a compreensão dos processos sociais vividos pelas pessoas com deficiência (MENDONÇA, 2007).

Tomando o exposto como base, é que os sujeitos de estudo dessa pesquisa serão os professores do Ensino Fundamental I, haja vista seu contato estreito com estes alunos nos seus primeiros anos de escola e o seu fundamental papel no processo de desenvolvimento do aluno com deficiência.

1.4 Relevância do Estudo

Todos os indicadores do último censo (BRASIL, 2010) mostram ainda grandes diferenças entre a população com e a sem deficiência: em educação, renda, emprego, entre outros.

Em termos de educação, se a permanência destes alunos com deficiência nas salas de aula do ensino básico é baixa, a presença destes alunos em níveis superiores é mais rara ainda. Segundo dados do último censo (2010), ao mesmo tempo em que no segmento “sem instrução ou ensino fundamental incompleto” encontramos índice acima de 60%, nos segmentos onde a escolaridade é maior, não se chega a 20% (BRASIL, 2010).

Para tanto, partiremos do pressuposto de que se o início da escolarização destes alunos for permeado de estímulos, acontecendo num ambiente onde a diversidade é uma realidade encarada de forma natural por todos, e, principalmente com educadores conscientes de seu papel nesta formação, educadores conscientes de que a sua atuação será como que uma marca seminal, acreditamos que a trajetória e os caminhos a ser trilhados por este aluno, poderão ser menos excludentes. Práticas inclusivas estão acontecendo à medida que cada novo aluno com deficiência entra em uma sala de aula. A investigação da forma com que isso vem ocorrendo é muito importante para se pensar caminhos alternativos para a educação.

Desta forma, ouvindo o professor e refletindo sobre suas considerações, esta pesquisa poderá enriquecer a discussão a respeito das ferramentas que efetivamente estão sendo utilizadas pelos educadores em prol da inclusão do aluno com deficiência. Daí a relevância deste trabalho. É dar voz ao professor, e a partir disso consolidar o que ele vem fazendo e quais suas necessidades mais prementes.

1.5 Organização do Estudo

A Introdução, trazendo um panorama geral do trabalho, seguida pelos Objetivos, Delimitação e Relevância traz a caracterização desta pesquisa e os rumos que ela busca.

A Revisão da Literatura traz a coesão entre as teorias abordadas, as pesquisas realizadas e os dados coletados.

A organização da Revisão da Literatura se orienta pelo caminho dialético da práxis, explicitando sua importância na formação docente e na produção de saberes. A relevância da relação entre professor e aluno com deficiência também é trazida à tona como atitude primeira, visando à inclusão deste aluno. Anteriormente à elucidação destes temas, é sugerida uma reflexão sobre a realidade que se

apresenta ao professor. A constante busca dentro do cotidiano pela verdadeira e concreta realidade: fenômeno e essência. Também o olhar estigmatizado deste professor perante a situação da inclusão e como a análise da historicidade pode ser importante para o professor que se propõe ser revolucionário em seu agir.

Como exemplo de atitudes que, como parte das redes de apoio, influenciam os educadores, será também destacado o relato de experiência das Oficinas de Sensibilização realizadas por esta autora antes e durante esta pesquisa com professores de várias escolas da rede municipal.

Por fim é identificada detalhadamente a metodologia, os sujeitos da pesquisa, seus resultados e sua análise.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Panorama das Pesquisas na Área

Para realizar o estudo do assunto pretendido e melhor contextualizar este assunto, foi feita uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A inclusão em sala de aula e mais especificamente as práticas desenvolvidas ainda são assuntos pouco abundantes na bibliografia contemporânea. Para se ter um embasamento sobre o que efetivamente tem sido pesquisado na área em nível de mestrado, o site da CAPES pareceu o mais propício.

Na tentativa de se aproximar mais desta pesquisa, foram selecionadas apenas as dissertações. O tema descritor inicial utilizado foi “Práticas Inclusivas no Ensino Fundamental”. Foi feito o filtro para busca somente de dissertações do ano de 2010 até hoje, atendo-se a este prazo não muito distante dos dias de hoje. Na primeira consulta o resultado obtido foram 24 dissertações. Após leitura e identificação de cada resumo, dados referentes a título, autor, ano, orientador, universidade, programa, região, área do conhecimento, palavras-chave e linha de pesquisa foram organizados e tabulados.

Ao ser feita a leitura detalhada de cada resumo das 24 dissertações, viu-se que dentre estes estavam assuntos mais amplos, como inclusão voltada para EJA, atuação do professor da Sala de Recursos, inclusão nas aulas de Educação Física, nas Artes Visuais e ainda sobre as diferenças sexuais na sala de aula. Desta forma ficou confirmado que a escolha do descritor do tema foi feita de forma ampla. A inclusão como um todo envolve vários casos, e percebeu-se que não se filtrando o local da realização destas práticas inclusivas, apareceriam casos bem variados. Além do mais a pesquisa a que se relaciona este estado da arte é específica para o professor de sala regular do ensino fundamental I que possuam alunos com deficiência.

Assim é que se fez uma filtragem a mais no descritor. Utilizou-se, então: “Práticas Inclusivas na Sala Regular do Ensino Fundamental”. Desta forma, mais próximo ao objetivo desta pesquisa, somente quatro resultados apareceram os quais são detalhados a seguir:

A primeira dissertação teve por título “Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual” (TOLEDO, 2011) da Universidade Estadual de Londrina.

Devido a um aumento do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais o texto sugere o trabalho colaborativo entre professores da classe comum e professores especializados. Teve como objetivo investigar a eficácia de um programa de formação de professores em serviço realizado numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II no Município de Arapongas, Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI). Este estudo se deu por meio de uma pesquisa colaborativa, permitindo ao pesquisador atuar em dois campos, o da pesquisa e o da formação, possibilitando a reflexão e a colaboração entre as participantes e a pesquisadora. Foram participantes desta pesquisa duas professoras atuantes na 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, cada uma com um aluno com diagnóstico de DI em uma das turmas em que lecionavam. Aplicando-se os procedimentos da pesquisa colaborativa, os resultados evidenciaram melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com DI e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores acerca da educação inclusiva. Também se comprovou que o trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores do ensino regular e professor especialista em Educação Especial é efetivo para favorecer o processo de inclusão de alunos com DI.

A segunda dissertação, “Análise das interações professor-aluno com paralisia cerebral no contexto da sala de aula regular” (LIMA, 2011), da Universidade Federal de São Carlos, teve por objetivo analisar as interações professor/aluno com paralisia cerebral, quando ocorrem e como o processo de ensino e aprendizagem tem se constituído no contexto da sala de aula regular. Teve como hipótese o fato de que o processo de inclusão ainda se mantém distanciado das ações cotidianas, existindo concretamente nas teorias e legislação vigentes. Mas, considerando a escola como um espaço de formação do cidadão, o trabalho avalia a relação professor-aluno como de suma importância no processo de desenvolvimento do aluno com paralisia cerebral. A metodologia utilizada foi a observação e os sujeitos foram duas professoras do ensino fundamental e duas alunas com paralisia cerebral. Os resultados mostraram que apesar das dificuldades do contexto escolar, a interação

professor-aluno revelou-se como a principal fonte de desenvolvimento das alunas com deficiência.

Na terceira dissertação encontrada, “Às vezes parece que eles entendem...: a compreensão dos educadores sobre a inclusão escolar” (TRENTIN, 2011), da Universidade Regional de Blumenau, duas vertentes foram utilizadas: concepções da inclusão escolar e prática pedagógica, tendo sido enfatizadas as divergências existentes entre estas duas categorias. Foi uma pesquisa qualitativa, que teve como instrumento entrevistas semi-estruturadas realizadas com dez sujeitos, professores do ensino fundamental que naquele ano tiveram alunos com deficiência matriculados em suas salas. Os resultados mostraram que ainda o processo de inclusão encontra distância e resistência no que diz respeito às concepções sobre inclusão e prática. Os desafios pelos quais passam as escolas perante a inclusão também vão impulsionar a ressignificação das relações e das práticas dentro da escola, mostrando a importância do papel do professor nesse processo.

A quarta dissertação encontrada com os descritores selecionados foi a de título “O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo” (XAVIER, 2012), da Universidade Federal do Espírito Santo. Esta última dissertação não condiz exatamente com a linha de pensamento da presente pesquisa, pois gira em torno da atuação do intérprete em sala de aula e suas condições de trabalho. No entanto, como ocorre em uma sala de aula do ensino fundamental e cita práticas inclusivas em sala, também foi analisada neste panorama. Tem como objetivo entender como se dá a inserção do intérprete no contexto escolar, priorizando os anos finais do ensino fundamental. Pontua a história da educação inclusiva, direcionando mais para a educação do aluno surdo e a entrada do profissional de Libras no contexto escolar. Foi usado o estudo de caso do tipo etnográfico em uma escola municipal pioneira na proposta da presença de intérpretes em sala de aula regular. O estudo revelou alguns pontos interessantes que foram analisados, como a necessidade de se repensar a formação do intérprete que atua no campo educacional e as suas condições de trabalho pouco favoráveis, a maneira como a equipe bilíngue é inserida e vista no ambiente escolar e a influência destas relações na atuação deste profissional. Como resultado mostrou a necessidade de uma maior discussão sobre o trabalho de interpretação dentro do contexto de escolas de ensino fundamental.

Nos anexos desta pesquisa (ANEXO B) está um quadro feito para melhor visualização das quatro dissertações encontradas no site da CAPES usando o descritor “Práticas Inclusivas na Sala Regular do Ensino Fundamental”. Do resultado obtido pode se extrair uma mínima análise, tomando-se por base os pontos em comum. Todas são da área de atuação em Educação, do Mestrado Acadêmico em Educação, predominando Universidades das regiões sul e sudeste do país.

O que se pode depreender deste quadro-síntese é que o tema “práticas inclusivas”, tendo sido buscado de forma restrita à sala de aula regular do ensino fundamental, não apresentou resultados significativos em termos quantitativos. Isso mostra o quanto este tema ainda deve ser explorado para melhor caracterização do que tem se realizado na prática. Quanto ao conteúdo, podemos destacar três tópicos que foram úteis para a reflexão a respeito desta pesquisa: o apoio ao professor em sala de aula, a importância da interação professor-aluno no desenvolvimento do aluno com deficiência, a distância entre a teoria, a legislação e a prática inclusiva.

2.2 Sobre Conhecer a Realidade

Conhecer a realidade é condição precípua para poder praticar a inclusão em sala de aula. O professor não pode limitar sua atuação, preso ao conhecimento que vigora no nível do senso comum. Tem que compreender a importância do seu atuar histórico e ir além!

É no presente que a história se faz, é a possibilidade nas mãos dos educadores e educadoras. O presente é o lugar de se fazer transformações. Tendo como ponto de partida a problematização do hoje sonha-se um sonho possível, utópico dentro de uma concepção da realidade, um sonho “pé no chão”. O presente é história, é histórico, pois que é feito de ações, decisões, incertezas, descobertas. E o futuro é feito destes sonhos, possíveis somente no presente (FREIRE, 1988). Este devir histórico que se materializa diuturnamente nas descobertas das limitações e na impulsão para o novo é o transformar-se historicamente, cada qual atuando com seu papel, protagonista da própria história (FREIRE, 1988; JAPIASSU, 2001).

Daqueles de quem foi retirada a utopia, a espera estática por um futuro melhor é o que se pode obter. Aguardam passivamente que as próximas gerações tenham melhor sorte. Perderam sua capacidade extática de denunciar a realidade opressora,

remanescendo numa posição estática de impotência, de incapacidade (CORTELLA, 2000; FREIRE, 1988).

Pior que isso, o professor que se limita a esta espera, a este comportamento monolítico, ignora o mal que causa aos alunos que, sem ser consultados, são os que sofrem as piores consequências. Esta espera é inconcebível, pois retira do aluno, sujeito histórico que é, muito da possibilidade de participação em sua própria história. A vida é o hoje, e por isso a compreensão da realidade do hoje - suas conquistas, suas necessidades, sua essência - é primordial para transformá-la.

Muitas vezes a realidade está muito distante do sonho, do que se imaginou que ela seria. E este momento é a deixa para a entrada da utopia, com toda sua força de querer acontecer. Bauer (2008), analisando Freire, nos diz que “[...] o ser humano é capaz de criar um projeto para a sua atuação e que tem a possibilidade de ser crítico e consciente de sua própria realidade e projetar sua superação” (p. 48).

Construir alternativas ao que está posto, esta deve ser a meta do educador “eminente interferidor” (FREIRE, 1989, p.41), no momento em que ele se vê capaz de entender sua realidade, criticá-la e transcendê-la, mesmo sendo parte constituinte dela.

Esta é a bandeira que se carrega quando pensamos na transformação que se faz necessária na educação em busca de uma escola inclusiva e de um mundo melhor para os alunos com deficiência. E Freire, tendo como aporte o materialismo histórico dialético marxista nos traz a noção de que a transformação requer habilidades menos contemplativas e mais ativas, e não se dará por meio desta educação hegemônica e opressora, e sim por caminhos pedagógicos democráticos (FREIRE, 2000).

Sem dúvida, o professor é protagonista de vários roteiros de atuação em sala de aula quando o assunto é diversidade. Isso pressupõe uma formação dinâmica, a constante busca pelo novo, um educador crítico e curioso que quebra paradigmas sedimentados e desbrava novos caminhos. E, principalmente, que nunca deixa de se indignar e manifestar politicamente esta indignação diante do que está posto.

As “coisas não são inevitáveis”, como afirma Moreira e Candau (2007, p. 42). Esta frase nos remete a outra, popular, estereotipada: “Fazer o quê, né?”. O derrotismo presente nesta frase é a via inversa do comprometimento que se espera do professor. Se uma nova lógica para a inclusão pode ser feita a partir de já, por que não fazê-la? O aluno com deficiência não espera do professor nada mais que

reflexão, criticidade, criatividade, utilizadas de forma proativa frente às demandas emergentes.

Assim, “[...] a história se transforma em possibilidade por meio do trabalho e do papel ativo e consciente do homem” (BAUER, 2008, p. 25).

Vivemos numa sociedade do culto ao progresso, cenário que cada vez mais nos sepulta numa cultura excludente e alienadora, a “cultura do rendimento” (JAPIASSU, 2001, p. 97). Do latim, *progressus* significa o avanço triunfante das tropas (JAPIASSU, 2001, p. 166). Quando buscamos um significado para a palavra progresso, sempre nos lembramos de coisas boas, melhorias. Mas que sentido tem esta palavra para aqueles que historicamente são sempre privados destas supostas melhorias? Podemos aqui, com esta linha de raciocínio, estar nos referindo a qualquer situação de opressão dentro do ambiente escolar. No entanto, nas palavras deste estudo as reflexões são todas para a inclusão do aluno com deficiência e como vem acontecendo estas práticas inclusivas nas suas salas de aula. Neste diapasão, Japiassu faz um alerta:

Como a concepção clássica do progresso, essa ideologia “progressista-mudancista-melhorista” de uma “globalização feliz” opera uma fatalização da História. Porque consegue o feito de transformar o devir em destino, através do seu discurso único sobre as “coerções inevitáveis” e as “evoluções irreversíveis”, sintetizando na fórmula cara aos partidários do novo terrorismo intelectual globalista: “não há alternativa!” (JAPIASSU, 2001, p. 211).

Este projeto de educação produtivista e alienante, em nome deste globalismo, convenientemente confunde “[...] aprender com ser ensinado, valer para alguma coisa com ser reconhecido pelos títulos outorgados pelo sistema, ser inteligente com assistir às aulas, submeter-se a exames, o grau de cultura de um país com a porcentagem da população escolarizada” (TRAGTENBERG, 1980, p. 54). Qual o assento ocupado pelo aluno com deficiência nesta sala de aula, neste projeto de educação?

Para não cairmos nestas armadilhas, afirmarmos nosso senso de humanização e atuarmos minimamente como educadores temos que mergulhar nesta nossa realidade e compreendê-la nas suas diversas dimensões. Significa atuar num contexto específico, dado, que nos condiciona e ao mesmo tempo trabalhar na

promoção das transformações que garantam a constante construção e reconstrução desta realidade (FREIRE, 2000).

O modo pelo qual as pessoas manifestam sua vida reflete muito exatamente o que elas são. Tal modo de ser coincide com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo pelo qual produzem. O que as pessoas são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 1965, p.19).

Assim, na perspectiva marxiana, a realidade desnuda todas as suas faces no presente, tempo em que ela acontece. Este é compreendido motivado pelas problematizações geradas no seu cotidiano, sempre buscando os fundamentos históricos decorrentes do constante movimento de construção, desconstrução, afirmação, negação, incertezas.

A lente com que se vê a realidade é fio condutor da atuação para uma educação conscientizadora, libertadora. Dependendo de como a realidade é encarada e interpretada a impulsão para a mudança terá uma tendência característica. Decorre deste pensamento a pergunta: mudança a serviço de que, de quem? “[...] Daí que o educativo possa revestir o sentido de uma ação cultural domesticadora (educação bancária) ou o sentido de uma ação cultural libertadora (educação problematizadora)” (TORRES, 1981, p. 27).

Este é o momento emblemático para o educador que todos os dias vive esta batalha. Paulo Freire (TORRES, 1981; BAUER, 2008), em toda sua filosofia nos diz que a luta é inerente à educação. Uma luta de classes, sempre. Nesta esteira, acredita que a efetiva transformação da realidade se dá a partir da tomada de consciência da situação de exploração em que se encontram homens e mulheres (FREIRE, 1981). É, então, envolto nesta aura conscientizadora que a resposta para a pergunta “mudança para que, para quem?” fica óbvia. A inação do educador faz legitimar o “status quo”, terreno fértil para a destopia. É assim que “[...] a apoliticidade do docente reflete um postulado essencial do liberalismo: levantar a bandeira da apoliticidade como forma de participar passivamente do processo político” (TORRES, 1981, p. 20).

Esta verticalidade, burocracia e subordinação que povoa as relações entre os seres (modelo neoliberal, que busca a excelência competitiva) não deixa espaço para o diálogo, a troca, a revolução. E é justamente desta negação que nasce forte o sentimento da luta (FREIRE, 1981).

A sala de aula é o reflexo da sociedade em que está inserida, é onde também nascem as transformações. Assim, “é a compreensão do perverso espraiando-se pelo cotidiano da existência humana que nos leva à utopia” (BAUER, 2005, p. 87). Muitos autores já vêm afirmando sobre o lugar tão importante ocupado pelo aluno com deficiência numa sala de aula. Mendonça (2007) nos trouxe a clara noção da influência das diferenças sociais no desenvolvimento escolar do aluno surdo:

Aquele que já é privilegiado devido à sua herança familiar e que, portanto, domina o código necessário para a plena compreensão da comunicação, será duplamente favorecido, uma vez que os resultados alcançados por este grupo tendem a ser positivos de acordo com a maior ou menor distância presente entre o arbitrário cultural, escolar e familiar (MENDONÇA, 2007, p. 28).

Marx (*apud* GADOTTI, 1989) nos fala sobre os dois aspectos da realidade: fenômeno e essência. Percebemos em primeiro lugar, pela observação, a manifestação do fenômeno e num segundo momento nos aprofundamos rumo à essência, para que a realidade seja compreendida no seu todo. Em sua dialética, Marx propõe que os fenômenos sociais sejam compreendidos de forma interligada. De outra forma, corre-se o risco de se analisar uma só vertente desta realidade e permanecer-se mais no fenômeno do que na essência. É o que Kosik (2002) chama de pseudoconcreticidade.

Na correria do cotidiano, a totalidade não é percebida, ficando a essência somente como pano de fundo da realidade que se apresenta. Predomina aí o senso comum, as representações, e é onde reside o perigo de se ficar na análise superficial, não dialética e, portanto, sem reflexão, ficando-se refém de conceitos ressurtidos de um destrinçar viciado, tendencioso.

[...] os fatos empíricos não podem ser tomados como o fim de nosso estudo, pois assim ficaríamos no nível das aparências. É preciso ir adiante e conhecer o fenômeno em sua concretude, ou seja, é preciso que o pensamento invada o fenômeno e possa desvendar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico (AGUIAR, 2002, p. 95, 96).

Marx e Engels usam da dialética para que a análise das relações não caiam no imediatismo do cotidiano (1965). Kosik (2002) corrobora com este fundamento quando fala do conceito de pseudoconcreticidade:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2002, p. 15).

Por isso que as relações, ações, que acontecem no presente, no chão da sala de aula, são o ponto de partida. É a realidade a ser analisada. É o familiarizar-se com a essência da realidade destes alunos (o que não quer dizer apenas conhecer “a fundo”, tecnicamente, a deficiência do aluno, pois ela é apenas uma de muitas dimensões que precisam ser exploradas, tais como situação da família, experiências passadas, expectativas com relação às conquistas acadêmicas, grau de integração com o grupo, facilidades ou dificuldades em lidar com os recursos especiais disponíveis, etc.).

A dialética marxiana pressupõe uma visão totalizante do real, ou seja, por meio dela tenta-se perceber os diferentes elementos sociais como interligados a uma mesma totalidade. O agir e o pensar, mesmo que não nos demos conta disso, sempre implicam a percepção do todo, uma certa visão do conjunto das relações (ZAGO, 2013, p. 03).

Conhecendo-se a realidade, apropriando-se de suas características e necessidades, pode-se almejar sua transformação. A forma de atuação no mundo é a forma de cada um fazer política. O impulso para a transformação depende da vontade política de fazer do educador.

Neste caminho dialético em busca da transformação o professor não pode remanescer no senso comum. Tem que sair das amarras da alienação que lhes são impostas. Da “imanência” do senso comum à “transcendência” da práxis (ESPÍRITO SANTO, 2014).

Mais uma vez, a comparação destas reflexões com a entrada de um aluno com deficiência em alguma sala de aula se faz necessária. Neste momento o professor tem diante de si uma decisão dilemática: optar pela imanência ou pela transcendência. “Poderíamos dizer que esse indivíduo vive uma situação de cisão entre o pensar, sentir e agir, cisão esta constituída a partir de uma nova configuração, marcada pela tensão entre a possibilidade do novo e a permanência” (AGUIAR, 2002, p. 108). Permanecer, e até perecer dentro das fronteiras pré-determinadas ou içar velas e ir além, pelo caminho dialético e reflexivo. O professor

na sala de aula é responsável por parte desta tomada de atitude. Entretanto, muitas vezes ele se encontra mergulhado em condicionamentos tão grandes na sua realidade, que podem não o permitir ter esta escolha e esta conscientização.

Mas há que se lutar! E para isso, torna-se imprescindível a elucidação da essência da realidade.

Trazendo toda esta reflexão para a realidade do aluno com deficiência, esta compreensão da realidade e do presente trará o empoderamento, tão necessário para se dar cabo à passividade adaptativa que se impõe a este aluno. Segundo Freire (1989, p.42), esta passividade do conceito de adaptação, “[...] se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva”.

A compreensão histórica da realidade aliada à compreensão de que cada educador no seu presente também faz história é o que dará o tom ao educador que percebe a necessidade e a possibilidade permanente de transformar a si próprio e a realidade em seu entorno (FREIRE, 1981).

2.2.1 Conhecer para Sonhar

A escola que sonhamos respira transformação. A diversidade presente de uma forma ou de outra impulsiona a novas formas de atuação. Aí começa o trabalho do professor como instigador da construção da utopia, vislumbrando a possibilidade da realidade vir a ser algo diferente do que está sendo. Neste meio o professor buscará a essência da realidade.

O exercício de contribuir para uma educação mais digna é um dos papéis primordiais do professor. Para isso ele precisa entender sua função de transformador dessa realidade escolar. Precisa, então, exercitar dialeticamente o descortinamento da realidade em que se encontra. Neste exercício descobrirá o quanto o mundo é inacabado, o quanto ainda tem por vir.

Aí é que começa o sonho.

De fato, refletir sobre a educação exige que possamos estabelecer – mesmo que sucintamente – uma reflexão sobre nós mesmos. Como nos localizamos no mundo e como buscamos agir sobre ele. Este movimento é imprescindível para que possamos estabelecer

comparações e fazer escolhas, entender e estabelecer relações, priorizar estas e não aquelas (BAUER, 2005, p. 85).

A exploração do homem pelo homem, a disparidade de condições sociais, a inequidade, a perpetuação das relações de dominação, segregacionistas, preconceituosas, estereotipadoras, nos põe numa realidade perversa ditada por um darwinismo social.

Como vemos, a escola não constitui uma ilha no continente social em que se insere aluno e professor. Ambos incorporam os valores morais e ideológicos da sociedade burguesa neoliberal dominante. Ambos assimilam um modelo pedagógico que legitima e reproduz as relações de dominação, o uso do saber como mais uma forma de poder opressivo, etc. (SILVA, 2004).

A denúncia da transformação do trabalho humano em mercadoria vem de Marx (apud GADOTTI, 1989). Isso nos remete às relações humanas, cada vez mais tratadas como coisa, reificadas e manipuladas pelos interesses hegemônicos presentes na sociedade.

(E sempre imaginando o aluno com deficiência neste “cabo de força” de relações. Qual lado arrebenta primeiro?)

Diante deste quadro que a realidade nos pinta, alguns se acomodarão e ficarão presos ao senso comum, e não se apropriando da totalidade desta realidade, permanecerão no limbo da neutralidade.

Repetirão conteúdos, reproduzirão práticas sem reflexão; ficarão na superficialidade, onde acriticamente estão muitos outros: imitadores de práticas “que deram certo”.

Outros, não deixando de se indignar (e de se admirar), vão procurar o que está escondido debaixo do tapete do cotidiano, do senso comum. Vão sonhar, vão errar, apontar erros, sem medo de fazer de novo. Vão fazer, e fazendo, vão pecar pela ação e não pela falta dela.

A utopia não conseguiria nascer num ambiente alienado, distante da essência da realidade. “Para projetar um futuro melhor, é preciso valorizar as lutas do passado e compreender o presente” (GADOTTI, 1989, p. 75). Assim, na esteira da assunção do inacabamento como seres humanos e do mundo ao nosso redor, vem a utopia. Para os que verbalizam verdades imutáveis, certezas e receitas prontas, não há o que almejar. Feliz e plena é sua realidade...

Mas, somos inacabados, logo sonhamos!

Sem utopia, sem uma educação profundamente marcada pela utopia, depressa agonizamos e morremos. O nosso aniquilamento desfavorece a possibilidade histórica dos representantes da humanidade reintegrarem-se a sua própria essência e sentido de sua existência, impede-os de proporcionar a felicidade e a solidariedade do todo social (BAUER, 2005, p. 87,88).

A utopia da qual falamos, de forma alguma se assemelha à forma em que usualmente, popularmente é usada: como uma situação ideal, mas impossível. Do grego, “u’ (negação) e “topos” (lugar), significa “em lugar nenhum”, ou seja, um lugar que não existe, inalcançável (GADOTTI, 1989).

A utopia que não considera a realidade e a possibilidade de transformá-la é só um modelo imaginário ideal. Ao contrário desta, a utopia de que falamos, aquela que deve ser difundida nas escolas, é a que se linka à noção do que ainda será. É a orientação para um mundo melhor, que, levando em consideração a realidade concreta em que se encontra e o presente em que atua, torna-se plenamente plausível!

É a utopia dos sonhos possíveis de Freire (1988). São os sonhos que conseguimos realizar com nossas ações. São realizados todos os dias, quando se reflete sobre a própria prática. É uma possibilidade histórico-social, que se faz com as ações, reflexões, sonhos.

É utopia, mas não no sentido de uma prática impossível, e sim no sentido da busca dialética pela mudança. É o inconformismo necessário!

Utópica no sentido de que esta é uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas (FREIRE, 1988, p. 100).

Desta forma, atuando na denúncia da realidade, no protesto às adversidades, busca-se o anúncio de uma forma de agir, de soluções. Esta é a dialética da utopia, papel principal do professor ativista, porque atuante na sua realidade.

Mas qual é hoje o espaço para o sonho da inclusão do aluno com deficiência em sala de aula? Qual é o espaço para o sonho da plena assunção da diversidade? Este sonho, e aqui temos que ser mais realistas, pode estar alijado pelas condições

de sua realidade. Este sonho não acontece por decreto, nem por um desejo. É parte de um processo, uma caminhada que não se caminha sozinho. Este sonho existe e deve ser cultivado, respeitando, reconhecendo no outro as diferenças.

Falar das minorias ou das amplas parcelas de excluídos presentes na sociedade não representa por si só instaurar o respeito pela diferença. Uma educação comprometida com a utopia tem que fazer ver aos seus educadores que é preciso compreender profundamente o outro. A impossibilidade de compreender e reconhecer legitimidade no outro conduz a morte da educação e instaura a técnica, o adestramento e as perspectivas meramente instrucionais, infelizmente tão comuns no dia-a-dia da educação. (BAUER, 2005, p. 89, 90).

Num mundo sustentável socialmente, no que tange à situação da pessoa com deficiência na sociedade, temos que utilizar mais do diálogo para que a compreensão destas diferenças não se perca dentro de soluções paternalistas e receitas prontas e meramente assistencialistas. O olhar para estas soluções deve sempre se pautar na escola, no aluno, no professor e suas realidades.

2.2.2 A Visão Histórica da Realidade e suas Mediações

O mundo se mostra de forma inter-relacionada nas suas diversas dimensões. As questões econômicas, sociais, políticas, culturais, ambientais, psicológicas, tecnológicas, epistemológicas estão todas imbricadas, não se constituem e não se explicam isoladamente. Para cada estudo, para cada reflexão, portanto, é fundamental termos uma visão holística não só do fenômeno, mas também da essência, compreendê-los em sua real dimensão, reconhecê-los em suas amplas e diferenciadas características. E, para isso, devemos situá-los espacial e historicamente, contextualizá-los social e politicamente, balizá-los cultural e psicologicamente, concebê-los epistemológica e gnosiologicamente. Mas não é assim que normalmente ocorre. A tendência que nos forja limita-nos a uma visão pontual, conjuntural, unidimensional do problema. São nossos esforços canalizados para partes distintas, nossa visão estilhaçada, nosso conhecimento em migalhas. Do quadro que estamos a analisar, por mais complexo que seja, só temos a capacidade de enxergar um pequeno detalhe. Perdemos a capacidade de compreender o

quadro todo. E não basta só juntar todas as partes. Como um grande quebra-cabeça estas partes continuarão apartadas entre si.

O materialismo histórico dialético como postura de investigação e de procedimento, compreendida e assumida pelos sujeitos, vem contribuir para que não haja este esfacelamento do fenômeno problematizado, para que grande parte de suas dimensões seja contemplada na análise e nas reflexões. Na contra hegemonia do pensamento que busca saber tudo de um pouco, a dimensão histórica vai buscar a complexidade do todo. Só uma parte da história não é suficiente neste caminho.

E este é o caminho para a compreensão da realidade, para se fazer história no presente, no aqui e agora, caminho da utopia e da revolução dos paradigmas! Desta forma é que as práticas educacionais inclusivas teriam que ser direcionadas neste caminho interdisciplinar da análise histórica! É um caminho que se faz ao caminhar (FREIRE, 2009), na pesquisa e no diálogo, cheio de alternativas e descobertas de novos caminhos, mas sempre se atentando para o caminho já percorrido.

Gadotti, com propriedade, explicita a importância da realidade compreendida na sua totalidade:

Os fatos que acontecem no mundo são parte de um todo, são aspectos parciais de uma realidade totalizante. Por isso ao se empenhar na solução de qualquer problema (seja social, seja individual), o ser humano precisa ter uma visão de conjunto (GADOTTI, 1989, p. 60).

Desta forma, “para se perceber o que ocorre no mundo como uma totalidade, é preciso ultrapassar as aparências imediatamente visíveis para se fazer uma leitura do ‘dentro’ da realidade” (GADOTTI, 1989, p. 60).

A apropriação dos diferentes ingredientes de que é feita a vida é o que faz o olhar holístico da historicidade. Juntos representam uma realidade, são cada qual uma realidade distinta. “O termo ‘holístico’, do grego ‘*holos*’, ‘totalidade’, refere-se a uma compreensão da realidade em função de totalidades integradas cujas propriedades não podem ser reduzidas a unidades menores” (CAPRA, 1995, p.13).

A lente adequada para se enxergar pela historicidade é a da mediação. É a compreensão de que a realidade concreta passa por várias intersecções, experiências, mediações que fazem dela o que é. Na descoberta de cada parte do todo entendemos as mediações. “Somente através da análise das mediações, da

compreensão dos vários processos a que um objeto, ou pessoa, é submetido, é que se pode avaliar corretamente todo seu significado” (GADOTTI, 1989, p. 61).

Pelas mediações descobrimos toda a verdadeira história daquele sujeito, sua atuação e o porquê de sua presença no mundo.

Novamente nos reportamos à explicação de Marx, num exemplo em que analisa a população e o exercício de retotalização das partes:

[...] tenho uma representação caótica do conjunto; depois, através de uma determinação mais precisa, por meio de análises, chego a conceitos cada vez mais simples. Alcançado tal ponto, faço a viagem de volta e retorno à população. Dessa vez, contudo, não terei sob os olhos um amálgama caótico e sim uma totalidade rica em determinações, em relações complexas (MARX apud KONDER, 2004, p.44).

Esta é a deixa para a inevitável relação com a sala de aula: se encarada de forma homogênea, é o todo sem reflexão, “[...] uma noite na qual todas as vacas eram pardas”, numa crítica feita por Hegel a Schelling sobre seu método de análise da realidade (KONDER, 2004, p. 46). É o todo sincrético, caótico. Partimos deste todo para podermos individualizar, passando a conhecer cada parte, cada essência. Daí parte-se para a retotalização, mas já com outra visão. A frase de Marx agora faz todo sentido: “O concreto é concreto porque é a síntese de várias determinações diferentes, é unidade na diversidade” (MARX apud KONDER, 2004, p. 45).

Esta é a pedra fundamental da educação comprometida com a inclusão. Vygotsky também se baseia nestes fundamentos, com seu enfoque histórico-social e o peso que as mediações têm sobre todo o processo do conhecimento. Numa afirmação de Rego, Vygotsky

[...] investiga a construção do sujeito na interação com o mundo, sua relação com os demais indivíduos, a gênese das estruturas de seu pensamento, a construção do conhecimento. Conseguindo, finalmente, explicitar como a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, forma o funcionamento psicológico do homem (REGO, 1997, p. 100).

O pensamento complexo de Morin (2006), nesta esteira do que falamos, denuncia o paradigma da simplificação. Ele nos alerta para a doença que se alastra e contamina os pensamentos e atitudes. Doença que engessa a teoria nela mesma e unilateraliza a razão, tornando-a parcial.

Aí reside o grande desafio e perigo aos desavisados, que dentro do processo de análise da realidade – todo-parte-retotalização – permanecem no conhecimento fragmentado, não tendo mais a capacidade do retorno à visão holística. É a disjunção do conhecimento e da reflexão. Consequências entrópicas advêm desta fragmentação sem volta. E o pior, como ainda nos profetiza Morin (2006), é da reunificação deste conhecimento sem a devida reflexão, que nasce o que ele chama de inteligência cega. Ela simplesmente unifica anulando a diversidade ou justapondo a diversidade desconsiderando a unidade.

É um preço alto este que a humanidade vem pagando por esta visão mutilada e castradora. A não compreensão do individualizado dentro de uma visão macro é a cegueira consequente dos objetivos políticos que se sustentam deste simplismo doloso, maniqueísta e manipulador.

Pensem novamente na situação da pessoa com deficiência em sala de aula: práticas pseudo-inclusivas, cegas quanto à totalidade e a essência sendo largamente utilizadas, mascarando a real necessidade de cada aluno. Professores que não compreendem que estão contaminados por esta doença da massificação e todos os dias sufocam e silenciam seus alunos em prol da “sua” pedagogia inclusiva.

A lógica da compreensão da realidade como um todo histórico, onde a visão ahistórica fragmentada não mais vigore é o objetivo a ser concretizado pelo educador revolucionário. Do contrário, de forma renitente, o comum é o professor, na superficialidade do seu atuar, ficar reduzido à lógica imposta pelo mercado, à reificação da educação.

Gramsci, numa crítica ao senso comum, fala da necessidade de se “[...] inovar e tornar crítica uma atividade existente” (GRAMSCI, 1981, p. 18). Freire (2000) também nos ensina a importância de contribuir para a passagem da visão ingênua para a crítica através da conscientização resultante da reflexão sobre a prática. Este deve ser o ponto de partida: a criticidade, a auto avaliação, o autoconhecimento. Daí a relevância da visão histórica e dialética da realidade, que não se contenta com a aparência, que compreende a realidade na dinâmica do movimento, considerando a relação parte-todo e suas contradições como impulsionadora da realidade. A escola é o local onde se deve retomar esta articulação dialética a partir do holístico e para o holístico. O conhecimento não pode estar na lógica das competências do mercado, fragmentado e subordinado à lógica de produção.

O grande desafio que hoje se nos apresenta é o de elaborarmos um projeto pessoal de vida no qual cada um de nós tenha reais condições de afirmar-se como indivíduo autônomo, quer dizer, não se fechando em sua vida privada, mas sendo capaz de abrir-se (depois de reflexão e deliberação) à ação, não se canse de lutar pela liberdade nem se torne cínico em relação à política (JAPIASSU, 2001, p. 79).

A justificativa para esta lógica funda-se na tentativa de superação desta fragmentação de saberes, pois que o isolamento causa impotência, marginalização, e a consequência é a opressão.

Os direcionamentos hegemônicos que fragmentam o conhecimento e o *modus vivendi* têm cavado a própria cova no sentido de que não terão condições de resolver os problemas que serão causados por eles mesmos (FRIGOTTO, 2009). Aniquilam a capacidade de pensar e sonhar do homem, unilateralizam, oprimem, classificam. Um mundo melhor, tão almejado, está sendo construído no alicerce da historicidade, e pode ser assim interpretado e reinterpretado à luz das suas várias mediações.

Se estamos amorosamente comprometidos com a vida, queremos contemplá-la sob todos os ângulos, para podermos promovê-la. Caso contrário, nosso interesse científico se reduzirá a um gosto sádico e necrófilo de dissecá-la, de “esquartejá-la”, nem sequer com a ilusão de penetrar-lhe o segredo e explicar o seu mistério, mas apenas para usufruí-la, através de uma racionalidade instrumental degenerada em tecnologia da posse, do saque, do consumo e da exterminação (ANDREOLA, 1999, p. 67, 68).

O lugar do aluno com deficiência no mundo está alijado, sufocado pela opressão de tantas barreiras interpostas em sua caminhada claudicante. Claudica não em alusão à sua deficiência, mas ao caminho insistentemente obstaculizado, dimanante da insegurança frente a tantas adversidades.

A historicidade é um imperativo histórico, no sentido de ter olhos e ouvidos disponíveis à questão da opressão da pessoa com deficiência. Olhos que enxergam o todo e a parte, que conseguem distinguir dentro desta ecologia humana e planetária o lugar da pessoa com deficiência, que conseguem enxergar a concretude da realidade. Ouvidos que, atentos às diferenças, sabem abrir-se ao diálogo, dando cabo ao silenciamento imposto.

A opressão é um fenômeno concreto, histórico, existencial, vivencial, vivido na concretude da carne, do corpo dilacerado das grandes

maiorias excluídas da mesa do pão, do diálogo, da alegria, da vida, da “fraternura” (ANDREOLA, 1999, p. 79).

São vários os paternalismos que anuviam a presença histórica da pessoa com deficiência. Considerados como sujeitos passivos nesta ação que é sua própria realidade, cuja força de vontade é inócua diante das inadequabilidades. Títeres, presos às “cordinhas” de ideologias que pregam verdades particulares, tendenciosas. O lugar da pessoa com deficiência ainda é o residual (MARTINS, 2009) daquela sociedade que não dá suporte às diferenças.

Esta vertente parcial da realidade se desnuda dentro de uma concepção histórica e dialética de mundo. É também a concepção da conscientização de classe (seu grupo, seu eu que faz sentido dentro do mundo) em busca de sua emancipação como homens e mulheres atuantes no seu espaço.

A consequência deste caminho é a liberdade no pensar, o abrir-se às possibilidades, o experienciar diante das alternativas, o explorar das riquezas expostas e veladas, o estimular corajoso e prazeroso da curiosidade. Neste sentido, Mounier nos diz que:

É preciso buscar os contornos da natureza humana; mas ao calcar demasiadamente bem suas formas conhecidas se deixa de inventar suas possibilidades virgens. É o processo de todos os conformismos. Assim a liberdade humana, ao mesmo tempo que modesta, deve ser intrépida [...] quando os homens deixam de sonhar com catedrais também não sabem mais construir águas-furtadas bonitas (MOUNIER *apud* PUIGGRÓS, 1999, p. 95).

Fendas serão abertas no conhecimento já posto. A exploração livre de conhecimento já determinado, sem abertura para a descoberta do novo, para um novo olhar, para a criatividade, para a pesquisa inusitada, não é liberdade, é manipulação! Pode-se explorar o quanto quiser, desde que dentro dos limites estabelecidos. Assistida, vigiada, por esta realidade parca, criada para atender aos que se iludem com uma falsa liberdade no aprender e no ensinar. Tem que se ir à caça do conhecimento necessário, mesmo que não aparente, abrir-se ao novo, romper fronteiras, interagir espaços.

À medida que nos aprofundamos no conhecimento particular de um fenômeno, ou de um problema apresentado pela realidade, vamos tendo condições de pensá-lo em um sentido universal. Pensar o

universal possibilita entender melhor determinada situação particular e assim sucessivamente (GADOTTI, 1989, p. 61).

A reestruturação desta proposta, que podemos chamar de um projeto de vida, começa na assunção de nossa insegurança e na certeza do devir histórico que direcionará nossos sonhos não como um destino sem volta, mas como uma possibilidade de mudança.

Em primeiro lugar vem o envolvimento. Todos dentro deste caminhar educacional têm que estar imbuídos deste sentimento de responsabilidade, que começa no nível individual, mas que pelo imperativo de sua necessidade, tende a contaminar todo o coletivo.

Não é um caminho fácil, pois que demanda todo um revolver interior. Demanda uma forte disponibilidade à alteridade, base do diálogo. Criticidade e principalmente autonomia para intervir em prol das esperanças estampadas nos rostos dos alunos (FREIRE, 2000).

Este raciocínio preliminar serve para contextualizar a forma do olhar do professor perante situações inusitadas em sala de aula. A presença de um aluno com deficiência pode ser uma destas situações. O primeiro olhar para o aluno com deficiência pode carrear toda uma carga de crenças sobre as quais este professor pode ainda não ter refletido. Adentrar nesta realidade em busca da essência da questão é um importante exercício. No entanto, realizá-lo no cotidiano é um desafio maior ainda, que passamos a contemplar na sequência.

2.3 O Cotidiano e suas Implicações

Temos sempre a possibilidade de fazer nossa própria história, conhecer o âmago da realidade ao nosso redor e ter a intenção de transformá-la.

No entanto, segundo Heller,

[...] os homens aspiram a certos fins, mas estes estão determinados pelas circunstâncias, as quais, de resto, modificam tais esforços e aspirações, produzindo desse modo resultados que divergem dos fins inicialmente colocados (HELLER, 1992, p.01).

Estas circunstâncias são o conjunto de condicionamentos presentes no cotidiano. Relações, interações, condições de vida, situações próximas ou externas que mediatizadas pelas coisas, influenciam nas vidas de cada um. Por isso a

importância da conscientização de que todos somos seres condicionados (FREIRE, 2000).

Todos têm um cotidiano, “a vida cotidiana é a vida de todo homem” (HELLER, 1992, p. 17). A noção deste conceito é essencial para uma abordagem mais realista da vida do professor e como suas práticas são alteradas (ou não) pela presença de um aluno com deficiência.

Algumas características interessantes surgem quando analisamos o cotidiano. Os sujeitos nascem dentro de um cotidiano. Amadurecem neste cotidiano a partir do momento que já consegue viver por si só e desenvolve todas as atividades na sua cotidianidade. Na interação com seu grupo ele vai aprendendo todo o necessário para este amadurecimento no cotidiano. O cotidiano está carregado de história, normas consuetudinárias que são passadas aos seus membros pelas mediações entre seus sujeitos.

Essa assimilação, esse “amadurecimento” para a cotidianidade começa sempre “por grupos” (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). E esses grupos *face-to-face* estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores (HELLER, 1992, p. 19).

Outra característica é que apesar de os sujeitos terem a possibilidade de utilizar todas as suas potencialidades, eles muitas vezes são incapazes de refletir dentro do próprio cotidiano, por isso não conseguem usufruir das reflexões intensamente. Segundo Heller (1992), esta não reflexão se justifica por alguns aspectos inerentes ao cotidiano.

No cotidiano as pessoas são espontâneas. Devido à dinamicidade dos acontecimentos, a espontaneidade é a primeira reação que vem à tona. Não há tempo para pensar sobre o que ou de que modo fazer, prevalecendo o imprevisto.

Pois, se nos dispuséssemos a refletir sobre o conteúdo de verdade material ou formal de cada uma de nossas formas de atividade, não poderíamos realizar nem sequer uma fração das atividades cotidianas imprescindíveis (HELLER, 1992, p. 30).

Outro aspecto apontado pela autora é a atuação com base na probabilidade. “Jamais é possível, na vida cotidiana, calcular com segurança científica a consequência possível de uma ação” (HELLER, 1992, p.30). Este é um risco normal

que se corre todos os dias nas atitudes que devem ser tomadas no dia-a-dia. Envolve um nível de segurança médio e suficiente para se seguir em frente (HELLER, 1992).

A tendência de se economizar nas ações é outra característica que se nota no cotidiano. Reduzir o número de atitudes que são tomadas resultando em superficialidade, falta de aprofundamento ou intensidades insuficientes para galgar objetivos maiores. Assim, no cotidiano fala-se em unidade imediata tanto do pensamento como da ação. No imediatismo permanece-se no superficialismo das ideias, que não se elevam ao nível da teoria, nem tampouco as ações elevam-se ao nível da práxis, pois carecem da reflexão. “Dado que o pensamento cotidiano é pragmático, cada uma de nossas atividades cotidianas faz-se acompanhar por uma certa fé ou uma certa confiança” (HELLER, 1992, p. 34).

Notamos por estas explicações na letra de Heller, o quão pragmático é o cotidiano, tanto no nível do pensamento, quanto na ação. A ordem do cotidiano remanesce na superficialidade, visando unicamente dar continuidade em suas ações.

2.3.1 Cotidiano e Práxis

Faz-se necessária, para a continuidade deste estudo, uma explicação sobre o significado de práxis e sua relação com a sala de aula.

Compreender todo o processo que constitui a práxis é fundamental quando nos preocupamos com tudo que acontece dentro de uma sala de aula. Se superficialmente conceituada, em dicionários da língua portuguesa em geral são achados sinônimos para práxis como ação, prática, atividade. Ao leigo, esta palavra acaba tendo este sentido, e se aplicada desta forma na educação terá seu entendimento amputado.

Para corretamente conceituarmos este termo, buscaremos base na filosofia, falando da sua gênese, que é a dialética. A contradição é parte principal para se conceituar dialética, “todas as coisas trazem em si forças contrárias que se chocam, e sua luta gera movimento” (SUCUPIRA FILHO, 1984, p.77). Deste embate, “[...] em determinado momento [...] ocorre dilaceramento profundo no seio das forças em presença, e emerge como resultado a solução do conflito, através de um salto – numa forma superior de reunificação, nova e fecunda” (SUCUPIRA FILHO, 1984,

p.77). Tese, antítese, síntese, são as três fases da dialética e também base para a práxis. É da contradição das duas primeiras fases que nasce um novo conhecimento.

O educador neste movimento tem o condão de refazer o mundo em que está inserido. Na sua práxis, “[...] sua ação é crucial para fazê-lo e refazê-lo” (BAUER, 2008, p.18).

Assim,

[...] devemos nos transformar em descobridores de novas possibilidades e, em tempo, torná-las concretamente reais [...]. A esperança de caráter fatalista, em que nada faço no mundo exceto esperar [...]. Esta espera nos leva à acomodação, ao status quo [...] (FREIRE, *apud* BAUER, 2008, p. 17).

O agir na práxis envolve abertura, reflexão, diálogo, pesquisa, troca de experiências. Pelas características imediatistas presentes no cotidiano já se percebe que este não é o lugar da práxis. Na cotidianidade não há tempo para a reflexão, logo, não há espaço para atitudes práxicas. “Não será demais repetir aqui que não existe nenhuma ‘muralha chinesa’ entre a atividade cotidiana e a práxis não-cotidiana ou o pensamento não-cotidiano, mas existem infinitos tipos de transição” (HELLER, 1992, p. 33).

Isso quer dizer que a transição da ação não reflexiva para a reflexiva, a transição da ação cotidiana para a práxis ocorre de várias formas. Toda vez que um assunto suscitar um aprofundamento, gerar um interesse maior e comum em prol de algo, isso certamente conduzirá a essa transição. Toda vez que no cotidiano uma questão demandar diálogo, reflexão, demandar transformação, a práxis estará presente.

Trazendo novamente Kosik (2002) para esta discussão, ele nos traz a dicotomia entre cotidianidade e história. Aqueles que ingenuamente veem o cotidiano como natural, normal, acabam por considerar a história em si distante de suas próprias ações. Não julgam suas ações como sendo históricas, permanecendo nas águas rasas da realidade como lhes é apresentada. “A cotidianidade é o mundo fenomênico em que a realidade se manifesta de um certo modo e, ao mesmo tempo se esconde” (KOSIK, 2002, p.83).

A alienação do cotidiano, para os que optam pela imanência, é a justificativa para a permanência no senso comum e na superficialidade das relações, e esta

realidade fatal e utilitarista somente pode ser sanada dentro de uma práxis revolucionária. Desta forma, “para que o mundo possa ser explicado criticamente, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da práxis revolucionária” (KOSIK, 2002, p. 22).

Somente na assunção e depois na superação do cotidiano é que se atinge a verdadeira práxis, a revolucionária, na qual se busca a transformação dialética da realidade. Acontece a superação da mera adaptação de si que tenta se encaixar numa realidade (FREIRE, 1989). Nesta hora é que ocorre a superação verdadeira, não vulgarizada, e pelo caminho da dialética a consciência comum do cotidiano vai em direção à consciência reflexiva.

Nesta toada, o cotidiano deve sempre ser revisitado. É de lá, do dia-a-dia, que nascem as demandas, as iniciativas e o desejo da transformação.

2.3.2 Ultrageneralização e a Criação do Estigma

Lançando mão das características do cotidiano que lhe estão disponíveis, num primeiro olhar o professor pode usar da probabilidade favorável que a experiência e o *status quo* lhe indicam, e, na imediatidade do pensamento, agir na confiança de que está no caminho certo. Neste primeiro momento, ele só terá a capacidade de relacionar a realidade diante de seus olhos com outras parecidas ou já vividas por ele. Tentando formatar esta realidade imaginando um modelo geral de uma sala de aula, ele estará agindo somente na base da cotidianidade.

Pensando no aluno com deficiência ou com alguma característica que o diferencie, sem a devida reflexão, o professor, de forma simplista vai enquadrá-lo dentro da ultrageneralização (HELLER, 1992), que permeia os conceitos do senso comum. “Os juízos ultrageneralizadores são todos eles *juízos provisórios* que a prática confirma, ou pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, formos capazes de atuar e de nos orientar” (HELLER, 1992, p. 34).

Estes juízos provisórios são a própria gênese dos preconceitos, pois este é um conceito que se baseia somente na fé, na aposta de que a realidade apresentada é análoga, parecida com outras já vivenciadas anteriormente (HELLER, 1992).

Para um primeiro momento, esta comparação até faz parte do processo de familiarização para os primeiros contatos. No entanto, Heller alerta para o perigo da

“cristalização ou fossilização” deste conceito. É desta forma que um conceito permanece no nível do pré-conceito, cheio de impressões equivocadas, generalizadas. Impressões não refletidas, superficiais e não individualizadas, gerando uma mera reprodução, sem a necessária transformação.

Desse modo, o juízo provisório analógico é inevitável no conhecimento cotidiano dos homens, mas está exposto ao perigo da cristalização (fossilização); e, embora inicialmente o tratamento grosseiro do singular não seja prejudicial, pode converter-se num dano irreparável se se conserva após ter cumprido sua função (HELLER, 1992, p. 35,36).

Este é um terreno fértil para a estigmatização de um sujeito ou de um conceito. E dialogando agora com Goffman (1988) é que podemos relacionar a formação do preconceito preconizada por Heller com o estigma atribuído aos sujeitos que possuem atributos diferentes do comum.

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma destas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm a probabilidade de serem neles encontradas (GOFFMAN, 1988, p. 11,12).

Este julgamento social tem seu primeiro passo no juízo provisório, onde a pessoa constitui sua opinião de forma imediata, sem grandes reflexões. Neste momento o estigma aparece. O sujeito julgado, sendo diferente e não se encaixando nos padrões preestabelecidos deste meio, adquire uma marca distintiva. É o estigma, que ressalta aos olhos, uma marca caracterizadora daquele estrangeiro.

Assim, Goffman (1988) completa que este indivíduo se torna “inabilitado para a aceitação plena” (p. 11).

Começam aí as expectativas para este sujeito. A atitude diante do diferente é imaginar o que ele deveria ser e fazer, no que ele poderia se transformar, não fosse aquele “defeito”. Logo de início já são jogadas no lixo quaisquer possibilidades para aquele sujeito, são desconsideradas suas potencialidades. “Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída” (GOFFMAN, 1988, p. 12).

Falamos aqui de como procede a atitude (des)humana frente ao desconhecido. Tentando arregimentar em seu conhecimento um conceito para aquela diferença ali apresentada, a tendência que se vê é a busca por um verdadeiro estatuto de

normalidade. Diante do diferente busca-se uma padronização. A comparação com o que já se conhece acaba sendo inevitável, mesmo que reprimida, não exteriorizada. Há primeiro uma busca pela normatização, desconsiderando-se a diversidade.

Não se encaixando nos padrões, uma reação que pode decorrer disso é o estigmatizado tornar-se a partir daí uma pessoa invisível. Passa a não mais ser enxergado pelos outros, pois não responde às expectativas destes (ou do professor, pensando na sala de aula).

Provavelmente tentaremos proceder como se, de fato, esse indivíduo correspondesse inteiramente a um dos tipos de pessoas que nos são naturalmente acessíveis em tal situação, quer isso signifique tratá-lo como se ele fosse alguém melhor do que achamos que seja, ou alguém pior do que achamos que ele provavelmente é. Se nenhuma destas duas condutas for possível, tentaremos então, agir como se ele fosse uma “não pessoa” e não existisse, para nós, como um indivíduo digno de atenção ritual (GOFFMAN, 1988, p. 27).

Já carregando um estigma, o comportamento nas interações, nas atitudes e expectativas torna-se previsível para o estigmatizado. Espera-se sempre menos dele. E se ele faz coisas triviais, como no caso da pessoa com deficiência que trabalha, realiza tarefas cotidianas consideradas “normais”, logo ele é aclamado como um “super herói”, com capacidades além do normal.

Neste caso pode haver a sublimação do estigma pelo enaltecimento da função realizada pela pessoa. Assim como no exemplo de Roosevelt, ex-presidente dos Estados Unidos:

Todos parecemos propensos a identificar as pessoas com as características que para nós são importantes, ou que consideramos como de importância geral. Se se perguntar a alguém quem era Franklin D. Roosevelt, a resposta provavelmente será que ele foi o trigésimo segundo presidente dos Estados Unidos e não que ele era um homem que sofria de poliomielite, embora muitas pessoas, é claro, pudessem mencionar a poliomielite como informação suplementar, considerando interessante o fato de que ele tenha conseguido abrir caminho até a Casa Branca a despeito de sua desvantagem. O aleijado, entretanto, provavelmente pensará na poliomielite do Sr. Roosevelt logo que ouvir seu nome (GOFFMAN, 1988, p. 30).

Na relação com o outro, a reação do estigmatizado pode se dar de diferentes formas. Esta reação pelo não saber o que o outro pensa dele pode caminhar por diferentes rumos: insegurança e dúvida podem surgir deste encontro.

Goffman (1988) cita um depoimento de um pesquisador: “O cego, o doente, o surdo, o aleijado nunca podem estar seguros sobre qual será a atitude de um novo conhecido, se ele será receptivo ou não, até que se estabeleça o contato” (p. 23).

A noção de “normal”, tão arraigada pelo conceito médico dado às pessoas com deficiência revela de forma explícita e imoral que “a pessoa com deficiência é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, etc, a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações” (SASSAKI apud SASSAKI, 2010, p. 29).

A onipresença deste paradigma causa a resistência que ainda pode ser vista em atitudes frente à pessoa com deficiência.

Na verdade, sob o manto da excepcionalidade são incluídos indivíduos com características as mais variadas, cujo ponto fundamental é o desvio da norma, não a norma abstrata, que determina a essência a-histórica da espécie humana, mas a norma construída pelos homens nas suas relações sociais (BUENO, 2011, p. 61).

Nestas relações é que será mais salientada a diferença, a marca que faz de uma pessoa a estigmatizada. Neste momento, diante de pessoas estigmatizadoras, a pessoa com deficiência pode se sentir “abaixo do que deveria ser” (GOFFMAN, 1988,p. 17).

A vergonha pode ser um sentimento inevitável diante desta comparação. Alguns, por medo, preferem o isolamento a ser julgados. “Faltando o *feedback* saudável do intercâmbio social cotidiano com os outros, a pessoa que se auto isola possivelmente torna-se desconfiada, deprimida, hostil, ansiosa e confusa” (GOFFMAN, 1988, p. 22).

Daí pode se derivar para a agressividade. Esta pode ser outra reação muito comum, ainda segundo Goffman, “tornando manifesta, assim, uma modalidade fundamental na qual a integração *face-to-face* pode tornar-se muito violenta” (p. 27).

Casos há em que o estigma vira uma “muleta” para o posicionamento social do indivíduo. A desvantagem se torna uma proteção. Todas as adversidades da vida são justificadas por esta anomalia e a própria vitimização torna-se seu meio de vida (GOFFMAN, 1988).

No entanto, se a autoestima da pessoa “diferente” está em ordem, ela lidará bem com esta diferença, que não a incomodará a ponto de se sentir estigmatizado.

A compreensão de que há muitas dificuldades entre as pessoas “normais” que podem fazê-las tão incapacitadas quanto uma pessoa com deficiência é a própria compreensão da diversidade. Esta noção deve estar internalizada nas ações do professor, que nas suas mediações com este aluno “diferente” terá o poder de amenizar um estigma já imposto pelo meio em que ele vive.

Neste sentido, Goffman nos traz o relato de um cego:

[...] há muitos acontecimentos que podem diminuir a satisfação de viver de maneira muito mais efetiva do que a cegueira [...] podemos perceber, por exemplo, que um defeito como a incapacidade de aceitar amor humano, que pode diminuir o prazer de viver até quase esgotá-lo, é muito mais trágico do que a cegueira (GOFFMAN, 1988, p. 21).

Pensando na atuação do professor diante do que até aqui foi exposto, fica claro que uma das suas obrigações em sala de aula, tanto de ordem profissional quanto humana, é trazer à tona o viés da diversidade para a sala e para o aluno que possivelmente se sinta estigmatizado. Conhecer um pouco da realidade deste aluno e tentar identificar toda esta carga emocional advinda de outras experiências anteriores e até da própria família. É trazer à baila o assunto, tornando-o parte natural da diversidade de uma sala de aula. E dessa convivência pode se aflorar uma nova forma de encarar a diferença! Uma forma que envolva entender, estudar e refletir sobre. Que envolva ação, tentativas com erros e acertos também, e principalmente que envolva o conhecimento da realidade concreta deste aluno.

Neste momento voltamos a dialogar com Heller (1992), quando concebemos uma realidade em sala de aula que desperte no professor a iniciativa de pensar pelo viés da diversidade. Segundo Heller (1992) “o cotidiano é inescapável”, no entanto, o professor consciente dessas amarras condicionantes vê a possibilidade de uma brecha para suspender este cotidiano para que possa agir em busca do concreto.

Se o professor se ativer às burocracias do seu papel, pode correr o risco de “orientar-se na cotidianidade, através do simples cumprimento adequado desses papéis” (HELLER, 1992, p. 38).

Como nos disse Heller (1992), se a vida cotidiana “é aquela que mais se presta à alienação” (p. 37), o professor consciente de sua importância no desenvolvimento de seus alunos deve se atentar para as armadilhas que o conformismo prega neste dia-a-dia.

Alienação nesta concepção é a manutenção do *status quo*, é o se conformar perante situações, é o não enxergar além do que se é mostrado à primeira vista.

Com a alienação presente no cotidiano o desenvolvimento destas potencialidades dos alunos é alijado, não se podendo contar “com a máxima explicitação daquela possibilidade” (HELLER, 1992, p. 40).

Visando a suspensão da alienação e o necessário abrir de olhos para a realidade há que se revisitar o cotidiano. Além de ser a esfera da realidade mais propícia à alienação, também é dela que nascem as demandas. No entanto, permanecendo na superficialidade do cotidiano, estas demandas acabam por despercebidas. Desta forma, é nesta revisitação do cotidiano que se terá a oportunidade de se exercer a reflexão. É a oportunidade para a transição do pensamento cotidiano para o plano da práxis. No movimento dialético do diálogo e da reflexão, acontecerá a práxis.

A consequência deste caminho será a aquisição da real consciência do papel de cada sujeito dentro da sua cotidianidade. Neste caminho da conscientização, o respeito à individualidade, à diferença, será a marca de cada um no seu cotidiano.

Assim, esta nova característica do cotidiano, “este caráter representativo, provocador, excepcional, transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política” (HELLER, 1992, p. 41).

Este caminho indicado por Heller é a deixa para trazermos a este estudo os princípios da Psicologia Social, muito importantes para a atuação do professor dentro da diversidade de sua sala de aula e para seu posicionamento neste meio como um agente transformador.

2.4 Determinações do Meio e Transformação

A partir da compreensão da Psicologia Social, mais precisamente da Psicologia Sócio-Histórica e das várias formas que a sociedade influencia no desenvolvimento do indivíduo é que utilizaremos alguns conceitos desta área do conhecimento, de forma a fazer uma relação com a atuação do professor e sua prática inclusiva. Fazendo parte deste grupo que é a sala de aula, o professor vai transformar e também ser transformado nesta mediação.

A Psicologia Social tem a preocupação de estudar o comportamento dos sujeitos dentro do seu meio e como cada indivíduo é influenciado pelo seu grupo.

Desta forma é que um aluno com deficiência dentro da sala de aula vai ser visto pelo prisma destas influências e concepções que permeiam este grupo.

A sala de aula como grupo a ser analisado tem indivíduos a quem socialmente são delegados diferentes papéis: o do professor, ensinar; o do aluno, aprender. E quando ocorrem ações, comportamentos diferentes do esperado? A interação entre o professor e o aluno é de extrema importância nesta questão. Diante desta realidade espera-se do professor que saia das amarras de seu papel. Ele não pode permanecer passivamente refém de um papel rígido que a escola, a família e a sociedade em geral lhe imputam. Há que fazer uma análise de seu papel neste grupo e nesta realidade: qual sua identidade social neste grupo específico daquela sala de aula, dentre os vários papéis que desempenha em casa, na igreja, amigos e outros meios dos quais participa (LANE, 1981).

É neste momento que o professor deve se questionar, refletir. Qual o seu papel, como atuar frente à inclusão? Conceitos como autoconhecimento e consciência de si entram em cena e, principalmente, a vontade política de transformar-se e transformar, de reconstruir continuamente o seu papel e sua identidade no contexto da sua práxis.

É neste sentido que questionamos quanto a “identidade social” e “papéis” exercem uma mediação ideológica, ou seja, criam uma “ilusão” de que os papéis são “naturais e necessários”, e que a identidade é consequência de “opções livres” que fazemos no nosso conviver social, quando, de fato, são as condições sociais decorrentes da produção da vida material que determinam os papéis e a nossa identidade social (LANE, 1981, p. 22).

Nossa atuação, quando nos apropriamos das mediações, é parte produto da história da sociedade da qual fazemos parte. Outra parte corresponde ao “eu” que vai sendo construído nestas interações. É a identidade social e a individual (LANE, 1981).

Nos grupos que integramos temos diversos papéis. São expectativas diferentes em cada papel: ser mãe, pai, amigo, irmão, filho, chefe, empregado, cidadão, colega, aluno, e, professor, dentre outras profissões. “Em cada grupo social encontramos normas que regem as relações entre os indivíduos [...]” (LANE, 1981, p. 13).

Dentro da sociedade estes papéis são previamente determinados, quando nascemos entramos neste mundo e podemos simplesmente seguir a marcha,

exatamente como se é esperado. No entanto, nem sempre na realidade está presente toda esta previsibilidade. Viver linearmente dentro de cada papel parece previsível e estável demais, e pode se correr o risco de somente estar se desenvolvendo superficialmente, dentro de limites “engendrados para garantir a manutenção das relações sociais necessárias para que as relações de produção da vida se reproduzam sem grandes alterações na sociedade em que vivemos” (LANE, 1981, p. 23).

Quando consideramos que nossa atuação é única, porque fruto da nossa individualidade, quando constatamos que nossa atuação é histórica e que tem o condão de mudar nosso entorno, é quando adquirimos a consciência de si. A consciência do porque nosso grupo age da forma como age e de qual é nosso verdadeiro papel nesta roda-viva. É desta forma que a consciência de si altera a identidade social, e, conseqüentemente pode alterar a própria sociedade. Nesta esteira, “[...] a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social” (LEONTIEV, apud LANE, 1981, p. 24).

Esta tomada de consciência e de atitude é uma empreitada que passa por uma forte vontade política de mudar as definições já cristalizadas socialmente, e isso, conforme Leontiev (2004, p. 288), vai conduzir o homem “[...] a novas aptidões, funções psíquicas novas”.

Espera-se de um professor que se faça compreendido em sala de aula e que o conteúdo apresentado por ele deve ser apreendido pelos alunos nesta reprodução (ou preservação) das bases socialmente construídas do papel de ser professor.

Ser professor é agir na incerteza, como nos afirma Perrenoud (2001). O aluno com deficiência em sala de aula pode representar uma destas incertezas, dentre tantas outras. Assim, novas aptidões podem ser afloradas frente às necessidades educativas especiais que este aluno pode vir a demandar do professor. É neste momento que ele tem que superar o aqui e agora, tem que agir. É aí que entra, segundo Lane (1984), a nova preocupação da Psicologia Social.

[...] conhecer como o homem se insere neste processo histórico, não apenas em como ele é determinado, mas principalmente, como ele se torna agente da história, ou seja, como ele pode transformar a sociedade em que vive (LANE, 1981, p. 10).

Daí a importância da tríade: agir-pensar-falar, elementos totalmente interligados de forma intrínseca. Juntos eles determinarão este atuar histórico do

professor, que consciente de si e do entorno, tem agora a função social de contribuir para a mudança. Separados, estes elementos podem parecer importantes, mas segundo nos explica Lane,

[...] sempre que isto é feito, seja teoricamente, seja em termos de valores, ocorre uma alienação da realidade; agir sem pensar é ser um autômato; falar sem pensar é ser como um papagaio; falar sem agir... “de boas intenções o inferno está cheio” (LANE, 1981, p. 28, 29).

Muito mais do que novos saberes, para uma efetiva mudança de postura e nas formas de agir, segundo Gatti (2003), a formação do professor tem que levar em consideração o grupo ao qual ele pertence. Assim, “os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais” (GATTI, 2003, p. 03).

Desta forma, pensando por um lado no professor e sua atuação, se vê a necessidade do rompimento deste com conceitos engessados de papéis sociais tradicionais, que não promovem transformações. Por outro lado, pensando num aluno com alguma necessidade educativa especial, este tem ainda que lutar muito contra os papéis a ele imputados que o classificam como não capazes, com baixas expectativas, estigmatizado, como já citado anteriormente.

O caminho, seguindo a ideia de Lane (1981; 1984), e já dentro das concepções da Psicologia Sócio-Histórica, é pensar numa escola crítica,

[...] escola onde nenhuma verdade seja absoluta, onde as relações sociais possam ser questionadas e reformuladas, o que propiciará a formação de indivíduos conscientes de suas determinações sociais e de sua inserção histórica na sociedade; conseqüentemente, as suas práticas sociais poderão ser reformuladas (LANE, 1981, p. 50).

E pensando nesta reformulação de pensamentos e ações torna-se ululante a elucidação do caminho da práxis que arregimenta em seu movimento dialético uma formação docente e produção de saberes voltados para o agir revolucionário, importante para efetivação das práticas inclusivas do professor do EFI.

2.5 A Práxis como o Caminho Dialético da Formação Docente e da Produção de Saberes

Ainda que muitíssimo tarde se comparada com o desenvolvimento que a humanidade experimentou nos últimos séculos, e gerando um alto custo social e pessoal a número incontável de seres humanos excluídos e discriminados, a inclusão das crianças e jovens com deficiência nas salas de aula regular vem se tornando realidade em muitos países do mundo, notadamente nos últimos 20 anos, após a mensagem proferida pela UNESCO em 1994 em sua Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade, que originou a conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). O Brasil e outros países assumiram o compromisso de promover transformações em seu sistema educacional para se adequar a esta proposta. O processo ainda engatinha, escolas ainda escondem-se sob a desculpa de não estarem adaptadas, burocratas retardam recursos alegando falta de verba e/ou tecnologia disponível, pais relutam ainda com seus filhos em casa, sem ensino regular e convívios sociais próprios para sua idade ou ainda acomodados com a escola especializada que, de maneira por vezes eficiente, outras claudicante ou ainda assistencialistas, lhes deixam mais seguros.

E os professores? Os professores experimentam uma variedade de sentimentos e emoções que, de uma forma ou de outra, o fazem refletir sobre como atuar nesta realidade que chegou definitivamente. Estão em uma posição de importância fundamental para que a inclusão destes alunos com deficiência recém-inclusos na sala regular de ensino seja bem sucedida no nível do aprendizado e no nível do convívio social, tudo isso sem prejudicar o processo de ensino e aprendizagem e o convívio dos demais alunos que, diferentes que são também entre si, têm carências emocionais variadas, objetivos ímpares, limitações cognitivas diversas.

A noção de que todo aluno tem necessidades pessoais e especiais lança uma luz diferente sobre a organização das escolas, a colaboração, o planejamento curricular, etc. A necessidade de os professores aprofundarem seus conhecimentos e adquirirem novas habilidades torna-se crítica para atender as várias necessidades dos alunos. As classes inclusivas convidam todos os alunos a estudar nelas. Ao fazer isso, clamam por um tipo diferente de sala de aula do que o ensino tradicional. (PACHECO, 2007, p.209)

Porque o que se espera destes professores não diz respeito apenas ao ensinar os conteúdos técnicos, os fatos e dados relevantes,

Tal abordagem também indica condições pedagógicas necessárias para engajar criticamente as linguagens, os sonhos, os valores e as descobertas daqueles estudantes cujas histórias são, muitas vezes, silenciadas. [...] refere-se à necessidade de trabalhar **com e sobre** tais experiências. Também significa propiciar outras experiências culturais e formas de conhecimento como parte da necessidade de apropriá-las criticamente, de tal maneira a ajudar os estudantes a desenvolver as habilidades, os valores, em o senso de responsabilidade de que precisam para se tornarem cidadãos criativos, críticos e éticos (GIROUX, 1987, p. 48).

“mas também a tolerar, respeitar as diferenças, coexistir, raciocinar, cooperar, mudar, agir de forma eficaz, etc.” (PERRENOUD, 1993, p. 141). E o pior para estes professores: esqueceram de fornecer para eles os manuais de instrução para que possam lidar com qualquer um dos mais diversos tipos de alunos com deficiência, cada qual com as mais variadas particularidades, e com as infinitas situações que podem ser promovidas em sala de aula por este turbilhão de diversidades em convívio. Para abraçarem a complexa tarefa de ensinar alunos não apenas acadêmica, mas socialmente diferentes, eles precisam adquirir habilidades especiais no nível da

[...] dimensão pedagógica da capacidade de ensinar; a discussão sobre tal dimensão envolve ainda temas mais amplos como a democratização da relação professor-aluno, a democratização da relação dos educadores entre si e com as instâncias dirigentes, a gestão democrática englobando as comunidades e, por fim, como objetivo político-social mais equânime, a democratização do saber (CORTELLA, 2000, p.15).

E os cursos de especialização, os cursos sobre educação inclusiva, não ajudarão a resolver este dilema? Provavelmente para a maioria um bom curso de especialização na área de educação inclusiva vai contribuir em muito com a formação deste professor pego de supetão pelo processo de inclusão, mas está longe de ser um leque de receituários para cada tipo de deficiência, para cada tipo de situação. O curso seria muito importante mas não seria suficiente. Ainda sobraria um fosso entre os saberes acadêmicos e as soluções exigidas na cotidianidade. Porque na educação inclusiva:

Uma ênfase clara e visível está no currículo social assim como no currículo cognitivo e emocional. A colaboração entre os professores e entre os alunos torna-se uma necessidade e uma qualidade ao mesmo tempo. Consequentemente, o pessoal precisa melhorar suas

habilidades em seu próprio nível acadêmico, assim como ser capaz de enfrentar demandas da classe inclusiva. (PACHECO, 2007, p. 209)

Qual então é a solução para que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo sejam contemplados com eficiência no aprendizado e convívio social rico e harmonioso? Como o professor diante desta situação pode em tempo hábil tornar-se competente na lida com todos os seus alunos, com deficiência ou não, ao mesmo tempo em que ministra o currículo apropriado de maneira satisfatória?

As respostas procuradas podem estar na própria práxis deste professor. Talvez inspirado em Paulo Freire, que há mais de quarenta anos publicou suas ideias sobre a situação do educando oprimido, o sociólogo José de Souza Martins (2009) nos traz sua contribuição para uma reflexão que é fundamental para melhor dimensionar a importância da práxis na educação inclusiva.

A palavra exclusão está sendo usada como uma explicação para todos os males. O autor afirma que o que existe é uma “inclusão precária, instável, marginal”. É a inclusão daqueles que não possuem lugar na sociedade, senão “lugares residuais” (MARTINS, 2009, p.26; 27).

Esta inclusão precária gera uma nova categoria social:

[...] as novas categorias sociais geradas pela exclusão degradam o ser humano, retiram-lhe o que lhe é historicamente próprio – a premência da construção do gênero humano, do homem livre num reino de justiça e igualdade (MARTINS, 2009, p.22).

Esta é a nova mentalidade do homem colonizado, “que se sente suficientemente feliz porque pode *imitar*, mimetizar os ricos e poderosos” (MARTINS, 2009, p.23). Esta liberdade condicionada e condicionante retira a oportunidade, a identidade, a revolução, na sua interpretação etimológica, “re-volver”. Assim como o selvagem no “admirável mundo novo”, tentando não perder sua identidade e sem perspectiva de inclusão numa sociedade que só reservou a ele a marginalização (HUXLEY, 1989).

Este é o pior dos mundos para aquele que se encontra, dentre todos os que figuram na educação, no lado onde a corda se rompe mais facilmente. O educador que atue de forma irrefletida agirá de forma equivocada e incidirá nesta citada “inclusão precária”. Por este motivo a formação do docente há que ser sempre

revisitada, buscando-se assim, um caminho mais justo para a inclusão da pessoa com deficiência.

Esta realidade é que fomenta e estimula a busca de novos caminhos. E para que não corramos o risco de apenas contemplar este mundo, a práxis se mostra como o caminho dialético nesta construção. “Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de distintos modos; do que se trata é de transformá-lo” (MARX *apud* VÁZQUEZ, 2007, p. 150).

É patente que vivemos condicionados, mas como nos diz Vázquez interpretando o pensamento marxista da práxis, o homem tem “capacidade de responder a seu condicionamento ao abolir as circunstâncias que o condicionavam” (VÁZQUEZ, 2007, p. 149). Ele nos traz esta noção da práxis revolucionária, nos mostrando que as mudanças nas circunstâncias não estão separadas das mudanças do indivíduo. Educador e educando ao mesmo tempo, haja vista que as mudanças não são lineares, não se dividem entre o passivo e o ativo. Temos muito do contrário:

[...] a tarefa de transformar a humanidade – concebida como educação do gênero humano – fica nas mãos de educadores que, por sua vez, não se transformam a si mesmos e cuja missão é transformar os demais (VÁZQUEZ, 2007, p. 148).

Para refletirmos sobre a ação do professor, não simplesmente num nível utilitário da atividade prática humana, que busca resultados pragmáticos, práticos, é que nos fundamos na concepção marxista histórica dialética sobre o termo práxis.

Na educação, a práxis como atividade de objetivação consciente, deve ser entendida como o processo de transformação necessário ao atuar do professor.

O processo pelo qual os produtos exteriorizados da atividade humana adquirem o caráter de objetividade é a objetivação. [...] a relação entre o homem, o produtor, e o mundo social, produto dele, é e permanece sendo uma relação dialética, isto é, o homem [...] e seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro (BERGER; LUCKMANN, 1978, p. 87).

Como ser social, estas objetivações humanas ocorrem na vida social, em decorrência de suas interações. A escola é um dos locais onde estas atividades práticas estão acontecendo. Como nos diz Vázquez (2007), “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (p. 219). Oposto da passividade, a atividade

interessante à práxis é a que pressupõe intervenção, objetivação, efetividade e não uma mera possibilidade (VÁZQUEZ, 2007).

O fim desta atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social (VÁZQUEZ, 2007, p. 226).

Analisando a práxis como centralidade da teoria materialista da história, que enfatiza a práxis intencional como possibilidade, Vázquez vai adiante e explicita um espectro mais amplo: considera que ela pode acontecer de forma intencional e também de forma não intencional. A primeira de forma consciente, com uma finalidade; a segunda quando as atividades humanas se integram nas diversas instituições nascidas das inter-relações sociais, produzindo resultados que não necessariamente foram buscados (VÁZQUEZ, 2007). Dentro desta práxis social, várias classificações podem existir, ainda segundo o mesmo autor. Sem pedirmos licença ao autor, mas totalmente embasados em sua teoria, tomaremos aqui a liberdade de fazer uma reclassificação da práxis em dois grandes grupos para melhor compreensão de sua dimensão. No grupo da práxis que busca a transformação consciente de uma realidade, estão as que Vázquez chama de criadora, reflexiva, criativa, revolucionária. Em contraposição podem existir a práxis reiterativa, espontânea, imitativa. Todas estas formas convivem na realidade humana, em movimentos de continuidade e descontinuidade, em oposições culturais, geracionais, dentre outras contradições presentes nesta dialética da práxis.

Nessa concepção de Vázquez, nosso ideário em relação à práxis é aquele em que ela é a própria atividade humana transformadora, não utilitária, e para isso, consciente e crítica - práxis intencional. Ao mesmo tempo que é ferramenta de formação docente, é produtora de saberes. É um caminho em construção coletiva, na eterna e inacabada dialética da construção da realidade em que acontece. E este caminho passa por interações diferenciadas entre professor e alunos, diálogo, pesquisa, e, principalmente reflexão. Para que a práxis se efetive, esta construção segue um movimento dialético e histórico não linear, com seus avanços, retrocessos, sucessos e insucessos. A compreensão deste processo fará toda a diferença para o agir do professor frente às diversidades da sua sala de aula.

Podemos considerar como um primeiro passo deste caminho dialético a interação professor/ aluno.

No Ensino Fundamental I a criança estabelece seus primeiros relacionamentos dentro da comunidade escolar regular. São grupos diferentes dos já frequentados, como creches, família, amigos. Ela sai de um ambiente onde se supõe que tenha mais atenção e passa a dividir esta atenção dentro deste grupo. Principalmente sendo uma criança com deficiência, esta interação pode ser um pouco mais dificultada. É neste momento que entra o importante papel do professor. A característica vicariante desta relação não pode ser desconsiderada, na medida em que é o professor quem apresenta o conhecimento para o aluno, quem media suas relações neste novo ambiente. O professor é aquele que mediará o processo de humanização deste aluno. A precípua tarefa de transformar esta criança num membro da sociedade, de levar-lhe o conhecimento necessário, socializá-la, passa em primeiro lugar pela afetividade, pelo saber cuidar, saber ouvir e individualizar este sujeito. Um dos muitos legados de Freire é a afirmação de que nos educamos a nós e aos outros nos relacionamentos (1989). A parceria entre conhecimento e sentimento é essencial num ambiente que precisa ser inclusivo. A escola, em meio às suas relações diversificadas deve buscar alternativas calcadas em primeiro lugar na humanização. No entanto este não é um processo que se impõe. Ele é gradual, tem a ver com confiança, abertura para o novo, saber interagir com o outro e aproveitar cada contribuição que ele traz. Nesta humanização a criança começa a se perceber dentro do grupo, a ter seu lugar no mundo.

Começa um processo de organização de grupo. A criança começa a se perceber diferenciada de seus companheiros e do grupo. O educador precisa facilitar esta diferenciação, tornando o meio o mais enriquecedor possível para a criança (ALMEIDA, 2000, p. 79).

A afirmação da criança com deficiência e seu desenvolvimento vai depender e muito desta mediação do professor. Ele apresenta o novo: conhecimento, colegas de classe, objetos, todo o ambiente a ser descoberto. As expectativas e perspectivas deste aluno se darão no ritmo dos estímulos deste professor e da forma que ele mediará seus encontros com todas as variáveis presentes:

Tanto a seleção dos saberes como sua transposição didática aos alunos dependem do compromisso e da competência do professor. O aluno está à mercê dele! E quando o professor transmite uma

informação está construindo a inteligência e desenvolvendo a personalidade de seu aluno (ALMEIDA, 2000, p. 81).

É na afetividade e toda a sua concepção que envolve o outro nesta relação, que muito, podemos evidenciar deste desenvolvimento.

Para Wallon, a afetividade é o ato propulsor do desenvolvimento cognitivo (DANTAS, 1983). A aprendizagem acontece nesta intercomunicação entre afetividade e intelectualidade. Este é o primeiro passo que o professor deve dar. Pensando em como atuar de forma inclusiva, como promover o desenvolvimento dentro das potencialidades do aluno com deficiência, a afetividade funciona como o caminho das pedras.

Assim, podemos compreender a afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa (FERREIRA, ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 27).

Neste momento a relação eu-outro atua como a principal fonte de formação do sujeito. Cada ser se faz na mediação, interação com o outro. Para Wallon, o outro é o adulto. Na relação ensino-aprendizagem (de alunos com deficiência ou não) é a figura do professor que fará a mediação deste aluno com o mundo, que trará a diferenciação deste ser perante os outros e o mundo ao seu redor. “É nessa dinâmica, ao mesmo tempo, complementar e antagônica que se faz presente o par dialético Eu-Outro. É nessa interação que o indivíduo se constitui” (CALIL, 2007, p. 303).

Dialeticamente este relacionamento gera desenvolvimento para ambas as partes. Focando no desenvolvimento do professor, a presença de um aluno com deficiência em sua sala, vai gerar conflitos, dúvidas, solidariedade, angústia, afetividade, dentre outras emoções externadas nas mais diversas formas. É este aluno que vai empurrá-lo em direção a novas buscas por conhecimento. Vai impulsioná-lo a ter outras interações, com seus pares, familiares do aluno, por exemplo. Vai envolver os outros alunos, e todo esse processo gera desenvolvimento, gera conquistas!

Bronfenbrenner considera o sujeito em desenvolvimento biopsicologicamente ativo, em evolução na interação com seu contexto. Pressupõe quatro variáveis: Pessoa, Processos, Contexto e Tempo. Assim, o desenvolvimento humano se dá

neste caminho dialético, pois que eivado de trocas, interações que dificilmente são representadas graficamente, dada à sua dinamicidade. A Pessoa ao longo do Tempo interage em Processos proximais de diversos níveis que acontecem dinamicamente pela intersecção de vários Contextos ou ambientes dos quais ela participa. “A combinação de todas estas características em cada pessoa produzirá diferenças na direção e na intensidade dos processos proximais e nos seus efeitos no desenvolvimento” (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998, apud NARVAZ & KOLLER, 2004, p. 61).

O aluno pode alterar os caminhos do desenvolvimento deste professor, no momento que ele representa um sujeito ativo, engajante, estimulante, condicionante, mobilizante das ações deste professor. É a figura do outro significativo nesta relação, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011).

O desenvolvimento humano e sua relação com o aprendizado foi um dos pilares da teoria de Vygotsky. Segue a mesma abordagem genética de Wallon, no sentido de focar na gênese dos processos psicológicos ao longo de seu desenvolvimento. Para Vygotsky o homem é histórico, pois em sua atuação ele faz história, ao mesmo tempo se transformando e ao mundo ao seu redor. Esta atuação no mundo está diretamente ligada às interações sociais. Além de histórico, o homem é produto deste conjunto de relações sociais.

Quando pensamos no que um aluno com deficiência pode realizar, somente pensando em suas limitações físicas, intelectuais ou sensoriais, não estamos considerando suas potencialidades, e nem no que o auxílio, a interação, o exemplo do outro (seja professor, colega, família...) pode contribuir.

Assim, considera-se o nível de desenvolvimento real, o nível onde o sujeito realiza atividades sozinho (OLIVEIRA, 2013). Parte-se deste nível para daí averiguar o que mais ele conseguiria realizar com a ajuda de outro mais competente (ou com diferentes competências). Este é o nível de desenvolvimento potencial, no qual “a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual” (OLIVEIRA, 2013, p. 62).

O espaço onde ocorre a mudança, o ganho no aprendizado, está no que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal. É o caminho entre o nível real e o potencial, ou seja, com a atuação, a proximidade do outro, um novo mundo de possibilidades e potencialidades se abre ao sujeito. Aí reside o desenvolvimento!

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

No entanto, nos alerta Vygotsky (1989) que esta intervenção tem que ser significativa para o sujeito. Fazendo sentido, ou seja, fazendo parte de seu repertório de vivências, da sua realidade, este novo conhecimento será apropriado pelo sujeito, agora sim, compondo um desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1989).

Vygotsky trata especificamente sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência em sua obra “Defectologia” (1997). Propôs caminhos alternativos para o aprendizado e desenvolvimento das potencialidades destes alunos. Fala de alguns princípios importantes para pensarmos em práticas inclusivas.

Tomemos como exemplo a ênfase que sempre é dada nesta obra sobre não se privilegiar as funções elementares do aluno com deficiência, e sim as funções psicológicas superiores. Daí seu conceito de zona de desenvolvimento potencial: tem que se pensar no que mais este aluno é capaz, e não no que ele já consegue fazer dentro das suas barreiras biológicas.

A peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança. Adicionalmente deve visar à inserção social da pessoa em diferentes espaços de atividade do cotidiano (GÓES, 2002, p. 101).

Sobre a dependência que as escolas têm de obter o diagnóstico médico para somente depois se desenvolver alguma atividade educativa, o diagnóstico vai dar limitações, vai estabelecer o que o aluno é ou não é, o que vai de encontro com o postulado de Vygotsky. Se as potencialidades deste aluno ainda estão por ser descobertas, como um diagnóstico por si só poderia condicionar todo um planejamento educacional, padronizando os alunos por suas limitações? Na contra mão do pensamento sócio-histórico de Vygotsky, este é o quadro pintado desta cena: o assistencialismo reacionário, a piedade nociva, fundados em propostas minimalistas e previsíveis (GÓES, 2002). Seria a verdadeira patologização do aprendizado, estabelecendo limites e prescrições, como a uma pessoa doente.

Outro princípio presente em Vygotsky é o de pensar práticas de forma equânime.

[...] tal aluno não pode contar apenas com oportunidades iguais [...]. Deve ter direitos iguais para formar-se como pessoa e participante de diferentes esferas sociais e, nesse sentido, receber *condições diferenciadas* de desenvolvimento e educação, para uma existência ou vivência cultural digna (GÓES, 2002, p. 110).

Fala de caminhos alternativos e recursos especiais. De compensação sociopsicológica, que, diferente da compensação orgânica (um órgão, um sentido pelo outro), propõe que a compensação da limitação seja feita no nível das relações sociais, das experiências diversificadas, que aflorariam a já citada função mental superior.

Propõe professores prospectivos, que busquem alternativas, que saibam individualizar o aluno e suas necessidades, sem perder a noção do conjunto da sala. Para isso a forma proposta é a comunicação. Desta forma é que “as possibilidades compensatórias envolvem a linguagem, a palavra e outros signos, que permitem à criança interagir, aprender, auto-orientar-se, significar o mundo, constituindo assim, o funcionamento superior” (GÓES, 2002, p. 104).

O aprendizado, “[...] processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc [...]”, diferentemente de processos biológicos, se dá “[...] a partir do seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas” (OLIVEIRA, 2013, p. 59). Nesta linha, o nível de desenvolvimento do indivíduo será proporcional ao nível de aprendizado a que ele será submetido. Este desenvolvimento será maior com as condições propícias, com as interações, mediações do outro. Este movimento dialético, com esta contribuição das interações sociais traz o desenvolvimento aos sujeitos envolvidos nesse processo. São as constantes trocas ao longo da vida entre os sujeitos e também o meio, transformando e se transformando, que estabelecem as condições para o desenvolvimento.

A partir da sua ação em sala de aula, num processo de socialização com seus alunos, o professor vai conhecendo o outro, e dentro das divergências, conflitos, semelhanças entre os sujeitos ele vai se construindo e se reconstruindo. Esta ação ocorre reciprocamente, criando condições para novas ações, conhecimentos, experiências... “Neste processo o sujeito ganha novos conhecimentos, não só sobre

o tema do diálogo, mas também sobre si mesmo, sobre o outro e sua relação com ele” (SIMÃO, 2002, p. 95).

A atuação do outro tem que se dar como um facilitador deste desenvolvimento. Tem que gerar laços, fazer sentido para o sujeito. Um primeiro passo para esta aproximação é a afetividade. Resultados de pesquisas nesta área, tendo como base esta teoria, mostram que:

[...] a qualidade da intervenção teve mais importância no desempenho dos alunos do que sua frequência de ocorrência. [...] Nenhum dos casos observados de intervenção ríspida permite ser interpretada como uma forma de mediação procurando auxiliar o desenvolvimento do aluno. [...] As intervenções afetuosas, por sua vez, ocasionaram um maior envolvimento dos alunos com as atividades (LEITE; MOLINA, 2002, p. 118).

No mesmo sentido Fazenda (2013) nos traz o cuidado como forma de oportunizar vivências de relacionamentos, de preocupação e atenção com o outro.

Tudo começa com o sentimento. O ponto inicial para os desdobramentos se dá com o sentimento. [...] É pelo sentimento que nos comovemos, nos emocionamos, nos sensibilizamos ou não com o que está sob nosso ângulo de visão (FAZENDA; PESSOA, 2013, p. 15).

Outro elemento da práxis que se propõe também ser levado em consideração, o diálogo, trará a abertura necessária para se ouvir o mundo, assim é que ele é essencial para a inclusão. O verdadeiro diálogo praticado na práxis tem o compromisso de ceder espaço ao outro. É onde, segundo Freire (apud BAUER, 2008, p.29) se reconhece “[...] a outra presença como um “não-eu” e se reconhece como “si própria”.

[...] o processo do conhecimento é um processo interminável de nomear o mundo e o diálogo é o procedimento metodológico que pode objetivar com eticidade tal intento; [...] o diálogo somente poderá se fundamentar num profundo ato de amor para com o mundo e os homens, na possibilidade histórica da libertação dos homens e no permanente compromisso com a criação de um mundo humanizado (BAUER, 2008, p.106).

A pesquisa também é parte essencial na prática docente. É a produção de conhecimento, atualização da teoria. A formação para a prática investigativa pressupõe uma atuação que busque novas alternativas diante das novas concepções que a atualidade traz para a sala de aula. E isso só se consegue por

meio da pesquisa constante, e é nesta postura investigativa que acontecem as contraposições entre o existente e o novo (PIMENTA e LIMA, 2010).

“Na prática a teoria é outra coisa”. Quem já não ouviu este discurso, presente nas falas dos professores em geral? Demonstra certa disparidade entre teoria e prática, e a falta de consciência de que sim, na prática a teoria será outra, pois será modificada, repensada, aplicada e reaplicada de diferentes formas, em diferentes momentos dialéticos da vida pessoal e profissional, e principalmente, em diferentes realidades onde esta prática acontece.

Nessa toada, a ideia de Marx, explicitada em Vázquez (2007), é a de que a teoria “[...] como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária [...]” (p. 109). Completa que a teoria “[...] por si só não transforma o mundo real [...] por si só é inoperante e não pode substituir a ação, mas se torna uma força efetiva – um ‘poder material’ – quando é aceita pelos homens” (p. 116).

A práxis será assim, a mediação entre a teoria e a prática,

A práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático (VÁZQUEZ, 2007, p. 117).

A compreensão sobre a teoria e sua aplicação na realidade traz à tona certos condicionamentos para esta efetivação. Citamos aqui o próprio currículo escolar e a necessidade de sua flexibilização para que a inclusão em sala de aula possa acontecer de forma equânime.

A proposta curricular de uma escola inclusiva respeita as diferenças individuais de cada aluno, buscando respostas educativas às suas necessidades especiais sem deixar de atender os demais. Tendo em vista este objetivo, a escola não pode, segundo Mantoan, simplesmente encaixar um projeto novo, no caso a inclusão, em uma velha matriz epistemológica (BERGAMO, 2009, p.64).

Moreira e Candau (2003) nos falam sobre justiça curricular. Mais que considerar as diferenças é considerar as desigualdades presentes em sala, e, a partir daí, olhar o currículo por meio da lente do subalternizado. No caso deste nosso estudo, a lente é a da necessidade do aluno com deficiência considerada dentro da realidade específica de sua sala de aula.

[...] o critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações

sociais ao qual o sistema educacional está ligado (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

Propondo uma concepção multicultural e crítica para o currículo, sugere uma postura diferenciada frente ao currículo em prática:

[...] uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Para seguir neste caminho é necessária a ancoragem social dos conteúdos, com o intuito de criticizar o currículo, questionar sua procedência, identificar as ideologias presentes, para daí contextualizar, associar os conceitos curriculares à realidade próxima e concreta dos alunos.

Em síntese, os propósitos [...] parecem ser clarificar de quem é o conhecimento hegemônico no currículo, que representações estão nele incluídas, que identidades se deseja que eles reflitam e construam, assim como explorar formas de desestabilizar e desafiar todas essas hierarquias, escolhas, inclusões, imagens e pontos de vista (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Desta forma, “o currículo deve ser aberto e flexível, não uma proposta acabada”. Será desta forma que o educador, de forma interativa, dará o formato adequado, sempre ciente da possibilidade de proceder outras alterações quando necessário (BERGAMO, 2009, p. 64). Isto pressupõe o trabalho reflexivo e coletivo de professores e alunos: troca. “[...] um fato ou solução nunca é isolado, mas sim consequência da relação entre muitos outros” (FERREIRA, 1999, p. 35).

Paulo Freire (1979) nos diz que a práxis humana é “a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”. Então, para conhecer e atuar na realidade, o exercício reflexivo há que ser constante. Segundo Freire, com a reflexão, há a saída da esfera espontânea de apreensão da realidade e a ida para a esfera crítica, lugar do sujeito e não do objeto. “[...] É inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1979, p. 26).

A reflexão sobre seu próprio atuar no mundo e na educação é mais um componente que contribui sobremaneira à práxis docente.

Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la (FREIRE, 1979, p. 35).

Zeichner (2008) nos traz o aprofundamento necessário sobre a reflexão, quando nos alerta para o fato de que não é qualquer reflexão a ser feita. Ela não é um mero ato. É um processo que envolve muito principalmente a conscientização e a resistência à passividade.

De um ponto de vista, o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o slogan da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo "de cima para baixo", que envolvem os professores apenas como participantes passivos (ZEICHNER, 2008, p.538).

Este autor reflete bem a necessidade da reflexão da própria ação, pois que sem isso, a tendência mecanicista desta ação prevaleceria. Ele também considera que a reflexão será mal elaborada se não levar em conta a situação social e política em que está o professor inserido. Se entendida de forma isolada, a reflexão sobre a prática não refletirá a realidade, pois não existe reflexão neutra, dissociada social e politicamente da realidade presente nos contextos.

Infelizmente, na minha visão, a maior parte do discurso sobre a "reflexão" na formação docente hoje, mesmo depois de todas as críticas, falha ao deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores. Porém, sou otimista que formadores de educadores vão se mobilizar para desafiar e se certificar que o objetivo da reflexão na formação docente não ajude a reproduzir inconscientemente o *status quo*. O propósito de se trabalhar para a justiça social é uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não deveríamos aceitar outra coisa, a não ser algo que nos ajude a progredir em direção a essa realização (ZEICHNER, 2008, p.544).

Muito útil é também o conceito de profissional intelectual que Giroux utiliza para se "repensar e reestruturar a natureza do trabalho docente" (GIROUX, 1987, p.20). Tal conceituação nesta pesquisa terá intersecção direta com conceitos de educador crítico, reflexivo, pesquisador, haja vista que o autor propõe total

dissociação com práticas mecanicistas e tecnocráticas. Nesta seara introduz a figura do intelectual transformador.

A categoria de intelectuais transformadores sugere que os professores podem emergir, como intelectuais, de qualquer grupo e trabalhar com grupos diversos [...]. A tarefa central, para a categoria de intelectuais transformadores, é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. [...] Aqui, a escolarização, a reflexão crítica e a ação tornam-se parte fundamental de um projeto social para ajudar os alunos a desenvolverem uma profunda e inabalável fé no combate para vencer as injustiças e mudarem a si próprios (GIROUX, 1987, p.31;32).

Estes autores deixam clara a distinção de reflexão e reflexividade. O pensamento reflexivo sobre a prática tem que ir além, a reflexão tem que ser posta em prática, de forma continuada. É no movimento dialético da práxis que esta reflexão crítica e sistemática será praticada.

Neste sentido:

[...] consiste em ultrapassar essa visão de profissionais em formação que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico. Para que a reflexividade docente não caia no reducionismo de ser interpretada como um princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de maneira teórica e crítica das realidades em questão, “de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula” (LIBÂNEO, 2002), levando sempre em consideração os contextos históricos políticos e sociais na configuração das práticas escolares (ARAGÃO, 2013).

Com relação à importância da colaboração entre professores mediante a necessidade de resolução de problemas nas classes inclusivas, Pacheco (2007) considera este tipo de formação muito eficiente, principalmente se a qualificação coletiva se dá quando “a especialização dos professores varia” (p. 213). O conjunto de todas estas ações formativas que constituem a práxis são fundamentais pois só a reflexão individual, isolada, descontextualizada não é suficiente para produzir saberes que promovam a prática educativa que se pretende, libertadora, revolucionária, que plante saberes e estimule autonomia. Temos que ficar atentos para que o grau de conscientização do professor o lembre a todo instante que

[...] as relações entre o subsistema de educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas. São relações históricas. São dialéticas e contraditórias. Isto significa que, do ponto de vista da classe dominante, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante (FREIRE & SHOR, 2000, p.49).

O professor não pode se esquecer de que ele está dentro destas relações, ele pertence a esta estrutura. Ele deve estar continuamente atento a estes desafios para que possa agir.

No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação... todas essas coisas pelas quais se cria a pessoa e que fazem dela um ser não somente “adaptado” à realidade e aos outros, mas “integrado” (FREIRE, 1979, p. 37).

Então, neste movimento de contraditórios, de sucessos e insucessos; nesta construção não linear da práxis é que se faz este caminho na educação que se propõe ser inclusiva.

2.5.1 A Práxis do Professor Inclusivo - Do que estamos falando

Desde o início deste estudo tem sido denunciado o modo capitalista de produção e de educação, com suas contradições, suas perversidades refletidas na desigualdade social resultante da exploração do homem pelo homem culminando, hoje, na “malvadez neoliberal” globalizada (FREIRE, 2000). Comparando com a situação de desrespeito, discriminação, preconceito, desprezo a que foram relegadas todas as pessoas com deficiência durante todo esse tempo, até hoje, não há como não associar a vida destas pessoas com deficiência à vida de todas as pessoas oprimidas, excluídas, empobrecidas, exploradas, esquecidas.

Por este motivo, todo este estudo está eivado com ideias de educadores que pensam a luta pela inclusão social como a luta contra as injustiças advindas da situação de dominação que predomina na grande maioria das sociedades contemporâneas, educadores que acreditam no importante papel da educação nesta luta a ser travada em todos os espaços, notadamente na escola, em seus braços, em seu entorno.

Arroyo (2014) enfatiza a necessária tomada de consciência desta população agrupada na categoria excluídos. “São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos” (p. 09). Dentro destes outros sujeitos, outros educandos, estão também os alunos com deficiência. A história tem nos mostrado conquistas, que não foram dadas, mas conquistadas. Estes coletivos têm mostrado sua importância, seu papel na sociedade, sua cultura, sua diversidade participando da construção desta nossa realidade (ARROYO, 2014).

Os Outros Sujeitos pressionam as concepções pedagógicas a repensar-se nos processos de sua produção teórica, epistemológica. A reconhecer que essa produção foi e continua sendo inseparável, atrelada às formas de pensar e de alocar os Outros nos padrões de poder/saber. Atreladas às formas de produção/conformação dos Outros nos padrões de trabalho, de expropriação da terra, do espaço... Do seu lugar como subalternizados, subcidadãos. As presenças dos Outros na agenda política e até pedagógica se tornam extremamente incômodas ao pensamento pedagógico porque o obrigam a se entender inseparável das formas políticas, culturais de sua produção/conformação com subalternos (ARROYO, 2014, p. 11).

Nesta medida, a formação do educador inclusivo é fundamental para que na sala de aula sob sua autoridade (porque também autor do processo educativo) a convivência com os educandos, o diálogo ressurtido da práxis e o aprendizado venham ao encontro desta educação libertadora e inclusiva desejada, independentemente dos apoios ou conflitos externos que a permeiem.

Daí a necessidade de se conhecer estas lutas, estas vivências. Reconhecer a contribuição destes alunos à sala de aula é um componente importante na práxis deste professor.

Esses coletivos populares mostram que toda experiência social, até as mais brutais, de sofrimentos, de vitimação, de opressão produz conhecimentos, indagações radicais, leituras lúcidas de si e do mundo, leituras das relações de poder, [...] leituras dos extermínios de que foram e são vítimas (ARROYO, 2014, p. 14).

De maneira geral, a formação continuada do professor é fundamental para que ele se aprimore, se reinvente, lute pela profissionalização da docência como forma de valorizar-se como educador e, principalmente, aumentar suas competências para a lida cotidiana na sala de aula.

A lente desta formação para se ver a realidade e sua essência deve ser conscientemente e criticamente guiada pelo entendimento da exclusão como

opressão/exploração do ser humano subalternizado. Pois, como afirma Arroyo (2014), “as pedagogias de inclusão, participação são inventadas do lado dos incluídos para prometer incluir os excluídos” (p. 43).

Pacheco e colegas (2007) consideram que esta formação é a apropriação pelo professor de conhecimentos e habilidades que necessita para melhor exercer seu ofício docente. Pode ser realizada individualmente, junto com outros professores e até com o conjunto dos trabalhadores da escola. Nas atividades profissionais, nas oficinas em que esta pesquisadora tem atuado, as quais serão detalhadas mais adiante, são vários os exemplos de ações de formação nestes três níveis: professores buscando cursos e/ou orientações visando uma situação específica, temas/cursos levados aos HTPCs para discussão com os professores, campanhas para a inclusão social e/ou cursos (Libras, etc.) para todos os trabalhadores da escola. A formação deve ser pensada segundo as necessidades de educandos, educadores e da escola adaptados às necessidades específicas identificadas.

Nesta toada da alteridade, neste processo continuado, temos que paulatinamente ir nos libertando de pensamentos reducionistas em relação ao outro, nos livrar do “[...] Nós como parâmetro de igualdade” (ARROYO, 2014, p. 45).

Pacheco (2007) também destaca a importância tanto das ações de auto treinamento como os cursos de especialização, evidenciando que tanto mais úteis serão quanto mais proativamente forem envidados. Obviamente nem sempre é possível planejar um curso sobre inclusão orientado pela UNESCO ou pós graduar-se em uma especialidade inclusiva antes de receber os alunos; há momentos que temos que ir conhecer os educandos em seus lares, conversar com os familiares, com colegas mais experientes, pedir auxílio ao professor especialista, dialogar com todos os atores sujeitos e experienciar a práxis, construir e reconstruir nossa prática educativa durante a cotidianidade, no chão da sala de aula, “estudar seu próprio ensino e aprender através da reflexão e da resolução de problemas” (PACHECO, 2007, p. 70).

2.5.2 A Práxis Coletiva: Redes de Apoio e Comunidades de Aprendizagem

Na teoria encontramos vários autores que enaltecem a formação de redes colaborativas ou redes de apoio. Estas redes têm sempre o objetivo de valorizar e compartilhar coletivamente experiências diversas. Na educação significa ter um

espaço de troca, de participação. Tem que ser horizontal, pois esta é uma diferença a ser ressaltada se compararmos com palestras, ou até mesmo pseudo-espacos de participação, onde um ou poucos falam e o restante recebe as orientações. A intenção destas redes é o trabalho cooperativo. Repartir ideias, experiências que deram ou não deram certo. Estes espaços podem começar dentro dos muros da própria escola – e é ideal que seja mesmo uma prática adotada entre os professores – mas ela pode e deve extrapolar estes limites.

“Entrelaçamento de fios [...] com aberturas regulares, fixadas por malhas, formando uma espécie de tecido” (FERREIRA, 1995) este é o significado da palavra rede. Daí derivam outros significados conhecidos que advêm das palavras que fazem parte do seu conceito: malha, entrelaçamento, tecido. No sentido que aqui falamos nos dá a noção de conjunto, de várias colaborações, vários fios formando um tecido, dando força, apoio a todos os seus componentes.

Bock (2004) nos traz em sua análise histórica do capitalismo e suas consequências nas relações humanas, a questão do eu e do individualismo. A concepção capitalista e suas ideias liberais têm influenciado a humanidade a um olhar voltado para si, migrando da coletividade para a individualidade. Tende a por a culpa das injustiças sociais por ela mesma criadas e mantidas à própria vítima, aplacando a força de ação desta.

Segundo Frigotto (2009), este imobilismo faz aflorar a competitividade destrutiva da coletividade, elegendo apenas os mais capazes. É o empreendedorismo educacional pregando que você (e mais ninguém) tem que estar sempre a frente! “Trata-se de traduzir, no plano educacional, um ideário onde não há lugar para todos e o problema não é coletivo, mas individual” (FRIGOTTO, 2009, p. 75).

Stainback & Stainback citam um comentário neste sentido, afirmando ser esta linha de pensamento uma clara barreira à inclusão, o “pensar que ser inteligente significa ser o número um” (KOHN, 1991, p. 498, apud STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 224).

Crucial para o direcionamento desta discussão é a afirmação:

O homem se objetiva no mundo e faz isto junto com os outros homens. Assim, a humanidade vai se constituindo no mundo, nos objetos, na cultura, nas formas de sobrevivência e de produção humanas. De lá, que o homem vai retirar o material para se constituir. Vai se apropriar da humanidade que construiu ao

transformar o mundo. Vai retomar para si a humanidade que construiu. Assim, o homem se constrói ao construir o seu mundo (BOCK, 2004, p. 9).

Este é o caminho das relações, inter-relações, mediações. A noção de que ninguém se desenvolve sozinho, é o ingrediente principal para que, na contramão das influências liberais, possamos envidar nossos esforços em prol do fortalecimento desta rede.

Assim é que Stainback & Stainback (1999) falam da necessidade da insurgência do espírito de comunidade para renovação da escola. A perda deste sentimento de pertença a um grupo é a causa de muitos problemas na escola, inclusive a evasão de alunos com deficiência.

As comunidades são vias de mão dupla, no sentido de que todos que participam recebem e dão apoio. Cada um tem sua importância, tem seu talento para doar e tem sua incompletude para ser complementada pela relação com o outro (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Este sentimento de pertença a um grupo, de forma equânime, é a condição básica para um ambiente inclusivo. Este princípio das redes de apoio é que a escola que se propõe a atuar de forma inclusiva incorpora em sua estrutura.

A rede de apoio constitui-se em um conjunto de serviços que objetiva atender às diferentes necessidades educacionais especiais dos alunos por meio da ação em rede de recursos disponíveis na escola e na comunidade (FERNANDES, 2007, p. 33).

Esta autora sugere que vários serviços e parcerias estejam à disposição da comunidade escolar. Alguns já previstos em lei, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser disponibilizado nas escolas, outros advindos de parcerias realizadas.

Stainback & Stainback (1999) vão mais além. Em seu texto trazem com detalhes os princípios que permeiam estas redes de apoio. Em síntese, estes princípios estão calcados no apoio mútuo, para que não se recaia em assistencialismos. Todos têm que ter a compreensão de que vão ajudar e ser ajudados. E, além disso, todos têm que ser capacitados, com o intuito de se dar autonomia para os envolvidos. Os autores falam em “comunidades inclusivas” (p. 229), uma abordagem voltada para todas as crianças, não só as com deficiência. Nessas comunidades todos partilham desta “responsabilidade um pelo outro” (p.

229). Fazem parte desta comunidade os apoios internos e externos, poder público, funcionários, voluntários, parceiros da escola, familiares dos alunos, qualquer pessoa que queira colaborar e caminhar junto desta comunidade.

As escolas e as turmas inclusivas *não* estão interessadas em ajudar qualquer categoria particular de alunos, como aqueles classificados como deficientes, para que eles se adaptem às escolas regulares. Em vez disso, as escolas e as salas de aula inclusivas estão interessadas em como operar as turmas e as escolas como comunidades que proporcionam apoio a seus membros e que incluam e satisfaçam as necessidades de todos os alunos (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 229).

Desta forma, trata-se o diferente como mais um diferente em um grupo de diferentes e as ações elaboradas a priori e reelaboradas pela práxis têm caráter coletivo, objetivando satisfazer todos os seus membros, mas também a cada um dos seus membros, pois, respeitando as diferenças, assume pedagogias, releva métodos didáticos e promove práticas educativas que contemplem cada uma delas.

Pessoas e olhares de fora são muito bem vindos! Trazem experiências diferentes. O simples fato de se abrir ao diálogo, de se abrir para a pesquisa já é mote para novas ideias, sonhos de mudança. Promove incentivos necessários à busca de melhorias.

Esta abertura é a chave para o sucesso das redes. Quando você se abre para o outro, há uma maior exposição de realizações e também de insatisfações. É um momento de reflexão, de reconhecer suas dificuldades e com a ajuda do outro estabelecer novos rumos. Uma poderosa ferramenta de desenvolvimento pessoal e profissional.

Parte também do professor esta iniciativa, pois é ele que está lá na ponta da linha, atuando diretamente com a prática educativa. Mas é claro que todo o corpo escolar tem que participar. Quando se consegue chegar a este ponto, quando o coletivo está no comando, os objetivos passam a ser identificados coletivamente, os problemas passam a ser discutidos coletivamente, os erros observados na reflexão sobre a própria prática são utilizados para construir novas práticas.

Deve se destacar que individualmente cada um pode ter este caminho como prática, mas esta prática dentro de um coletivo, num movimento de sinergia dá muito mais segurança! Esta é a práxis na sua dimensão coletiva!

O homem só se manifesta como ser humano na medida em que objetiva suas forças essenciais, genéricas, mas essa objetivação – práxis material, trabalho humano – só é possível quando o homem entra em relação com os outros – “mediante a atuação conjunta dos homens”. (VÁZQUEZ, 2007, p. 125).

É nesse engajamento que acontecem as comunidades de aprendizagem.

Uma comunidade de aprendizagem é como uma comunidade ecológica, pois, tal como ocorre em um ecossistema, a sinergia cooperativa dos membros de uma comunidade de aprendizagem prospera e muda em novas direções com capacidades que seriam impossíveis sem metas comuns e direção compartilhada de seus membros (RIBEIRO, 2012, p. 22).

Nóvoa (2009) reforça esta ideia, trazendo sua concepção da dimensão coletiva da aprendizagem. Segundo ele, “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”. Sugere esta retroalimentação contínua, no sentido da prática de todos se tornarem casos práticos a ser analisados, reanalisados, refletidos coletivamente, numa constante dialética.

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 7).

Mas esta concepção não se impõe, tem que ser uma construção paulatina, uma conquista, não uma determinação. “A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (NÓVOA, 2009, p. 7).

E é neste clima que ele propõe as comunidades de prática:

[...] um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos (NÓVOA, 2009, p. 7).

Esta função da escola, que desborda o simples transmitir conhecimentos, perante as diversidades que ela abarca, de ordens várias, tanto físicas, intelectuais,

sexuais, sensoriais, sociais, tem que assumir seu inacabamento e rumar para novas formas de auto formação. Afinal,

A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso (NÓVOA, 2009, p. 14).

O solipsismo, arraigado de tal forma que parece ser parte integrante do atuar do professor, tem que dar lugar ao agir coletivo. A exemplo de outras profissões, como as da área da saúde, do direito, onde a discussão de casos reais são cotidianas na formação inicial e continuada de seus membros, a educação tem que abrir as portas de suas salas e se reconhecer no que ela já faz. Reconhecer que o que ela já tem feito é muito rico e que a partilha destes conhecimentos vai enriquecê-los ainda mais! É a práxis coletiva como pedra fundamental da atuação docente, criando uma verdadeira “jurisprudência” de situações de ensino e de aprendizagem.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2009, p. 17).

Uma escola centrada nas questões do seu entorno, que se aprofunda na essência de seus elementos. Mesmo porque, como nos questiona ainda Nóvoa:

Alguém acredita que é possível ensinar uma criança com fome ou sujeita a maus tratos? Alguém imagina que as questões da saúde e do bem-estar, físico e psicológico, não interferem no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças? (NÓVOA, 2009, p. 25)

E alguém acredita ser possível incluir um aluno com deficiência em sala de aula na base da mera integração, sem o aprofundamento necessário de suas necessidades especiais? Sem a troca de informação com os vários agentes envolvidos neste processo de inclusão? Esse é o caminho radical e revolucionário da apropriação da realidade do outro. “Ser radical – diz Marx – é atacar o problema pela raiz. E a raiz para o homem é o próprio homem” (VÁZQUEZ, 2007, p. 116).

Caminho que passa pela revolução da ação. Ação que objetiva-se, “só é possível quando o homem entra em relação com os outros” (VÁZQUEZ, 2007, p. 125).

Complementando este pensamento, “o homem, para ser homem, não pode manter-se em sua subjetividade; tem que objetivar-se. Mas, nessa objetivação, ele se faz presente como ser social” (VÁZQUEZ, 2007, p. 125).

Nóvoa conclui seu postulado na mesma linha defendida nesta pesquisa por autores citados anteriormente – Marx, Vázquez, Kosik, Freire, Arroyo, Heller, dentre outros:

Hannah Arendt escreveu que uma crise apenas se torna catastrófica se lhe respondermos com ideias feitas, isto é, com preconceitos (1972, p. 225). Tinha razão. O pensamento contemporâneo tem de ir além do já conhecido e alimentar-se de um pensamento utópico, que se exprime “pela capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita actuar sobre esse futuro” (FURTER, 1970, p. 7 *apud* NÓVOA, 2009, p. 39).

Isto é formação! Isto é a atividade renhida do professor responsável contribuindo com a transformação social, comprometendo-se com o seu papel, lutando para dar o seu melhor diante das limitações que se lhe apresentam, ciente de sua incompletude, de seu inacabamento, nem sempre tão consciente dos condicionamentos que o envolvem, dos apoios que tem e dos que não tem.

2.6 As Oficinas de Sensibilização e o Engajamento Necessário

No mesmo clima já estabelecido neste capítulo sobre a formação docente, e como um exemplo de rede de apoio à inclusão, é que se faz oportuno descrever as Oficinas de Sensibilização, que vêm sendo realizadas há alguns anos por esta pesquisadora e intensificadas em prol desta pesquisa. Passaremos agora ao relato de experiência da autora sobre estas ações.

Segundo informações já citadas a respeito, a Secretaria de Educação afirmou ter sido 320 o número de alunos com deficiência incluídos no EFI e II no ano de 2014. Apenas a título de dimensionamento, *ceteris paribus*, se considerarmos o percentual de 24% de pessoas com deficiência em toda a população taubateana obtidos pelo IBGE e os 42.680 alunos sem deficiência que estudam na rede pública municipal (43.000 – 320) podemos estimar que exista algo próximo a 13.480 crianças com deficiência nesta faixa escolar em Taubaté (42.680 está para 76%

assim como X está para 24%), ou seja, apenas 2,37% das crianças com deficiência que deveriam estar incluídas na rede o estão, ou ainda, 13.160 crianças com deficiência estão em outras escolas, em instituições especializadas ou em casa, sem estudo formal de nenhuma espécie. Estes números são apenas especulações por isto atentamos *a priori* pela condição *ceteris paribus*, pois muitas deficiências severas impossibilitam a frequência de crianças no ensino regular, o percentual de 24% é dado para toda a população não discriminando deficiências adquiridas em idade mais avançada, a diferenciada expectativa de vida por tipo de deficiência, etc.

Por estes dados fica claro que parcela ínfima da faixa em idade escolar está incluída. Assim uma boa parte dos professores que passaram por nossas oficinas não tiveram realmente este contato com algum aluno com deficiência. Este também é um dos objetivos, contribuir para a preparação para a inclusão.

Normalmente o começo destas oficinas não conta com grandes participações. E é importante ressaltar este comportamento do professor. O assunto deficiência parece surtir logo de início um efeito de bloqueio. Num primeiro momento ele fica alheio, disperso até. Parece achar que é um assunto muito distante da sua realidade.

Após uma introdução abordando dados estatísticos e a legislação acerca dos direitos da pessoa com deficiência, num segundo momento da oficina começam as vivências. Em duplas, os professores passam por atividades que vão fazer com que eles sintam as situações pelas quais passam o deficiente auditivo, o visual e o físico. Vêm à tona assuntos como acessibilidade na comunicação e arquitetônica.

A primeira dinâmica normalmente vai fazer com que sejam vivenciadas situações relativas à pessoa surda e à cega. Sentem o tamanho da dificuldade de uma pessoa com deficiência visual em assistir um simples programa na TV, ou um filme no cinema sem o recurso de áudio descrição. Ao verem suas dificuldades, por exemplo, em fazer um simples relato ao seu colega, sem poderem utilizar do recurso da fala, eles sentem a real necessidade do conhecimento mínimo em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Nessa perspectiva, foi possível trazer para o diálogo temas relacionados à acessibilidade na comunicação, como LIBRAS e Braille, a presença do intérprete ou interlocutor em sala de aula, áudio descrição e as dificuldades enfrentadas diuturnamente pelas pessoas com deficiência. São tiradas muitas dúvidas e muitas discussões se iniciam.

A segunda dinâmica é a do passeio pela escola. Ao darem este pequeno passeio pela escola, professores, coordenadores, e até supervisores presentes têm que lidar com sensações básicas de medo do desconhecido. Dentro do próprio ambiente de trabalho, onde diariamente eles percorrem todos os espaços, de repente, com os olhos vendados, ou sentados numa cadeira de rodas, tudo muda de figura. O colega, guia que o conduz, parece um desconhecido. Os pequenos ressaltos no chão, paredes, colunas que sempre fizeram parte da escola, parecem obstáculos intransponíveis! Degraus e escadas, nem pensar! Todo o mobiliário, todo corredor, porta, tornaram-se parte de uma arquitetura diferente do que antes se tinha contato utilizando-se da visão ou das próprias pernas!

“Superação, entusiasmo, experiência, novas emoções, limitações, aprendizado, informação, solidariedade, empatia, conhecimento útil, sobrevivência, esclarecimento, reflexão, conscientização, respeito, confiabilidade, cidadania”, são palavras proferidas pelos participantes. Frases do tipo “Abriu meus olhos para as limitações humanas” e “Rever-se através do outro” também apareceram.

O contato e a personificação de novas sensações fez aflorar várias necessidades e dúvidas nunca expostas antes pelo professor em seu dia-a-dia.

Nestas oficinas já tive experiência com um professor que se retirou antes do início, alegando não possuir alunos com deficiência e que não tinha formação para isso. Esta reação, sem nem mesmo ter participado das dinâmicas já mostra uma parte da realidade de nossas salas de aula. Também revela a falta de conhecimento, de convívio com as diferenças. Em outras oportunidades, ao contrário, tivemos professores que até se emocionaram e reconheceram diante de todos a sua necessidade de se aprofundar mais neste assunto. Estes foram somente dois exemplos de reações extremas, mas demonstram como a reação diante dos estímulos destas oficinas na maioria das vezes é imediata.

Barreiras atitudinais, falta de aproximação do professor e do aluno com deficiência seriam mais facilmente resolvidas com um mínimo de conhecimento. Esse caminho passa pela formação continuada nas escolas, junto a parcerias, redes de apoio, comunidades de aprendizagem.

Estes são momentos que oportunamente a produção do conhecimento na pesquisa se mescla com a intervenção na realidade pesquisada. A própria hipótese desta pesquisa surgiu da prática destas oficinas. O discurso da não preparação do professor tem sido uma fala recorrente entre os participantes destas oficinas e

palestras. A vontade de mudar esta realidade e averiguar se realmente ela acontece deste modo também me impulsionou a esta pesquisa.

O próprio Mestrado Profissional, em definição dada pelo parecer do Ministério da Educação (CNE/CES 0079/2002) mostra sua ênfase “nos estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional”. Este programa de pós-graduação pressupõe profissionais que por meio da investigação atuem em seu meio, façam intervenções em prol de melhorias. Profissionais que querem aprofundar sua formação na sua área de atuação e auxiliar na busca por caminhos inovadores para as questões surgidas desta realidade. Tirar a pesquisa do papel e trazer para a ação, ao mesmo tempo em que, interagindo com os sujeitos da pesquisa e outros atores da área, vai enriquecendo também seu próprio trabalho pessoal e acadêmico.

Como já dito antes neste estudo, o hoje é o momento de se fazer história, e o aqui é o lugar. Só precisam ser rompidas as atitudes burocratizantes cúmplices da manutenção do *status quo*, parar de se cumprir tarefas utilitárias e partir para a ação revolucionária verdadeiramente útil para a sociedade.

Assim, este estudo, aliado ao agir, vem ao encontro dos conceitos expostos anteriormente de comunidades de inclusão e de comunidades de aprendizagem. Como Nóvoa (2009, p. 26) vem nos explicando, esta troca de experiências faz surgir “espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o papel de formador e de formando”. Este também é o lugar do pesquisador, interagindo dialeticamente nesta partilha.

Esta atitude de engajamento do pesquisador, unindo teoria e prática, se faz muito importante na busca por transformações nesta realidade pesquisada.

Corroborando com este posicionamento está André (2005), ao discorrer sobre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático, no V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências:

Outra pesquisadora que traz posições provocativas e instigantes nessa discussão é Marília G. Miranda (2000) ao focalizar o tema da articulação ensino e pesquisa, no debate contemporâneo sobre a formação dos professores e mais especificamente se centrado na literatura referente ao professor reflexivo/pesquisador. [...] Essa literatura, segundo ela, tem vários méritos: (a) valorizar a ação do professor como caminho para sua autonomia e emancipação; (b) buscar propósitos justos e generosos ao dar voz ao professor para melhorar a prática, combater as desigualdades e a exclusão; (c)

fazer uma crítica salutar às universidades e às suas relações com os práticos (ANDRÉ, 2005, p. 4).

Desta forma é que, sempre trazendo esta formação para a reflexão crítica, aquele professor que não tinha compromisso até há pouco tempo com a educação da pessoa com deficiência, passa a considerar com outros olhos esta função.

Pude constatar nestas oficinas que muitos professores já estão buscando novas práticas, outros ainda esperam por um apoio maior. Mas o pior são os que ainda acham “que seria melhor se as pessoas com deficiência se preparassem num local especial para elas, que se alfabetizassem lá, estudassem lá e depois de preparadas poderiam conviver na sociedade”. Felizmente estes já são significativa minoria. Mesmo assim, por ainda existirem comentários como estes é que fica claro que a luta não pode parar. Estes professores são vítimas de graves falhas na sua formação (profissional e talvez pessoal) e têm que ser constantemente convidados a repensar sua prática, a reestruturar seu pensar e seu agir. São os mesmos que dizem “Mais isso?!”, quando se referem a uma sala de aula que já transborda em número de alunos, em problemas, e ainda “colocam um aluno de inclusão”. Mas estes encontros também têm despertado reações inusitadas, como quando, após várias falas de professores resistentes à inclusão, um dentre eles se manifestou dizendo que “sentia vergonha” destes discursos e queria até se desculpar pelos colegas.

Parcerias deste tipo podem ser muito importantes para a formação dos professores. Este é o princípio das redes de apoio à inclusão. É a troca, o partilhar e compartilhar experiências diferentes, necessidades, angústias, fazendo brotar novas concepções.

3 MÉTODO

Bem antes desta pesquisa se iniciar academicamente, ela já estava em andamento nas indagações que esta pesquisadora fazia à realidade que se lhe apresentava, nas ações realizadas levando esta bandeira inclusiva. “Dar voz ao professor”, como explícito no título, enfatiza a importância dada a esta iniciativa de investigação face a face com quem atua na educação diretamente com alunos com deficiência. O materialismo histórico dialético decidiu ser o método desta pesquisa - ele já estava presente em todas as ações desta investigação, já era a lente pela qual esta pesquisa enxergava a realidade desde o início.

O materialismo histórico dialético surge das ideias de Karl Marx, no final do século XIX, época de transformações democrático-burguesas na Europa. Naquele período o marxismo surge como uma “[...] necessidade histórica da existência de uma base teórico-científica para o movimento revolucionário do proletariado de todos os países capitalistas, da transformação inevitável das relações sociais burguesas em socialistas [...]” (BURLATSKI, 1987, p. 11).

Assim, como nos traz Vázquez (2007), o marxismo pressupõe a transformação da realidade. E essa transformação não se dá no mundo das ideias, mas sim na própria realidade concreta, material.

Marx demonstrou que a matéria existe não só sob a forma de elementos ou processos naturais, mas também sob a forma da atividade social e das relações sociais [...]. [...] A mais importante característica da matéria é seu caráter objetivo, é a sua existência fora da consciência humana [...] (BURLATSKI, 1987, p. 33).

Se a realidade é construída pela objetivação humana, ela é cheia de contradições, ela é dialética e em constante transformação. Aí entra a dimensão da historicidade deste método. Toda esta transformação tem que ser entendida dentro da sua história compreendendo todas as mediações pelas quais passou e tem passado. “[...] A transformação de uma realidade considerada injusta, transformação baseada em uma crítica da mesma que se apóia no conhecimento científico desta realidade” (VÁZQUEZ, 2007, p. 12).

Assim, trazendo estes princípios para o âmbito desta pesquisa, partindo-se do concreto, de uma realidade a ser estudada, as análises pela lente do materialismo

histórico dialético têm que se pautar na historicidade como fator de construção do humano e de suas interações ao longo do tempo. Há que se entender que estas relações ocorrem de forma dinâmica, dentro de contradições. Que são uma parte dentro de um todo, cuja elucidação é essencial para a compreensão da totalidade. Por fim, esta análise tem que estar atenta ao fato de que a realidade não é só o que ela aparenta; há que se buscar sua essência, sua concretude. Desta forma, após este exercício, partindo-se do concreto volta-se para o concreto numa busca dialética por transformações.

4 METODOLOGIA

4.1 Tipo de Pesquisa

Estando dentro do âmbito das Ciências Humanas e Sociais, tendo como pressuposto o estudo do comportamento humano, o presente estudo trilhará o caminho qualitativo da pesquisa. A realidade onde se dará a pesquisa, os sujeitos e o próprio pesquisador são parte de um mesmo todo a ser analisado. Interação no sentido de que, aos sujeitos é dada voz, um espaço para se manifestar. Ao pesquisador caberá não só observar, mas ser parte atuante neste processo, opinando, interpretando situações, o que muitas vezes provocará no próprio sujeito uma tomada de consciência, dando novos rumos àquela realidade (CHIZZOTTI, 2010).

Assim,

A subjetividade, elemento constitutivo de alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo (ROMANELLI, apud DUARTE, 2004, p. 216) .

Seguindo a classificação feita por Silva e Menezes (2005) esta pesquisa será do ponto de vista de sua natureza, aplicada, haja vista que as soluções para o problema apresentado advindas deste estudo poderão ser aplicadas na prática dos sujeitos participantes, tendo a possibilidade de se estender ainda para outros educadores.

Quanto à forma de abordagem, será totalmente qualitativa. “A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (SILVA; MENEZES, 2005, p.20).

Quanto aos procedimentos técnicos, será utilizado o levantamento. Esta pesquisa se propõe a ser exploratória, quanto aos seus objetivos. “[...] o estudo exploratório surge para descobrir a mais provável explicação da dificuldade. [...] O estudo exploratório surge para elaborar explicações prováveis” (BOYD; WESTFALL, 1982, p. 65).

4.2 População e Amostra

Segundo dados obtidos por meio de ofício encaminhado à Secretaria de Educação de Taubaté (APÊNDICE I), são 320 (trezentos e vinte) alunos com deficiência atendidos na rede municipal de ensino no ano de 2014. Estes dados foram obtidos junto ao Projeto Integrativa, responsável pelo gerenciamento do atendimento especializado nas escolas da Rede Municipal. De acordo com informações obtidas junto ao Projeto, este levantamento foi feito de forma muito abrangente, visto que constam nesta lista crianças com dificuldade de aprendizagem, em decorrência de vários transtornos, e, outras crianças ainda sem laudo da sua situação. Também não estão especificadas nesta lista quais crianças pertencem ao Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e quais ao Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano). Não consta também nesta lista a divisão por série, e nem quais e quantos são os professores responsáveis pelas turmas onde se encontram estes alunos. É um levantamento feito no primeiro semestre de 2014, carente de um detalhamento maior. Porém, no ano de 2015, até meados de Março, o único levantamento existente ainda era este.

Em um segundo momento, a Secretaria Municipal de Educação de Taubaté disponibilizou os dados contidos na Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP) quando finalmente foi possível o acesso aos dados que determinaram o universo desta pesquisa. Analisando-se esta listagem, soma-se um total de 98 (noventa e oito) professores atuando na Rede Municipal no Ensino Fundamental I com alunos com deficiência visual, física, auditiva, intelectual em suas salas.

Assim foram considerados sujeitos desta pesquisa professores do Ensino Fundamental I (EFI) da Rede Municipal de Taubaté que tenham em suas salas crianças com deficiência visual, física, auditiva, intelectual. Importante destacar que esta divisão não reflete exatamente a diversidade de deficiências, síndromes, transtornos que compõem o quadro de alunos das escolas, mas o assunto será abordado desta forma tomando-se por base o conceito de pessoa com deficiência, já explicitado anteriormente, e a divisão estatística feita pelo censo do IBGE (BRASIL, 2010):

Considerando a população residente no país, 23,9% possuíam pelo menos uma das deficiências investigadas: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. A prevalência da deficiência variou de acordo

com a natureza delas. A deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira. Em segundo lugar está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40% (p.06).

Ouvindo o professor, foram investigados as possibilidades, conquistas, desafios por ele enfrentados na construção de práticas inclusivas. Para isso, os passos desta pesquisa foram detalhados nos próximos itens.

A amostra selecionada desta população a será detalhada a seguir, no capítulo sobre a Coleta de Dados.

4.3 Instrumentos

Foi utilizada como instrumento para coleta de dados a técnica do grupo focal. Sendo uma pesquisa que segue o caminho qualitativo a intenção foi a de fazer aflorar dos discursos as angústias, os sucessos presentes no dia-a-dia destes professores. Assim é que os grupos focais se mostraram como o caminho para o que se pretende com esta pesquisa.

Em uma vivência de aproximação, permite que o processo de interação grupal se desenvolva, favorecendo trocas, descobertas e participações comprometidas. Também proporciona descontração para os participantes responderem as questões em grupo, em vez de individualmente.

Essa técnica facilita a formação de idéias novas e originais. Gera possibilidades contextualizadas pelo próprio grupo de estudo. Oportuniza a interpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos e pontos de vista. E ainda possibilita entender o estreitamento em relação ao tema, no cotidiano (RESSEL *et al*, 2008, p. 780).

Técnica fundamentada no conceito de trabalho em grupo, possui contribuições da sociologia e da psicologia social crítica (KIND, 2004; MINAYO, 1999). Leva em conta o processo do grupo, os caminhos que percorre ao longo da discussão. Este processo de interação proporciona uma importante troca de informações e experiências, ouvir e ser ouvido, o que não seria possível individualmente. Conforme afirma Gatti (2012, p. 10) “ganha-se em relação à captação de processos cognitivos, emocionais [...] mais coletivos, [...] menos individualizados”. A característica humana de formar opiniões e atitudes na interação

com o outro é que dá o tom da relevância para a pesquisa em Ciência Social do Grupo Focal (GF). Na busca de respostas, alternativas, em sintonia com o grupo, consegue se atingir um nível de reflexão maior, comparando-se com outras formas de coleta de dados (KIND, 2004).

A dialética da construção em grupo leva à possível transformação da realidade através das ideias dos próprios participantes, de modo crítico, criativo (BACKES *et al*, 2011). É construção de conhecimento, espaço de formação, auto formação, é a intersubjetividade em ação, advinda de várias vozes (KIND, 2004). Estas vozes, como se observou, afloraram uma busca por novas concepções. Neste diapasão, onde todos têm um objetivo comum a ser discutido, dialeticamente se cumpre o papel da transformação.

Ao aplicar a técnica inspirada nas ideias de GF em uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo era de identificar as concepções que os sujeitos pesquisados tinham sobre competências profissionais do professor constatou-se que além de favorecer a coleta de dados, esta técnica caracterizou-se como um excelente espaço de formação docente a partir da reflexão que cada pesquisado fez sobre a própria concepção (TEIXEIRA, MACIEL, 2009).

Pesquisas já realizadas no Brasil na área de educação (TEIXEIRA; MACIEL, 2009; GOMES, 2005) têm mostrado que esta técnica tem extrapolado o objetivo original da coleta de dados para a pesquisa e auxiliado na própria formação docente, impulsionando reflexões, novas possibilidades. De fato, os professores sujeitos desta pesquisa, de maneira geral concordaram com esta afirmativa, inclusive alguns sugerindo a incorporação de grupos focais nas atividades de formação permanente docente.

4.4 Procedimentos para Coleta de Dados

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em 14/11/2014, conforme parecer consubstanciado do CEP (APÊNDICE II). A autorização da Secretaria de Educação do município foi obtida em 23/10/2014 (APÊNDICE III).

Para se iniciar a coleta de dados foi utilizada a lista já citada anteriormente fornecida pelo projeto da secretaria de educação, responsável pelo atendimento especializado na rede. Tendo em mãos o nome da escola, o nome do aluno e o tipo

de deficiência, foram feitos contatos por telefone com as escolas em questão. O primeiro contato foi, normalmente com os funcionários da secretaria das escolas. Após uma breve apresentação pessoal e explicação sobre a pesquisa de mestrado, os funcionários consultaram a lista piloto de alunos do ano de 2014. Prontamente já identificaram os nomes dos alunos requisitados. Neste primeiro filtro pode se eliminar todos aqueles alunos que em 2014 estavam no Ensino Fundamental II (EF II), haja vista que o foco desta pesquisa foi o EF I.

Foram constituídos quatro grupos de professores de salas regulares do Ensino Fundamental I que tiveram alunos com deficiência em 2014. O primeiro grupo foi constituído por professores que tiveram alunos com deficiência visual, o segundo alunos com deficiência física, o terceiro alunos com deficiência intelectual e o último alunos com deficiência auditiva. A amostra constituiu-se de 23 (vinte e três) professores: 04 (quatro) no primeiro Grupo Focal, 08 (oito) no segundo, 09 (nove) no terceiro e 02 (dois) no último. Quanto à formação dos grupos, alguns fatores como número de participantes, características comuns entre os participantes, de que escola eles são, local das reuniões, forma de convite, dentre outros, foram detalhados e estruturados de acordo com as referências encontradas.

Com relação ao número de participantes indicado para a realização de grupos focais, a literatura orienta, de maneira geral, o número de dez participantes no máximo e seis no mínimo (GATTI, 2012; RESSEL *et al*, 2008; KIND, 2004). Contudo, deve se considerar os seguintes fatores:

- 1) o fato do objetivo da pesquisa ser mais o aprofundamento qualitativo das questões elucidadas do que ampliar quantitativamente o número de questões levantadas;

- 2) o número reduzido de professores pertencentes ao universo desejado, ou seja, especificamente aqueles que ministraram aulas a alunos com deficiência no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Taubaté durante o ano de 2014;

- 3) a divisão dos sujeitos da pesquisa em quatro grupos focais diferentes, por tipo de deficiência de seus alunos;

- 4) as dificuldades logísticas de se agendar reuniões coletivas com este professorado atarefado com seus compromissos profissionais e pessoais, nem sempre próximos dos locais de desenvolvimento dos Grupos Focais;

5) o fato dos quatro grupos focais se complementarem e serem organizados separadamente, mas analisados conjuntamente.

Desta maneira, devido a estes fatores inerentes a esta pesquisa e respaldados pela literatura e trabalhos da área, foi admitido um número menor de participantes do que esta faixa média sugerida em dois dos quatro Grupos Focais.

Ademais, a literatura sobre grupo focal é um pouco reticente quanto ao número de participantes. No geral não fazem restrições ao número mínimo, só alertam sobre as dificuldades de se conduzir um grupo com número acima de dez ou doze participantes (GONDIM, 2003; KIND, 2004). Deixam a cargo do mediador do grupo focal decidir o número, levando em consideração a necessidade de informações da pesquisa. O importante é que haja participação efetiva e discussão adequada.

O ponto de partida para se levar a termo um projeto de pesquisa que esteja apoiado no uso de grupos focais é a clareza de propósito. As decisões metodológicas dependem dos objetivos traçados. Isto irá influenciar na composição dos grupos, no número de elementos, na homogeneidade ou heterogeneidade dos participantes [...] (GONDIM, 2003, p. 153)

É levado em consideração o caminho da pesquisa. Assim, se a intenção é se produzir um número maior de ideias, opta-se por um número maior de participantes, se a necessidade é de um maior aprofundamento na discussão ou na expressão dos participantes, a opção deve ser por um número menor (BACKES *et al*, 2011; RESSEL *et al*, 2008). “Debus (1988) ressalta que determinadas questões exigem “mini-grupos” para que sejam abordadas em profundidade” (KIND, 2004, p. 128).

Weller (2006) nos relata que em uma de suas pesquisas foram realizados “[...] quinze grupos de discussão (de três a seis integrantes) [...]” (p.247). Por estas afirmações, chega-se à conclusão que o número de participantes menor não é impedimento para a boa condução do grupo em busca dos objetivos da pesquisa.

Até mesmo a questão da representatividade, no caso de grupos menores, também não é empecilho. Sendo uma pesquisa qualitativa, é dada ênfase à elucidação dos objetivos da pesquisa e à compreensão do fenômeno. A quantidade de sujeitos com representatividade estatística não é o foco (GONDIM, 2003). Desta forma:

O critério de seleção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema. Portanto, a amostra teórica não é definida previamente, mas ao longo da pesquisa, implicando em um processo consecutivo e cumulativo de coleta de dados (WELLER, 2006, p. 248).

É consenso que para a escolha dos membros do grupo, estes tenham que possuir pelo menos uma característica em comum importante para o estudo (BACKES *et al*, 2011; RESSEL *et al*, 2008). Dessa forma, os participantes de cada grupo tiveram em comum o fato de serem professores do EFI e possuírem em suas salas alunos com os mesmos tipos de deficiência. Para se garantir a opinião individualizada e com menos interferências, a literatura em geral (GATTI, 2012) sugere que seja evitada uma seleção com pessoas que já se conheçam ou sejam de uma mesma escola. Dá-se valor à multiplicidade de ideias e diferenças. No entanto, em dois grupos acabaram participando professores de uma mesma escola, fato que não prejudicou a elucidação das perguntas norteadoras do roteiro, não tendo ocorrido nenhum tipo de intercorrência que prejudicasse o andamento da pesquisa.

A rigor, a divergência, comum em grupos focais, não é de todo ruim, pois a emergência de uma opinião discordante pode provocar um redirecionamento dos posicionamentos até então compartilhados. Argumentos persuasivos, dada a novidade e a lógica da apresentação, levam as pessoas a integrar novos elementos em suas avaliações, ampliando seu entendimento sobre o tema (GONDIM, 2003, p. 157).

Outro aspecto que serviu de condição para a escolha dos professores que participaram dos grupos focais foi o fato destes terem ministrado aulas para crianças com deficiência durante o ano de 2014, pois, mesmo com os procedimentos de prospecção, seleção e realização dos grupos virem a ocorrer em início de 2015, vão ser as experiências dos anos letivos anteriores, notadamente de 2014, o mais imediato, que servirão de substrato para as argumentações pretendidas.

Conforme a literatura sobre o assunto orienta sobre o convite aos professores selecionados, este foi feito por telefone ou pessoalmente, sempre em seu local de trabalho. Gatti (2012) também alerta que o convite deve ser feito de forma atraente, dando liberdade de adesão, tendo o cuidado de não fornecer informações antecipadamente sobre o objeto da pesquisa. E foi desta forma que se procedeu.

Eles devem ser informados de modo vago sobre o tema da discussão para que não venham com ideias pré-formadas ou com sua participação preparada (GATTI, 2012, p.23).

Foi garantido o anonimato destes sujeitos, o que além da eticidade na pesquisa, traz confiabilidade e espontaneidade no falar. A sugestão de Silva (2012) em pesquisa relatada em seu artigo, é que cada participante escolha uma cor, a qual a partir de então seria sua identificação naquele grupo. Mas o importante é a garantia de anonimato no corpo de texto da pesquisa, na sua publicação. No presente estudo optou-se por usar os nomes reais dos participantes, o que deu à conversa um ar mais descontraído, deixando todos mais livres, sem entraves. Todos os grupos foram gravados em áudio, com um gravador discreto. Os participantes concordaram com a gravação e não pareceram em nenhum momento constrangidos com esta situação.

A expectativa com relação aos grupos focais é que das experiências compartilhadas, do ouvir e ser ouvido, nasçam reflexões, auto avaliações. Assim é que esta pesquisadora, na posição de entrevistadora/moderadora, manteve o grupo em constante interação, dando o devido espaço a todos (KIND, 2004), sendo considerada não uma “intrusa” mas parte interessada no bom desenvolvimento da discussão (WELLER, 2006). Nesta função, deve estar bem claro que o moderador/entrevistador deve interagir com os participantes, mas sempre com muita cautela para não fazer prevalecer seu ponto de vista. Também se deve estar bem a par do funcionamento desta técnica, pois não se pode correr o risco de transformar esta técnica em simples entrevistas coletivas, desvirtuando a característica primordial da mediação e participação coletiva. Pela forma com que os participantes se portaram, estas características previstas na teoria se confirmaram na prática.

No momento do convite para a participação nos grupos focais foi feita para cada convidado uma apresentação da pesquisa, sem, no entanto, antecipar informações que poderiam comprometer o estudo. Foi acordado data e local para realização das discussões em grupo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado no início de cada grupo focal.

Para que o local da realização dos grupos focais fosse de fácil acesso a todos, entrou-se num consenso sobre o local e horário. Quanto ao local, todos os diretores foram muito gentis e ofereceram salas em suas escolas. Também

autorizaram a dispensa ou permuta de horários para que seus professores participassem dos grupos focais. Todos os diretores, vice-diretores e coordenadores abordados foram muito conscienciosos e aderiram ao propósito da pesquisa, entendendo como uma contribuição aos seus professores. Quanto ao horário, sendo professores de diferentes escolas, entrou-se num consenso para que os grupos focais fossem realizados em horário de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Os coordenadores responsáveis de cada escola dispensaram os professores selecionados para a pesquisa do HTPC daquele dia. O ambiente foi o mais acolhedor e agradável possível (RESSEL *et al*, 2008; KIND, 2004), em locais familiares, pois ou foi realizado na própria escola do professor ou em outra próxima. Foi disponibilizado um lanche aos participantes, devido ao adiantado da hora (fim de tarde, início de noite).

Quanto à duração, para não se correr o risco de se tornar cansativo e improdutivo: “Alguns autores recomendam que os encontros durem entre uma hora e meia e não mais do que três horas [...]” (GATTI, 2012, p.28). Assim, utilizou-se o horário normal do HTPC, em torno de uma hora e meia de duração.

Antes do início da discussão foram explicadas detalhadamente as regras para participação do grupo, os objetivos da pesquisa, tempo de duração e outros esclarecimentos pertinentes. Neste momento todos assinaram o TCLE. A discussão foi gravada para posterior transcrição e identificação dos eixos temáticos que surgiram.

Nesta medida, a coleta de dados seguiu um rigor metodológico de acordo com os vários itens que se levou em consideração para a formação dos Grupos Focais. Como relata Ressel, a formação do GF há que ser intencional, em concordância com o que a pesquisa pretende, sendo “imprescindível ter claro os critérios de inclusão dos sujeitos na pesquisa” (RESSEL *et al*, 2008, p. 781).

4.5 Os Grupos Focais e o Caminho Metodológico Seguido

Em Março de 2015 iniciaram-se as visitas às escolas. Muitas mudanças de diretor, de coordenadores. Numa primeira investigação sobre os professores que em 2014 tiveram alunos com algum tipo de deficiência, três diretores me encaminharam para o Projeto Integrativa, responsável pelo atendimento especializado na rede. A recepção no local foi muito boa. A indicação deles foi que se fizesse o caminho

inverso: ir ou ligar para as secretarias das escolas. Quanto à existência de um novo levantamento de alunos com deficiência ou uma reelaboração da lista do ano passado, a informação obtida foi a de que tinham a mesma lista de 2014, a mesma que já está sendo utilizada nesta pesquisa.

Na sequência, com base nesta lista, foi decidido iniciar a seleção dos grupos pelos professores de alunos com deficiência visual. Nesta lista, onde constavam onze escolas com esta característica necessária, cinco foram descartadas, pois os alunos frequentaram no ano de 2014 o Ensino Fundamental II, que não faz parte do foco deste estudo (somente EFI). Das seis escolas que restaram, a professora de uma delas não foi localizada, a secretaria me informou que ela não mais trabalha lá e não souberam dizer para onde foi. Consegui contatar as outras cinco. Foi conversado com cada uma por telefone, antes levando o documento de Autorização da Secretaria de Educação à direção da escola. Todas confirmaram. O local escolhido foi em uma das escolas contatadas, onde a direção cedeu uma sala. Participaram quatro professoras. Correu tudo como previsto nesta metodologia – quanto ao local, participantes, tempo de duração, assuntos abordados. Embora com um número reduzido de participantes, foi uma primeira experiência significativa. O clima foi muito amigável, aberto, todas se colocaram à disposição para outros encontros se fosse necessário. Foi seguido o roteiro do grupo focal (APÊNDICE IV) onde todos os temas importantes foram abordados. Tal afirmação foi confirmada na análise deste material.

O segundo grupo focal realizado foi o dos professores de alunos com deficiência física. Pela lista, quinze escolas tiveram alunos em 2014 com esta deficiência. Após os devidos contatos, foi formado um grupo com oito participantes. No primeiro filtro feito constatou-se que das quinze escolas, em cinco delas, os alunos consultados já estavam no EFII no ano passado. Das outras escolas descartadas, houve uma recusa por parte de um professor e dois professores estavam de licença.

A dinâmica deste grupo foi bem diferente. Realmente pareceu que os professores encararam aquele encontro como uma forma de se expressar. Contaram suas angústias, preocupações, casos de sucesso. Tudo com muito respeito, também num clima sem nenhum tipo de animosidade. Quase não foi preciso direcionar a discussão para se adequar ao roteiro do grupo focal. Os assuntos iam surgindo, e todos participaram. Muitos não se conheciam, o que foi útil

para a troca de experiências. Este encontro foi realizado em outra escola, cedida também por uma direção muito interessada em conhecer posteriormente os resultados desta pesquisa.

O terceiro grupo focal realizado foi o de professores de alunos com deficiência intelectual.

Como já foi explicado no capítulo População e Amostra, o levantamento feito pelo Projeto Integrativa foi realizado de forma bem ampliada, principalmente no que diz respeito à deficiência intelectual. Em muitos casos são incluídas crianças com uma defasagem muito grande, com síndromes diversas, ou com um déficit intelectual leve. Neste caso, talvez pela falta de um laudo e de um acompanhamento médico anterior, muitos alunos são classificados como “suspeita de ...”, como consta em alguns nomes desta lista. Por isso, neste caso, de todas as escolas da lista – 43 (quarenta e três) escolas – somente uma não constava nenhum aluno com deficiência intelectual ou suspeita.

Assim, tendo um número grande de opções, após a depuração dos que faziam parte do EFII foram convidados os professores. Desta vez foi cedida uma sala em outra escola para a realização do grupo focal. A maioria dos professores era da própria escola onde foi realizado o grupo focal. Foi formado um grupo com nove participantes, número que atingiu quase o máximo de participantes previsto na metodologia.

Neste grupo, talvez pelo número maior de participantes, ou talvez pelo foco da discussão ser uma deficiência, que pelas próprias falas deles, parece ser a que mais traz desafios, pedagogicamente falando, apareceram mais insatisfações. A condução foi um pouco mais difícil, os assuntos e os temas norteadores do grupo focal não surgiram naturalmente e tiveram que ser lançados na discussão. Os sujeitos tiveram que ser mais instigados do que nos outros grupos. Mas, independente desses percalços também foi atingido o objetivo do grupo focal.

O quarto e último grupo focal foi o de professores que ministraram aula para alunos com deficiência auditiva. A composição deste grupo acabou sendo bem menor por vários fatores. Já era quase fim de junho, período conturbado de entrega de notas, assim, após a depuração da lista, retirando-se os professores de alunos do EFII, foi conseguido contatar sete professores. Destes, uma professora já declarou não querer participar. No primeiro dia marcado para a reunião, o HTPC da escola onde seria realizado o grupo havia sido cancelado e duas professoras já não

estariam presentes. Foi remarcado então novo dia, horário e local. Das seis pessoas convidadas, somente duas compareceram. Outras duas só poderiam participar em outro dia. Desta maneira, este último grupo focal foi realizado mesmo assim, até por respeito aos presentes. Mesmo com apenas dois participantes foi utilizada normalmente a técnica do grupo focal e o roteiro. As discussões fluíram muito bem e muito se contribuiu com a pesquisa. Como foi explicitado no capítulo Procedimentos para a Coleta de Dados, o número reduzido de participantes não é impeditivo para a boa condução de um grupo focal. Em conformidade com a literatura a respeito, a quantidade de grupos focais a ser feitos pode se guiar pela técnica da saturação. Assim, se na pesquisa já tiver se obtido informações que cumpram com seus objetivos, há a saturação destas informações, não sendo mais necessária a realização de mais grupos focais. No entanto foi feita a opção pela inclusão deste último grupo, pois ele trouxe informações muito importantes, sendo o único a abordar a questão da criança surda.

É interessante enfatizar a abertura que as escolas deram para a realização dos grupos focais. Demonstram interesse pelo tema e por um retorno sobre como sucedeu o encontro. Nestas várias abordagens nas escolas, ao serem mencionadas as Oficinas de Sensibilização na área da Inclusão e Diversidade, diretores e coordenadores solicitaram que estas fossem realizadas para formação de seus professores, assim como para os pais. Isso tem sido bem importante, pois elas são parte integrante e significativa desta pesquisa. Intensificando a realização destas oficinas, principalmente dentro das escolas municipais, tem se conseguido ampliar a visão sobre como a inclusão vem acontecendo, ao mesmo tempo em que tem se cumprido com um dos quesitos deste Mestrado Profissional, que é trazer toda a construção de conhecimento oportunizada na pesquisa para a prática, para o dia-a-dia dos sujeitos e envolvidos no processo de inclusão escolar.

4.6 Procedimentos para Análise de Dados

[...] fazer pesquisa qualitativa não se restringe a organizar, de modo simplista, citações literais unidas às falas de sujeitos que responderam a questionários nem sempre bem elaborados. A pesquisa qualitativa deve buscar no fenômeno investigado os seus significados [...] (ASSIS, SILVA, 2010, p.151).

Em concordância com Gatti (2012, p. 44), “[...] a análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas.” Estes caminhos devem ser formados por ações sistematizadas, as quais cumprirão com o objetivo final da pesquisa, a produção organizada de determinado conhecimento. Em grupos focais, as análises podem ser feitas de acordo com as opções que se tem para pesquisas de Ciências Sociais ou Humanas. Optou-se para a análise dos dados qualitativos o referencial da Análise de Conteúdo exposto por Bardin (2011). Após a organização do material coletado, formando-se um *corpus* consistente e confiável, vem a análise.

A análise de conteúdo se trata de um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (BARDIN, 2011, p.15).

Principalmente nesta pesquisa, que se pretendeu dar voz ao professor, tendo sido uma pesquisa qualitativa que utilizou o grupo focal como instrumento, a fala dos sujeitos tem o protagonismo necessário aos objetivos propostos.

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada (FRANCO, 2007, p. 12).

O embasamento teórico para a análise de conteúdo é muito importante, pois é neste momento que as falas mostraram sua relevância. Por meio de comparações entre as falas e a teoria foi dada a valoração devida a determinado conteúdo. Todo o contexto foi levado em consideração, não somente as falas, mas as entrelinhas. Uma expressão facial ou corporal, reações dos outros presentes e outros códigos foram considerados na análise.

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente (FRANCO, 2007, p. 16).

A análise de conteúdo é dividida em cinco etapas, conforme Bardin (2011) quais sejam: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Segundo Bardin (2011), a pré-análise é aberta: fase de identificação, familiarização e organização das ideias da pesquisa.

[...] tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 2011, p. 125).

Esta fase passa por uma leitura geral, exame e escolha dos documentos. Também são revistos os objetivos da pesquisa, para que não se perca o direcionamento geral. Segundo Bardin (2011), iniciam-se as seleções dos indicadores, ou seja, a frequência de aparição de um tema dentro das falas em comparação com outros. A organização, edição e transcrição do material ocorrem neste momento também. Na presente pesquisa esta etapa representa a transcrição e leitura das transcrições das gravações com a identificação das falas mais significativas que atendam aos objetivos perseguidos.

A exploração do material, na sequência das ações, consiste, segundo Bardin (2011), “[...] em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p. 131). Nesta etapa foram codificados no corpo do texto das transcrições temas semelhantes tratados pelos sujeitos.

Na próxima etapa, a do tratamento, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” (BARDIN, 2011, p. 131). Por meio de recortes os dados brutos são organizados por unidades de acordo com cada característica. A análise vai tomando corpo, aparecendo nesta classificação alguns eixos temáticos. Nesta etapa foram separadas as falas mais significativas sobre cada eixo temático e feito um breve comentário sobre estas, a título de apresentá-las ao leitor. Aqui são trabalhados os grupos focais separadamente.

Estes eixos temáticos surgidos são os elementos em torno dos quais a análise de conteúdo se baseia. Segundo Bardin, “[...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2011, p.147).

Esta categorização pode seguir alguns critérios, por exemplo, os elementos podem ser agrupados por terem temas ou assuntos em comum, por classificações levando em consideração palavras com sentidos parecidos, ou ainda levando em

conta os verbos, adjetivos em comum (BARDIN, 2011). Cada pesquisa terá um tipo de categorização, de acordo com seu contexto, com seus objetivos.

Toda análise de conteúdo implica relações entre a mensagem e a teoria. É aí que entram as inferências, a quarta etapa da análise. É o procedimento entre a descrição dos fatos, obtidos com os dados coletados, e a interpretação destes dados. “A inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação” (FRANCO, 2007, p. 29).

Neste momento os dados começam a fazer sentido, pois, embasados na teoria, passam a ter relevância para a elucidação da pesquisa. Nesta etapa foram agrupados os eixos temáticos dos quatro grupos focais por categoria de assunto e analisados por ilações à luz da bibliografia utilizada e dos objetivos da pesquisa.

A quinta e última etapa da análise de conteúdo, a da interpretação, alimentou-se das etapas anteriores, principalmente das inferências, mas não mais organizada segundo os eixos temáticos, mas, sim, pelos objetivos primordiais da pesquisa e as conclusões que os estudos suscitaram.

Feito este detalhamento, estas foram as orientações que a presente pesquisa seguiu quanto aos procedimentos para se concretizar a análise dos dados coletados.

5 APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DA COLETA DE DADOS POR MEIO DOS GRUPOS FOCALIS

A apresentação e a descrição dos resultados da coleta de dados foram realizadas seguindo orientação de Bardin (2011), separadamente para cada grupo focal. Seguindo os critérios de exaustividade, representatividade e homogeneidade (FRANCO, 2007), foram selecionadas as falas que deram ensejo aos eixos temáticos. Estas falas estão descritas e relacionadas a cada eixo ressurto e aparecem também nas discussões. Após avaliação dessas falas expressas pelos professores em cada grupo focal, foram definidos os 08 (oito) eixos temáticos, que representaram os assuntos mais relevantes para a pesquisa. Esta fase da pesquisa é onde se pode ver com clareza e detalhamento a voz do professor, transcrita nestes eixos temáticos. Passemos agora a um breve resumo de cada grupo e dos eixos com suas respectivas falas.

5.1 Grupo Focal Realizado com Professores do EFI que Ministraram Aulas a Alunos com Deficiência Visual no Ano de 2014

Este Grupo Focal foi realizado no dia 04 de Maio de 2015. Contou com quatro participantes, nominados PV1, PV2, PV3, PV4 (por ordem de aparição das falas). Todos os participantes têm no mínimo 20 anos de docência. O local da realização foi numa sala cedida pela direção da escola onde dão aulas dois dos sujeitos. O tempo de duração foi de uma hora e meia. O clima foi bem descontraído, amigável. Todos os professores mostraram-se à vontade durante toda a discussão não sendo observados problemas de timidez ou restrições ao tratar sobre algum tema.

A reunião começou com a pesquisadora explicando aos professores convidados o intuito da pesquisa de mestrado a que se propunha e a importância das opiniões externadas naquele debate para a consecução dos trabalhos. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Logo de início já se estimulou reflexões sobre o que é ter um aluno com deficiência visual em sala de aula, como é “agir na urgência e decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001), que influências o processo de inclusão da criança com deficiência na sala regular do ensino fundamental I exerce nos professores, nos

alunos com deficiência e nos demais alunos da sala, que apoios ou parcerias existiram ou deveriam existir neste processo.

Ao término dos trabalhos deste grupo focal foi explicado novamente sobre o termo de consentimento e sobre a os objetivos da pesquisa. Houve agradecimentos de ambas as partes. As professoras elogiaram o debate, a troca de ideias, de experiência, disseram que gostariam de participar de mais encontros deste tipo, pois ficaram bem motivadas, e que gostariam de ver os resultados da pesquisa depois. Acharam que este trabalho pode vir a ajudar outros professores e a própria prefeitura. Duas comentaram sobre o tempo de carreira, uma 32, outra 25 anos, e acham que continuam a aprender. Que a diversidade faz isso com elas. Tudo muda muito, todos os dias. Comentaram sobre as crianças serem do séc. XXI e as aulas do séc.XIX.

5.2 Apresentação dos Eixos Temáticos Ressurtidos

5.2.1 Medos, Preconceitos e Desafios Iniciais

De maneira geral, os professores passaram a considerar normal a presença de alunos com deficiência em suas salas de aula mesmo que no princípio houvesse receios de que não dariam conta. Este eixo nasceu de falas que mostraram os primeiros contatos, os desafios que a inclusão da criança com deficiência visual suscitou.

PV1: “[...] confesso que fiquei meio nervosa. Fiquei brava, por que eu? [...] Gente, ela é uma criança, é cega! A sala era lá em cima. Fiquei extremamente nervosa e com medo. No papel é uma coisa, na prática é outra. [...] No início tinha dia que eu saía derrotada da sala de aula, achando que eu não contribuí nada com ela.”

PV2: “Eu falo sempre pros professores [...]: no começo vai estranhar o aluno, mas você vai ver com o tempo que belezinha. Procuro tranquilizar os professores.”

PV4: “A gente fica a princípio meio com medo. Meu Deus, será que vai dar certo? [...] eu não sabia de nada quando ela entrou. Então pra mim também foi até uma surpresa, foi um choque, quando falaram pra mim que ela era deficiente visual. [...] Mas dá pra levar, dá pra enfrentar, sim. [...] não tive problemas com esta aluna.”

PV1: “Tem professor que fala, ‘comigo não!’, mas não é porque não quer ter trabalho, às vezes é o medo de que não vai conseguir fazer...”

PV2: “De falhar...”

PV4: “Medo de não conseguir ajudar...”

PV1: “É. Mas daí, na hora que chega, a gente vê que não é aquilo. A própria professora que neste ano está dando aula para a minha aluna do ano passado, ela estava desesperada. Falei pra ela ter calma, que eu iria ajudá-la, que eu também passei por isso, eu senti esse medo, revolta, dó, piedade, sentimento que a gente não sabe definir... Mas acontece que agora isso faz parte da nossa realidade, não fazia, mas agora faz, e cada vez está mais perto de nós.”

PV2: “[...] pra mim é natural ter uma criança com deficiência na sala. Na minha cabeça isso já ia acontecer, sempre foi o natural. Eu não tenho dificuldade em dar aula (para crianças com deficiência).”

PV4: “Coloca isso tudo numa vacininha, e espalha, porque precisa. Principalmente na escola que eu trabalho...” (BRINCA, REFERINDO-SE A ALGUNS PROFESSORES DA ESCOLA ONDE TRABALHA QUE NÃO ACHAM NATURAL TER ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA SALA REGULAR).

5.2.2 Estudos, Pesquisas, Convívio: A Incorporação de Saberes

Mas para ajudar a adaptarem-se à presença dos alunos com deficiência, investiram em sua formação, através de cursos, estudos, apoio de colegas e de outros alunos com deficiência:

PV1: “[...] quando o assunto inclusão chegou aqui na escola fui fazer um curso de pós em educação especial e inclusiva. [...] o colégio fez contato com O CEMTE (CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL TERAPÊUTICO ESPECIALIZADO MADRE CECILIA)... fui até lá para aprender. Fiz duas aulas, mas por conta da distância não pude ir mais. Mas peguei o fio da meada e eu mesma estudei na minha casa, aprendi a mexer na ‘maquininha’...[...]. Outros professores me ajudaram muito neste início. Eu fui também na sala da PV2. Fui aprender com a aluna dela. Ela digitou várias coisas pra mim...”

PV2: “Eu fui fazer Braille, consegui fazer com o professor da sua escola (ESCOLA ONDE A PESQUISADORA TRABALHA). [...] Já tenho uma pós, especialização em necessidades especiais...”

Alguns professores dão importância às informações que o laudo lhes proporciona, como uma pedra basal para, a partir dela, construir a relação de ensino com as crianças com deficiência, dirimindo as incorreções que as aparências e opiniões familiares possam suscitar no plano de aula:

PV1: “Porque é assim, muitas chegam e falam ‘ele não tem nada, não faz nada, não toma nada’. Mas a partir do momento...”

PV2: “As mães querem fazer do jeito que elas querem. E o laudo é bom nisso...”

PV1: “É um respaldo para o nosso trabalho.”

PV2: “Pro seu estudo, porque a mãe em casa, é o que ela sente. Às vezes não dá muito certo.”

PV1: “E com o laudo nós vamos estudar, ver o que vai acontecer.”

PV4: “O laudo dá um norte para gente. Nem sempre o que a mãe fala é o certo. Aí fica naquela discussão. A mãe fala que a menina tá com toda esta dificuldade, e eu não sinto esta dificuldade nela...”

Outros já não dão essa importância:

PV2: “Se ele for respondendo. Acho que é até melhor se não tem laudo. Cê vai trabalhando... Ele vai pedindo, você vai desenvolvendo.”

5.2.3 Contribuições das Outras Crianças da Sala

Nas experiências que tiveram, os professores acreditam que o ambiente escolar sempre foi positivo aos alunos com deficiência visual, principalmente com relação às outras crianças:

PV3: “Uma coisa legal era a socialização que ela fazia entre a aluna, a sala e a escola. Nos momentos que ela descia aquela escada que ninguém percebia que ela era cega, tão entrosada, tão alegre, sorridente...”

PV1: “(ANTES DA ALUNA INICIAR AS AULAS)... eu conversei com eles, nós vamos receber uma criança, do tamanho de vocês, igualzinha a vocês, não tem distinção nenhuma, só que: “Todo mundo fecha o olho! É isso, é desse jeito que ela enxerga, só esta escuridão. Nós vamos ser os olhos dela. Não quero que ninguém trate ela como coitada, ela não é uma coitada, ela não tem problema nenhum, Ela vai aprender a ler, escrever, a ir ao banheiro, tudo igual a vocês. Só que nós vamos precisar de secretários.” Daí dava briga. Um colega, que parecia ser uma criança distante, ele tomou posse da aluna, ninguém podia ajudar a aluna, só ele. Ele já chegava e sentava do lado dela, nem dava tempo de perguntar quem queria ajudar, e eu tinha dó de tirar ele. Então, ele fazia (a atividade) o dele e ela fazia o dela. Depois as crianças ficavam cobrando, “mas tia, eu quero ajudar também”, Então “você fica um dia, você fica dois” daí eu ia alternando assim.”

PV2: “Isso de achar diferente, eu nunca questionei se eles achavam diferente, se havia discriminação, eu nunca toquei no assunto. Pra mim é uma coisa muito natural, entrou, já começa, não tem diferença! Eles não questionam. Caso contrário é o próprio professor que está impondo a diferença.”

PV2: “Sempre que um aluno terminava mais rápido, eu já falava pra ele ditar a matéria pra ela. [...] Contribuição, tinha bastante.”

5.2.4 Contribuições de Outras Instâncias Extra Sala

Quando estimulados a comentar o apoio da direção da escola nas questões relativas ao ensino de crianças com deficiência visual, comentaram que, atualmente, com a presença diária da coordenadora de ensino, esta assumiu o papel de dar suporte aos professores, ficando a direção mais alheia. Com relação à contribuição da Secretaria de Educação, as opiniões são de que ajudam, e essa ajuda dos especialistas é muito importante, mas poderiam ser mais eficientes:

PV4: “O que eles (DIREÇÃO) puderem fazer para ajudar eles fazem... [...] Hoje em dia temos também a orientação pedagógica, que ajuda também. Antes não tínhamos.”

PV2: “Mas você tem que pensar mais em você, na sua sala, para poder ajudá-los (ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL) e não ficar esperando... [...] Antes não tinha coordenador na escola, ele vinha de vez em quando. Agora é direto, fica mais fácil.”

PV4: “Eu acho que precisa melhorar. Tem um certo apoio, mas é pequeno. Por exemplo, a profissional do CEMTE, é só uma. Ela demorou para vir à escola, ...fica difícil. No próprio CEMTE tem poucas pessoas para atender. Ainda há alguns problemas na rede de educação em Taubaté. A orientação percebe, mas na cidade toda é algo difícil de melhorar por completo.”

PV3 “[...] o que a orientação pedagógica pede eles fazem. Para deficiência visual é o pessoal do CEMTE. Outros casos, defasagens, é o Integrativa.”

Pv1: “[...] o colégio fez contato com o CEMTE e eu fui ajudada, a profissional de lá, me ajudou, me deu muito suporte.”

5.2.5 Apropriação dos Conteúdos

Sobre a seleção do conteúdo para os alunos com deficiência, interessante observar que a própria práxis parece determinar os assuntos e os ritmos em que as matérias vão sendo introduzidas nas aulas das crianças com deficiência visual, preferencialmente seguindo aquilo que está sendo posto para os demais alunos.

Observa-se grande respeito à inteligência e capacidade intelectual dos alunos com deficiência visual por parte de seus professores:

PV2: “[...] eu sou muito assim: se ele tá acompanhando eu vou embora.”

PV4: “Não é porque ele tem alguma coisa, que eu não vou dar isso...”

PV2: “Se ele for respondendo. Acho que é até melhor se não tem laudo. Cê vai trabalhando... Ele vai pedindo, você vai desenvolvendo.”

PV4: “Vai soltando...”

PV1: “O que eu vi, desta aluna que ficou comigo, é que ‘eles’ são extremamente inteligentes.”

PV2: “O raciocínio, percepção deles...”

PV1: “Nossa senhora, e pra digitar tudo aquilo, o raciocínio...”

PV1: “Segundo ano. Ela veio semi-alfabetizada. Mas consegui. Com letrinhas móveis, em alto-relevo, maquininha. Mas ela é inteligentíssima.”

PV4: “Quer dizer, a única dificuldade que ela tinha era visual. O restante, graças a Deus, tudo normal, cognitivo normal.”

PV1: “Perfeito! Nossa, acima da média, se você for pensar.”

5.2.6 Adaptações Necessárias Ressurtidas da Práxis

Com relação a equipamentos e materiais especiais dos quais os professores tiveram necessidade e/ou fizeram uso para melhor ministrarem aulas às crianças com deficiência, não houve problemas graves com isso, sendo muita coisa resolvida pelos próprios professores e/ou colegas e outras coisas requeridas à direção/coordenação pedagógica que solicitava à escola especializada:

PV1: “[...] eu mesma estudei na minha casa, aprendi a mexer na ‘maquininha’, na reglete não consegui muita coisa. [...] Não precisou pedir nada. O que eu fiz foi comprar uma prancheta, uma pra mim e uma pra ela. Peguei uma lixa bem fininha, uma média, uma mais grossa, e fiz exercícios de texturas. Depois na outra prancheta fiz inteira com a lixinha, só pra desenhar. Depois a I (PROFESSORA ESPECIALISTA EM DEFICIÊNCIA VISUAL DO CEMTE) trouxe o alfabeto em Braille, tipo de um dominó. E mais pra frente chegou a maquininha (até falei que eu ia comprar uma, se não chegasse), depois chegou o jogo da memória, foi chegando as coisas aos poucos e os livros em Braille chegaram. [...] na hora que chegou a

maquininha dela eu tinha um pouco de dó, mesmo. Porque aqueles dedinhos tão pequenininhos, ela tinha 6 para 7 anos. E era “toc, toc” nas teclas. Tinha dia que me causava paúra, ela apertava as teclas com força, e eu falava, ‘agora vamos revezar, você vai ditar pra mim... Fala a sequência das letras: 1,3,5...”

PV1: “A professora de artes dela preparou um material também, muito lindo! Tudo em alto relevo, eu ajudava a fazer, tudo para ela sentir com o tato. Então, eu acho assim, foi uma experiência sofrida pra mim, mas extremamente enriquecedora.”

PV2: “Eu sei mexer melhor na reglete. Mas com a maquininha a reglete ficou um pouco ultrapassada. Até para eles (alunos) também.”

PV4: “A única coisa de recurso que ela pediu, foi um suporte para deixar o livro mais próximo, para ela enxergar melhor.”

5.2.7 Participação da Família no Processo de Inclusão

Os professores vêm bastante diferença quando a família apóia a criança com deficiência visual em suas atividades escolares, estando presentes, participando, estudando juntos:

PV2: “[...] tem pai, mãe, ela já nasceu assim. Eles são muito presentes, sempre correram muito atrás. Ela já veio alfabetizada, então trabalhei mais conteúdo.”

PV4: “[...] até por causa da limitação que a pessoa tem, se ela tem uma família que apóia e é presente, pode resultar por remover barreiras.”

E quando a família é ausente e/ou problemática:

PV1: “A família, a mãe dela tinha 23 anos, ela era a filha mais velha de quatro. Tinha dia que ela chegava chorando, muito nervosa, Você via que aquele choro dela era de desespero, de dor no peito. Porque eu acho que era aquele choro de quem está começando a perceber que “eu não sou igual a todo mundo”. Acho que ela estava começando a entender isso. Então, ela falava “ai, tia, tô com aquela dor no peito”, e chorava, chorava. Chamei a mãe, que me falava que fazia de tudo, mas sei que ela deixou muito a desejar, pois, segundo os relatos da I do CEMTE, ela não levava a menina nos horários, faltava muito nas terapias, tanto que a bengala ela começou a usar bem mais pra frente, que no início ela não usava... e ainda não usa direito. Quando ela chegava chorando eu falava, “então vou ligar pra sua mãe”, e ela ficava desesperada, ‘não liga, não liga, minha mãe tem mais três crianças pra cuidar, eu não posso dar trabalho pra ela...”

PV4: “A família e a direção queriam que eu tivesse uma visão e forma de tratar a aluna como coitadinha. Eu não admiti isso. Ela não é coitadinha. Ela é uma criança totalmente normal e capaz de fazer igual a todo mundo.”

5.2.8 A Importância do Relacionamento Professor-Aluno

Independentemente do assunto abordado, foi observado na forma com que as histórias eram contadas, grande envolvimento pessoal dos professores com o cuidado das crianças com deficiência visual, o sucesso de sua inclusão, a beleza do ofício de ministrar aulas para elas:

PV1: “A gente tem que saber que uma hora vai chegar na mão da gente uma criança especial pra gente cuidar, pra gente tratar. E a gente tem que fazer, nem que seja com amor.”

PV3: “[...] se outro professor está com um aluno com deficiência, especial, aluno de inclusão, penso, nossa que lindo o trabalho desse professor.”

5.3 Grupo Focal Realizado com Professores do EFI que Ministraram Aulas a Alunos com Deficiência Física no Ano de 2014

Realizado em 13 de Maio de 2015, este GF contou com oito participantes, que receberam as denominações de PF1, PF2, PF3, PF4, PF5, PF6, PF7, PF8 (por ordem de aparição das falas). A idade média dos participantes era de 40 anos. O local da realização foi numa sala cedida pela direção da escola onde dão aulas dois dos sujeitos. O restante dos participantes é de outras escolas. O tempo de duração foi de uma hora e meia, dentro do horário de HTPC. O clima foi bem aberto, todos os professores mostraram-se à vontade.

A pesquisadora, seguindo as diretrizes para estes GFs, conforme proposto nesta pesquisa, apresentou os objetivos desta e esclareceu sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado pelos participantes ao final do encontro.

5.4 Apresentação dos Eixos Temáticos Ressurtidos

5.4.1 Medos, Preconceitos e Desafios Iniciais

Os professores que participaram do grupo focal relativo às impressões sobre as aulas ministradas a alunos com deficiência física, como se pode depreender das suas opiniões retratadas a seguir, consideram de maneira geral positiva a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula regulares, resolvendo com sucesso a maioria dos problemas de adaptação, e aí se incluem adaptações físicas prediais e de mobiliário, de materiais didáticos, de dinâmicas de aula e, especialmente, da mudança de olhar do professor – notadamente do professor que pela primeira vez recebe um aluno com deficiência em sua sala de aula. É facilmente perceptível em suas declarações a importância da reflexão crítica sobre a própria prática, em um agir interdisciplinar sobre a realidade concreta, desvelando a essência sob o fenômeno, concebendo teorias, estudando casos, inteirando-se com os colegas, com a família da criança com deficiência, com o especialista, observando as ações educativas e seus resultados e dialogando com o próprio educando. Nota-se nos depoimentos que preconceitos, discriminações, equívocos comportamentais vão se desconstruindo para erguerem-se sobre suas cinzas práticas educativas eficientes, maduras, democráticas, amorosas, estimulantes!

No princípio muitos professores ficam desorientados, eivados de preconceitos, medos, inações... mas o tempo, a convivência com a criança com deficiência, as orientações dos professores mais experientes, da família, do profissional especialista, vão cuidando de reconstruir as práticas educativas, os relacionamentos, as conceituações. Aí vão perdendo o medo da mudança, vão se conscientizando que não é fácil abandonar a sua zona de conforto, mas que é necessário abandoná-la para que o processo de inclusão aconteça:

PF8: “[...] era o primeiro dia de aula, é difícil... Tinha que escolher um representante. Eu, com meu preconceito, apontei para o segundo nome. De pronto ela falou, “Mas tia, e eu? Eu sou a primeira, meu nome é A.C.!”. Daí falei, “Nossa, é mesmo!!”. E ela como ajudante fazia de tudo, levava caderno, atividade pra lá e pra cá...Como se não tivesse problema.”

PF6: “[...] quando ele chegou fiquei mais perdido. Eu ficava dando atividades mais na sala de aula. Ele fazia o aquecimento do jeito dele. Lá fora, eu pegava joguinhos e ele jogava: pegava as pecinhas e jogava tudo no chão. Mas tava brincando. No começo eu ainda tava bem perdido, o menino ficava na exclusão, sentadinho às vezes na mesa do refeitório. Até que um dia, um coleguinha falou, ‘Tio,

deixa ele no chão!'. Deixei, e a criançada estava jogando futebol e ele arranhou um jeito de jogar, chuta a bola com o joelho e vai se arrastando pelo chão. [...] Falar que a gente está super preparado, não está, não! Primeiro a gente não sabe o que ele tem..."

PF6: "[...] nem a criança 'normal' vem com manual do proprietário pra gente... Com deficiência, aí é mais difícil, aí é que não tem mesmo. Mesmo que a gente já tenha um conhecimento, sempre vai ser uma surpresa."

PF5: "E o medo que a gente tem de fazer... Às vezes não é nada daquilo que você pensou..."

PF6: "Por medo de errar a gente acaba poupando... Daí você descobre que ele não quer ser poupado!"

PF7: "Quando eu fui participar da atribuição, sabe o que aconteceu? Muitos professores falaram, 'Essa sala eu não pegoi!', escutei muito isso. Os outros não queriam porque sabiam que iria ter dois alunos com deficiência."

PF6: "Pensam que é um bicho de sete cabeças..."

PF7: "E não é. Também está sendo a primeira vez na minha vida que trabalho com estes alunos..."

PF6: "Já tive antes uma aluna, que está até hoje na escola. Ela tem a síndrome de ossos de vidro e problema de crescimento. Quando a professora de recursos me falou do problema eu não deixava a menina fazer nada, e olha que ela é 'ligada no 220', pular corda pra ela era 'só no foguinho'. Mas tudo que ela fazia, eu ficava de mão dada com ela. Ela foi um bom aprendizado. Mas no começo a professora de recurso orientou tanto, que deu medo também."

PF5: "Acho que o professor de recurso pode orientar, mas tem que conhecer também, pra mostrar pro professor que não é um bicho de sete cabeças."

PF6: "Acho que a vida de professor sempre foi difícil, 30 alunos diferentes, e você com conteúdo igual. A gente chegava e dominava uma sala e depois tocava tranquilo. Todo começo de ano é assim até você acertar. Acertou, aí você já conhece cada um, você vira o maestro da turma, cada instrumento tem um som ali, aí você consegue tocar. Você está na sua zona de conforto. Quando acabou a sala especial e distribuíram os alunos pelas salas, já foi um choque, né? Porque daí já tinham muitos pontos diferentes e já começou a ficar mais difícil. Acho que a nossa zona de conforto acabou quando aconteceu isso. Mas agora, acho que depois desse choque, a gente já está um pouco mais acostumado com isso. Acho que foi a primeira fase. Acho que devem ter outras fases por aí. Pra mim o choque foi esse."

PF7: "[...] no começo assusta mesmo, depois você vai se adaptando, você vai conhecendo, você vai falando, nossa, não é nada disso que eu pensava. Porque você escuta as pessoas falando, daí assusta. Dá medo mesmo."

PF5: “O problema é o medo. O medo do novo, da mudança. Você vê que não é tão fácil. Você vai ter que batalhar um pouco mais, estudar, pesquisar.”

5.4.2 Estudos, Pesquisas, Convívio: A Incorporação de Saberes

Os estudos, de maneira geral, e pesquisas direcionadas para a deficiência do aluno buscando conhecer suas especificidades, possibilidades e limitações - e aí se incluem também os laudos médicos, exames, tratamentos - são bastante citados pelos professores de crianças com deficiência física. Segundo as declarações, acreditam que todos estes esforços para obter conhecimentos e informações contribuem no processo de inclusão deixando-os mais seguros no início da convivência, servindo como norteador geral das ações educativas. Com a práxis, estas ações educativas vão sendo aprimoradas, adaptadas à miúde às condições da criança, às situações de ensino, suscitando novos estudos, novas pesquisas para subsídio, e assim sucessivamente, dialeticamente, dialogicamente:

PF1: “[...] minha formação é em psicopedagogia. O que eu levava pra escola foi fruto disto.”

PF7: “Ela (PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS) me deu vários modelos de atividades para trabalhar com o aluno PC (COM PARALISIA CEREBRAL).”

PF2: “No caso do meu aluno fui buscar sobre o que ele tinha para saber se afetava o cognitivo. [...] Quando comecei a dar aula para ele, fui ler mais sobre a mielo (mielomeningocele), e no artigo que li dizia que a mielo não trazia nenhum dano ao cognitivo. E é o caso dele.”

PF5: “É sempre bom pesquisar, trocar ideias com outros professores. Vai ajudando você a montar a sua aula. Não que os alunos vão ser iguais, não são.[...] tem que batalhar um pouco mais, estudar, pesquisar”

PF3: “Todo caso de deficiência, se você tem um aluno tem que correr atrás, estudar. [...] É bom saber, dependendo da deficiência, o que compromete, o que não compromete, como e o que você pode cobrar da criança.”

PF1: “Pedi pessoalmente para a supervisora da Unimed para agilizar o tratamento dele. Só aí é que a mãe trouxe todos os exames dele. Agora nós temos aqui as radiografias, tudo que comprova a deficiência. Mas eu gostaria de ter mais pessoas para conversar, debater sobre o caso deste aluno.”

Pode-se compreender de maneira bastante clara porque a reflexão crítica sobre as práticas educativas e os estudos e pesquisas específicos são considerados tão importantes quando nos deparamos com uma enorme diversidade de deficiências que muitos dos professores não tinham ainda tido a oportunidade de conhecer, conviver e, principalmente, ministrar aulas. Só neste pequeno grupo de professores, quantos casos distintos:

PF1: “[...] aluno com deficiência física e suspeito também de algum probleminha cognitivo. [...] descobri que ele já era aposentado pelo INSS, que já tinha passado por várias perícias, tinha colocado hastes na coluna. [...] estas hastes deveriam ser trocadas a cada seis meses, mas a mãe não tem coragem. Então ele está crescendo, mas com a mesma haste que ele colocou há anos atrás. A tristeza é que a mãe vive afirmando que ele vai morrer logo. Disse que o médico falou que ele não dura muito. Ele tem Distrofia Muscular Duchen. A perspectiva é de no máximo 9 anos, então ela trabalha com a ideia de ele só tem mais três anos.”

PF1: “[...] recebi também uma criança que tinha uma deficiência intelectual bem acentuada, gritava muito, tinha uns trejeitos no andar.”

PF2: “O problema era mielomeningocele. O cuidado que tinha era só físico. Tinha medo que ele caísse, era frágil. No cognitivo era normal, acompanhava os colegas, no nível dele mesmo.”

PF4: “[...] nenhuma dificuldade cognitiva. Tem atividades que ele precisa de ajuda, por exemplo para recortar. No intervalo corre feito louco. Tem só uma dificuldade motora. Não utiliza cadeira de rodas.”

PF7: “Estou com um cadeirante de manhã e um PC à tarde. Ele (PC) tem bastante dificuldade para falar, pegar objetos, então a tutora ajuda muito. O cadeirante não tem nenhuma dificuldade, somente a física mesmo.”

PF6: “Ela tem a síndrome de ossos de vidro e problema de crescimento.”

5.4.3 Adaptações Necessárias Ressurtidas da Práxis

As adaptações diversas que estes potencialmente ilimitados tipos de deficiências exigem são preocupações constantes dos professores, não apenas no início do processo educativo, mas durante todo ele na medida em que aperfeiçoa o conhecimento sobre as potencialidades e as limitações das crianças, na medida em que evolui o processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que se aprofunda o relacionamento professor-aluno-outros atores que contribuem com a

inclusão do educando com deficiência. O amadurecimento de todas estas instâncias leva também ao aprimoramento da criatividade, estimulada pelos distintos vieses do cotidiano, constituídos de situações inusitadas ou corriqueiras, e pelo apuramento da criticidade inerente ao maior grau de conscientização sobre as necessidades que esta realidade educacional suscita. Eis algumas destas adaptações...

... físicas...

PF2: “No fim do ano passado tiveram algumas reformas na escola, melhorou um pouco.”

PF1: “[...] neste ano nós recebemos mobiliários novos, mas no ano passado ele ficava bem desconfortável.”

PF8: “A minha escola ainda será reformada. Porque lá é horrível, gente. A sala é embaixo. Este ano com a mudança de direção, mudaram as salas, mas não tem uma sala específica lá. Todo dia tem que erguer ela. [...] Com toda a independência dela, nisso ela tem que ser ajudada. [...] A minha sala é ao lado da biblioteca, tem um degrau, não é acessível. A gente tem que erguê-la todos os dias. [...]... eu tento deixar espaços na sala, que (É MUITO) apertada. Tive que deixar o corredor da carteira dela maior para ela descer da cadeira e ir para a carteira.”

PF4: “Acho que o acesso nesta escola à quadra, ainda precisa melhorar. Tem uma rampa, grama... Mas tem um acesso lateral, foi feito depois. O banheiro é adaptado.”

PF6: “Uma coisa que eu fiz, quando a cadeira não encaixava na carteira, dava uma distância. Daí serrei a carteira e adaptei. [...] Peguei um modelo do CEMTE, mas ainda não terminei, mas só de abrir a perna da carteira já resolveu.”

... e didáticas.

PF6: “No dia das mães, quando as crianças ensaiavam a música para a apresentação, notei que ele estava cantando, se soltou muito. Eu vi que a boca dele estava perfeita. Falei, vou tentar. Pode ser como gago, que com música some a gagueira. Vou fazer agora umas aulas com música pra ver.”

PF5: “Tá chegando muito material este ano para todas as deficiências.”

PF7: “Para o que tem PC, tenho que preparar coisas diferentes. Recortes, alfabeto móvel... A professora de recurso me ensinou a encapar o lápis com EVA pra ficar mais grosso, pra ele poder segurar.”

PF1: “[...] eu mesma fui trazendo muitos materiais para ele. Tudo que se refere à parte tátil, pois a mãozinha dele é muito flácida, então, fui tentando fazer: caixa tátil, com diferenças de tamanho, lixas grossas,

finas, traçado dos numerais e alfabeto na lixa. Tudo que eu tentava fazer com ele era o mais concreto possível, bem explicado. Hoje ele sabe as letras do nome dele, sem ordená-las, ainda é pré-silábico.”

5.4.4 Contribuições de Outras Instâncias Extra Sala

A participação direta das instâncias mais próximas, como a direção e coordenação da escola, parece estar mais presentes no processo de inclusão dos alunos com deficiência física na sala regular do Ensino Fundamental I do que instâncias um pouco mais distantes, como a Secretaria da Educação:

PF6: “A direção também ajuda muito.”

PF8: “Sempre que tinha que ir ao banheiro, tinha que chamar alguém pra ajudar, qualquer um, até a diretora ajudava. E isso era ruim, porque cada hora era um que ia ao banheiro com ela. A diretora reclamou e veio esta ajudante. Melhorou muito!”

PF1: “(APOIO, AJUDA) Na escola é mais fácil. [...] Eu me reportava sempre à profissional de educação inclusiva da escola... [...] Na Secretaria de Educação é aquilo que nós temos... [...] Veja, um profissional do Integrativa pra cuidar de toda a escola?”

PF7: “Falaram que o CEMTE iria lá me visitar. Até agora nada.”

PF6: “Tivemos uma boa ajuda da professora da sala de recurso. No começo sobrou pra ela, que explicou como trocar fralda, entre outras coisas.”

PF7: “Ela me deu vários modelos de atividades para trabalhar com o aluno PC.”

PF1: “Foi todo um esquema de conversar com as inspetoras da escola para que elas entendessem este momento do G... e o ajudassem também.”

Possivelmente seguindo esta mesma lógica de proximidade exposta acima, a presença de tutores em determinados casos, em determinadas situações é muito bem vinda pelos professores:

PF7: “Estou com um cadeirante de manhã e um PC à tarde. Depois chegou uma tutora para o A... (PC). Ele tem bastante dificuldade para falar, pegar objetos, então a tutora ajuda muito.”

PF8: “Chegou só depois uma pessoa pra ajudar. [...] Melhorou muito!”

PF6: “Depois que chegou a tutora, ficou bom. Antes tinha uma estagiária, que era pra sala, mas quando ela faltava, cada hora era um que tinha que ajudar.”

5.4.5 Contribuições das Outras Crianças da Sala

A receptividade e colaboração das outras crianças da sala em que estudam os alunos com deficiência física são muito bem avaliadas pelos professores:

PF6: “Dou aula para o aluno PC e para o cadeirante. [...] No primeiro dia fiquei com ele, arremessando as bolas na cesta, depois já deixei. Tem três meninas que adotaram ele. Na hora do basquete vão com ele e ficam jogando. E ele ficou muito bom! Faltou bastante por conta de cirurgias, mas a mãe cuida muito bem, vem de um bairro próximo, mas é longe da escola. E o A. (PC) quando ele chegou fiquei mais perdido. Eu ficava dando atividades mais na sala de aula. Ele fazia o aquecimento do jeito dele. Lá fora, eu pegava joguinhos e ele jogava: pegava as pecinhas e jogava tudo no chão. Mas tava brincando. No começo eu ainda tava bem perdido, o menino ficava na exclusão, sentadinho às vezes na mesa do refeitório. Até que um dia, um coleguinha falou, “Tio, deixa ele no chão!”. Deixei, e a criançada estava jogando futebol e ele arranhou um jeito de jogar, chuta a bola com o joelho e vai se arrastando pelo chão. Mas aí comecei a soltar ele no chão e na minha aula a tutora nem vai, ela deixa ele comigo. E outra coisa que percebi é que ele não quer ser poupado. Eu tava fazendo uma atividade com os personagens de um circo. Ele levantou a mão, porque queria ser o leão. Peguei o andador, ele botou a máscara. Participa normal. A criançada em nenhum momento discriminou.”

PF7: “Dá até briga pra ajudar...”

PF6: “A criançada aceitou muito, foram muito bem recebidos.”

PF1: “Alguns amigos perguntavam, “por que ele é tão pequeno?” O corpo dele não se desenvolveu muito, é bem pequeno. Ele tinha medo de sair no intervalo, então fui fazendo um desmame dele comigo. Porque aí eu ficava o tempo inteiro com ele. [...] Ele não tinha coragem de ficar com os outros. Eu falava, “pode ficar aqui, G.”, e o deixava num espaço de brincar, com outros coleguinhas. Eu virava, e ele vinha atrás. [...] Mas agora, ele já vai sozinho ao banheiro, sem nenhuma pessoa precisar ficar junto. [...] Foi incrível. Muitos auxiliam. Todos se preocupavam com ele, o choro dele, que era freqüente no começo, era muito forte, então as outras crianças queriam saber o que ele queria, por que ele chorava. Era um grupo que entendeu e acolheu. Ninguém falava. Só teve uma vez, que um dos meninos, dos hiperativos, zombou do Gabriel, e ele se aborreceu um pouco. Mas usei esse episódio para falar das diferenças de todos. ‘Quem não tem diferença aqui? Então não temos que falar nada, cada um é de um jeito’. [...] Então graças a Deus, ele teve melhoras em autonomia.”

PF4: “[...] tenho certeza que eles ajudam muito. Além de ajudar eles respeitam também. Eles gostam, e nunca comentam nada diferenciado.”

PF3: “[...] vejo que as crianças sempre têm um cuidado com ele. Como ele cai muito pela falta da bota, elas sempre vêm ajudar, perguntam se machucou. A aceitação é sempre 100%.”

PF2: “Quando foi pra ele colocar a bota, um dia antes, a mãe veio me avisar que ele viria com a bota, pois ele estava ansioso. Como ela me avisou com antecedência, eu comentei com as crianças. No dia seguinte, ninguém fez nenhum comentário. Foi tudo normal, nenhuma situação preconceituosa. Ele até chorou, porque não gosta da bota. E eu falei que nenhum coleguinha reparou.”

PF7: “Também nunca tive nenhuma dor de cabeça. E com os colegas, ninguém faz diferença.”

PF6: “Acho que nesta idade eles têm muito isso, de proteger, não de jogar pedra no coleguinha.”

PF1: “O que o G... pode nos dar como contribuição foi o respeito às diferenças. A gente é capaz de tocar as crianças, os menores, pois acredito que eles não tenham preconceito. São dos pais. A gente consegue tocar mais aquelas que estão conosco e educar o olhar delas. A gente sempre falava dos cadeirantes, de crianças com outras dificuldades, então, enfim, este contato traz muito benefício. Brincar junto, conhecer a dificuldade do outro. Acredito que estas crianças que tiveram este contato não terão futuramente preconceito.”

5.4.6 Participação da Família no Processo de Inclusão

Com relação à participação da família dos alunos com deficiência nas questões que envolvem suas atividades escolares, os professores acham esta participação fundamental enaltecendo os benefícios de quando as famílias contribuem e lamentando e expondo as dificuldades de quando as famílias não participam como deveriam, ressaltando, neste caso, a fragilidade destas famílias:

PF8: “[...] os pais dela são super de boa. A gente conversa, cuidam muito dela, têm esta parceria com a gente. Sabem das dificuldades, pois também têm isso em casa. Ela não para um minuto nem aqui e nem em casa. [...] Conversamos para saber os tratamentos que ela faz. E a aluna também é bem aberta. Conta tudo, todos os problemas.”

PF6: “Acho que na nossa escola os pais são bem presentes. Isso ajuda muito.”

PF1: “[...] os pais sonegaram informações. Ver que a criança não tem um andar perfeito, isto é notório. A mãe fugia, não conversava comigo, não me dava informação do que podia ou não fazer, sobre o que ele tinha. E a criança era muito calada, não conseguia tirar nada mais dele, tinha dificuldade de se expressar. Por exemplo, logo no começo do ano, ele teve um acesso de choro, que eu tentava conter, não sabia o motivo daquilo, depois vi que ele queria que eu fosse com ele ao banheiro. Então, é uma situação para a qual a gente não está preparada. [...] Ele pouco frequentou a Educação Infantil. A mãe quase nunca o levava na pré-escola nunca teve rotina escolar. Mas no caso do G, o que eu achava mais difícil era essa dificuldade da mãe de dizer a verdade sobre ele. Pedi se ela poderia dispor de um tempinho para conversar comigo só para eu poder entender o que está acontecendo com o filho dela. [...] Você via que era uma mãe muito fragilizada, descobri que ele já era aposentado pelo INSS, que já tinha passado por várias perícias, tinha colocado hastes na coluna. E então veja, primeiro eu tive que olhar o G. com meus olhos para depois olhar com todas as implicações daquela criança. Eu achei muito truncado este começo, de não saber o que ele não sabia fazer.”

PF1: “Teve um outro caso de um menino que teve paralisia cerebral no parto. Ele andava na ponta dos pés e a mãe achava que era charme dele. [...]... são crianças que a gente pensa sempre que as famílias deveriam trabalhar melhor, porque aqui, é aquela correria do horário, e talvez a gente não consiga um trabalho que unisse escola, profissionais e família. Acho que isso ainda tá muito longe. Só tem vontade, mas é ainda utópico.”

PF2: “Sempre que eu precisava falar, a mãe vinha. Levava também o filho sempre no CEMTE. Mas, mais pro fim do ano, percebi que ela já não estava mais tão empolgada em dar continuidade aos tratamentos. Acabava o remédio, um calmante que ele toma, ela não ia mais atrás. Só corria atrás de receita quando a gente falava. Não levava mais no CEMTE... Acho até que foi desligado de lá. O aluno fala que vai, mas sabemos que não vai. A mãe fala que vai dar o remédio, vai levar no CEMTE, mas não leva.”

5.4.7 Apropriação dos Conteúdos

Em termos de apropriação de conteúdos e problemas cognitivos do aluno com deficiência, vários perfis também foram observados no Ensino Fundamental I, segundo os professores. Contudo, independentemente do perfil, das habilidades, das limitações, a única coisa que prejudica é o preconceito. Colocam também o quanto aprenderam com cada aluno com deficiência, o quanto eles contribuíram para o seu crescimento pessoal e profissional, o quanto os professores que rejeitam

a ideia de incluir a criança com deficiência na sala de aula regular estão perdendo em riquezas interpessoais, em experiências de vida.

PF1: “[...] foi um aluno com deficiência física e suspeito também de algum probleminha cognitivo. Tudo que eu tentava fazer com ele era o mais concreto possível, bem explicado. Hoje ele sabe as letras do nome dele, sem ordená-las, ainda é pré-silábico.”

PF2: “O problema era mielomeningocele. O cuidado que tinha era só físico. Tinha medo que ele caísse, era frágil. No cognitivo era normal, acompanhava os colegas, no nível dele mesmo.”

PF8: “Ela interage muito, é muito falante. Nos primeiros dias de aula, fui organizando a sala, conhecendo os alunos... [...] Tinha que escolher um representante. Eu, com meu preconceito, apontei para o segundo nome. De pronto ela falou, “Mas tia, e eu? Eu sou a primeira, meu nome é Ana Clara!”. Daí falei, “Nossa, é mesmo!”. E ela como ajudante fazia de tudo, leva caderno, atividade pra lá e pra cá... Como se não tivesse problema. Um aluno pegou um livro um dia de geografia e na foto tinha um cadeirante. Ele apontou e falou “Olha tia, tem uma menina doente na foto!”. A A.C. escutou e já falou, “Eu não sou doente, tenho só um probleminha pra andar!”. Qualquer coisa que ela não gosta ela reclama, tem voz ativa. Às vezes chega meio triste, porque, realmente não deve ser fácil pra ela. Ela participa da educação física, dá um jeitinho e faz tudo. Não se abate. Na aprendizagem não tem problema nenhum.”

PF6: “Dou aula para o aluno PC e para o cadeirante. Com o cadeirante foi fácil. Sento na cadeira e faço as atividades com ele. Falo pra ele que a gente vai esquentar do umbigo pra cima e faço todo movimento de braço, e cantamos música, se diverte. Isso dentro da sala. Depois, lá fora, faço as atividades de pernas com todos bem rapidinho. Ele acompanha alguma coisa com braço, pois sabe que quando é atividade pra perna ele não pode fazer. Mas quando ele tá lá eu reduzo bem este tipo de atividade, faço mais coisas dentro da sala. Daí ele já quer ir pro basquete. No primeiro dia fiquei com ele, arremessando as bolas na cesta, depois já deixei. Tem três meninas que adotaram ele. Na hora do basquete vão com ele e ficam jogando. E ele ficou muito bom! [...] E o Artur (PC) quando ele chegou fiquei mais perdido. Eu ficava dando atividades mais na sala de aula. Ele fazia o aquecimento do jeito dele. Lá fora, eu pegava joguinhos e ele jogava: pegava as pecinhas e jogava tudo no chão. Mas tava brincando. No começo eu ainda tava bem perdido, o menino ficava na exclusão, sentadinho às vezes na mesa do refeitório. Até que um dia, um coleguinha falou, “Tio, deixa ele no chão!”. Deixei, e a criançada estava jogando futebol e ele arranjou um jeito de jogar, chuta a bola com o joelho e vai se arrastando pelo chão. [...] E outra coisa que percebi é que ele não quer ser poupado. Eu tava fazendo uma atividade com os personagens de um circo. Ele levantou a mão, porque queria ser o leão. Peguei o andador, ele botou a máscara. Participa normal. [...] Estou fazendo experiências. No dia das mães, quando as crianças ensaiavam a música para a apresentação, notei que ele estava cantando, se soltou muito. Eu vi que a boca dele estava perfeita. Falei, vou tentar. Pode ser como

gago, que com música some a gagueira. Vou fazer agora umas aulas com música pra ver.”

PF6: “[...] a primeira vista [...] se vou incluir este, vou excluir o resto, principalmente na minha atividade. Mas daí, conforme a gente vai se adaptando, primeiro é um choque, aí você vai começando a interagir, sem isolar os outros. Se eu fosse fazer minha aula normal, arroz com feijão, pegar a bolinha ir lá pra fora, começar a minha ginástica, se eu ficasse do mesmo jeito, não ia acontecer nada, eu não iria interagir com ele (ALUNO COM DEFICIÊNCIA), eu não sei como é que ia ser. Acho que ia ser impossível. Então, tive que deixar meu orgulho de lado, tive que fazer uma dosagem. Comecei a ficar mais em sala, tinha dia que ficava a aula toda só na sala, não ia pra fora. Ia dando uma atividade atrás da outra, música, historinha, joguinho, e aí eles gostam e nem percebem. Um ou outro falava: ‘mas a gente nem brincou, tio.’ Quando dá o sinal e eles percebem que a gente nem saiu, eles ficam doidos. Ficava pensando, como vou falar pra eles, ‘agora vocês ficam aqui quietinhos que eu vou trabalhar com ele’, não dava.”

PF5: “[...] quando você prepara uma aula para uma criança, qualquer que seja a deficiência, você está ajudando ele, mas você está enriquecendo a aula pros outros. É quando você vai ver que é tudo diferente daquilo que você pensou. Então acho que é importante você agir diferente. Faz bem pra você, pra sua prática, pro seu profissional.”

PF1: (Emocionada, lágrimas nos olhos) “Acho que eles (PROFESSORES QUE AINDA TÊM RESISTÊNCIA À INCLUSÃO) estão perdendo uma oportunidade tremenda de aprender e de se tornar melhor. Embora a gente se agonie de tentar achar um jeito, uma forma (VOZ EMBARGADA). Porque a gente está acostumada a querer ver resultado no que a gente põe a mão. Eu falava sempre pra mãe do G... que mesmo que ele não consiga chegar a ler, escrever, mas se ele tiver autonomia e ser feliz, pra mim tá bom. Acredito que a gente sempre aprende coisas novas. Não tem palavras que possam quantificar esse ganho para sua vida profissional e pessoal. Estas crianças foram na minha vida crianças que eu sempre vou lembrar com carinho.”

5.4.8 A Importância do Relacionamento Professor-Aluno

No transcorrer dos diálogos, em praticamente todos os momentos em que relataram práticas educativas ou ocorrências de sala de aula, os professores deixaram evidente a fundamental importância do relacionamento professor-aluno no processo de aprendizagem e inclusão deste aluno e de formação continuada deste professor em um permanente ensinar e aprender de ambos. Nesta relação, pode-se perceber a preocupação do professor pela conquista da autonomia do educando por

mais que esta relação passe por momentos em que a dependência física e/ou emocional seja evidente, consequência das limitações e fragilizações advindas pela deficiência em si e pela nova situação social, educativa, ambiental em que se encontram. Eis os exemplos:

PF1: “[...] primeiro eu tive que olhar o G... com meus olhos para depois olhar com todas as implicações daquela criança. Eu achei muito truncado este começo, de não saber o que ele não sabia fazer. Eu não sabia que ele não ia sozinho ao banheiro. Depois desta conversa, fui explicando pra ele, falando que ele pode pedir ajuda. Aí fui tentando criar algum vínculo. [...] Ele tinha medo de sair no intervalo, então fui fazendo um desmame dele comigo. Porque aí eu ficava o tempo inteiro com ele. Aonde eu ia ele ia junto, eu ficava muito preocupada. Ele não tinha coragem de ficar com os outros. Eu falava, ‘pode ficar aqui, G...’, e o deixava num espaço de brincar, com outros coleguinhas. Eu virava, e ele vinha atrás. Foi todo um esquema de conversar com as inspetoras da escola para que elas entendessem este momento do G... e o ajudassem também. Mas agora, ele já vai sozinho ao banheiro, sem nenhuma pessoa precisar ficar junto. Então graças a Deus, ele teve melhoras em autonomia.”

PF5: “[...] quando você prepara uma aula para uma criança, qualquer que seja a deficiência, você está ajudando ele, mas você está enriquecendo a aula pros outros. É quando você vai ver que é tudo diferente daquilo que você pensou. Então acho que é importante você agir diferente. Faz bem pra você, pra sua prática, pro seu profissional.”

PF6: “Daí você nem percebe e já vai ter esta experiência.”

PF3: “É bom saber, como já foi falado aqui, dependendo da deficiência, o que compromete, o que não compromete, como e o que você pode cobrar da criança. Então isso é uma coisa que é muito da gente. Passa a ser o nosso comprometimento, porque você tem que dar conta daquilo. Mas não é fácil, acho que é tudo ali no dia-a-dia, é nos acertos, nos erros. A gente vai se adaptando.”

PF6: “Acho que a vida de professor sempre foi difícil, 30 alunos diferentes, e você com conteúdo igual. A gente chegava e dominava uma sala e depois tocava tranquilo. Todo começo de ano é assim até você acertar. Acertou, aí você já conhece cada um, você vira o maestro da turma, cada instrumento tem um som ali, aí você consegue tocar. Você está na sua zona de conforto. Quando acabou a sala especial e distribuíram os alunos pelas salas, já foi um choque, né? Porque daí já tinham muitos pontos diferentes e já começou a ficar mais difícil. Acho que a nossa zona de conforto acabou quando aconteceu isso. Mas agora, acho que depois desse choque, a gente já está um pouco mais acostumado com isso. Acho que foi a primeira fase. Acho que devem ter outras fases por aí.”

5.5 Grupo Focal Realizado com Professores do EFI que Ministraram Aulas a Alunos com Deficiência Intelectual no Ano de 2014

Realizado no dia 19 de maio de 2015, contou com 09 (nove) participantes, que receberam as denominações de PI1, PI2, PI3, PI4, PI5, PI6, PI7, PI8, PI9 (por ordem de aparição das falas). Este grupo aconteceu numa escola diferente das duas primeiras, escola grande, de um bairro populoso e mais distante do centro. Tem uma característica peculiar, a de possuir no seu corpo discente muitos alunos com deficiência intelectual. Por este motivo, a diretora estava particularmente interessada na realização desta reunião e também da Oficina de Sensibilização que ocorreu na semana seguinte. A condução deste trabalho não foi tão harmoniosa e natural. Os participantes se mostraram no início um pouco resistentes, tiveram que ser mais incentivados, mas depois de uns minutos, todos falaram. O clima foi de denúncias e demonstrações de insatisfação. Foram notadas falas dissonantes entre os participantes. Tinham casos anteriores a 2014 e sempre comparavam estas realidades com a atual. O tempo de duração também foi de uma hora e meia, no horário de HTPC.

Foram seguidas as diretrizes dos GFs desta pesquisa, quando foram apresentados os objetivos e se esclareceu sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado pelos participantes ao final do encontro.

5.6 Apresentação dos Eixos Temáticos Ressurtidos

5.6.1 Medos, Preconceitos e Desafios Iniciais

Este grupo denotou um clima de denúncias de uma realidade, que nas falas de seus participantes parece estar deficitária para uma boa atuação. Falta de estrutura, de formação, foram questões recorrentes. Foi um início eivado de dificuldades, que poderiam ser amenizadas com mais apoio. Pode-se depreender que, pelo menos para alguns participantes, aconteceu uma mera aceitação da realidade chamada inclusão.

PI1: "Mas assim, eu preferiria não ter dois alunos na mesma sala."

PI9: “Mas a inclusão existe. Sempre vai ter algum aluno com alguma deficiência: seja com déficit cognitivo elevado ou não, não tem como negar, faz parte da diversidade, do dia-a-dia da gente. Se você foi premiado, aceite aquilo como desafio.”

PI4: “Aceita que dói menos.”

PI6: “Deveria ter uma estrutura em todas as escolas.”

Pesquisadora: “Você está falando de formação?”

PI1: “Também.”

PI6: “Porque a lei faz com que o aluno entre na escola, no ensino regular, só que do jeito que você pode imaginar...”

PI8: “A proposta da inclusão é maravilhosa, mas você recebe o aluno, e você não tem informação.”

PI9: “[...] pode pensar assim, “ai fui premiado”, no sentido figurado, tem gente que vê isso, como um castigo. E passa a ser um preconceito também, porque você não conhece pra falar assim. É que a gente também esbarra naquilo que está um pouco fora do alcance da gente, como a falta de suporte. Não pode só ficar na nossa responsabilidade. Precisa ter mais recursos para suprir a necessidade deste aluno especial.”

5.6.2 Estudos, Pesquisas, Convívio: A Incorporação de Saberes

Talvez por se tratar de uma deficiência ligada ao cognitivo e, portanto, ligada à capacidade de aprendizagem, haja uma interferência maior nesta sensação de frustração, de objetivo não alcançado. Neste tópico as opiniões de alguns professores claramente divergem quando o assunto é o laudo médico. Uns vinculam totalmente a obtenção de informação sobre o aluno e as mudanças em suas práticas à existência de um laudo. Outros, ao contrário, já são explícitos afirmando sobre a importância relativa deste documento. À primeira vista, nota-se em algumas falas um descrédito ao convívio com a pessoa com deficiência como fonte de aquisição de conhecimentos. Parecem esperar um norte vindo de uma formação ou de um laudo.

PI1: “Mas eu gostaria de saber sobre os casos que tenho. A gente tem poucas crianças com diagnóstico aqui. Não tem laudos fechados, ou pelo menos algum laudo. A maioria das mães leva em profissionais mas não teve aqui ainda nenhum caso que tenham falado pra gente, ah, vamos pensar ... Não que isso faça diferença no nosso tratamento com a criança, mas faz diferença quando a gente for estudar alguma coisa sobre isso.”

PI5: “Até é bom explicar, eu estou fazendo uma pós sobre isso, e eles falam sempre que o laudo não é o mais importante. Por isso eles não passam pra gente. Eu me angustiava muito com isso, e colegas também, sempre falavam ‘por que não dar o laudo?’ E isso não é tão importante. Tem outras características mais importantes.”

PI1: “Eu sei que isso não é o mais importante, mas ajuda a gente que tá lá na sala de aula. Porque eu não tenho formação específica em Educação Especial...”

PI2: “Porque, se a gente tiver um laudo, mesmo que seja uma hipótese, a gente vai se aprofundar, a gente vai fazer um estudo sobre isso.”

PI4: “Eu vou, pesquiso, mas quando chega na prática é outra coisa.”

PI1: “Eu tive dois anos de estágio com a A.B. (PSICÓLOGA DA CIDADE QUE ATUA NA ÁREA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA). Isso me fez ir muito atrás. Quando eu ainda tinha contato com ela, eu ia sempre perguntar minhas dúvidas. É diferente quando você tem um profissional que te auxilie. A gente faz. A gente sempre vai buscar. É bom se tem alguém pra dizer se tá certo ou errado.”

PI5: “Eu vou dar um exemplo de uma outra escola municipal que trabalhei. Tinha um aluno com deficiência visual. Tinha uma impressora Braille linda e maravilhosa, mas nunca foi nenhum técnico mostrar como faz pra mexer nela. Eu aprendi o Braille sozinha. Fui aprender com vocês, na sua escola, com o A. (PROFESSOR DA ESCOLA ONDE A PESQUISADORA TRABALHA). Mas são coisas que às vezes demoram pra chegar...Aquele programa de computador para facilitar as aulas. Eu aprendi fora, na rede não tem isso.”

PI7: “[...] Mas queria falar sobre se ter ou não o laudo. Esta questão às vezes causa divergências, mas você precisa ter esse laudo. Se a criança não tem diagnóstico ela não tem direito a um tutor, então esta criança acaba ficando em prejuízo. Você percebe que aquele que é mais agitado consegue um tutor, mas às vezes aquele que tem deficiência, mas é mais quietinho, não pedem. Já tive uma aluna, que não causava tumulto, mas não tendo um tutor, ela acaba prejudicada pedagogicamente.”

PI7: “Você precisa deste laudo, senão não consegue materiais, recursos, tutores...nada de diferente pra essa criança. Aí fica nesse achismo. Precisa de um profissional que faça este laudo, mesmo que ele não feche, tem que classificar como portadora de necessidades especiais para daí buscar recursos, senão ele é visto como um aluno com dificuldades só.”

PI7: “Ela precisa de mais. E a questão mesmo, de que ela precisa da família e do sistema como um todo, porque para eu adaptar as atividades para uma criança, eu preciso de um laudo. Não posso adaptar as atividades para qualquer criança de acordo com a dificuldade. Se você retém este aluno, você vai ser questionado pelo

conteúdo do 3º ano, por exemplo, e não pela adaptação que você fez, porque o aluno tinha dificuldades. A gente esbarra nestas questões. O professor vê as dificuldades, percebe que a criança precisa, mas legalmente, se você não é amparada, você não vai poder fazer, porque extrapola o seu papel de professor dentro da sala de aula. Então você precisa deste apoio externo, o da família, dos gestores da escola, para você poder desenvolver um trabalho. Porque sozinha, você sabe que a criança tem necessidade, mas legalmente se você não tem respaldo, você não pode fazer isso.”

PI7: “Por exemplo, a aluna R, que foi minha aluna no ano passado, (PERGUNTA PARA OUTRA PROFESSORA), ela tem laudo hoje?”

PI8: “Não, não tem laudo, mas eu estou fazendo atividades diferenciadas e correndo esse risco que você falou, né?”

5.6.3 Adaptações Necessárias Ressurtidas da Práxis

Num segundo olhar, algumas falas já revelaram adaptações feitas baseadas na reflexão sobre a própria prática. Mostraram o orgulho pelos avanços conseguidos, a adaptação de materiais. A fala da limitação à adaptação das aulas imposta pela falta do laudo foi aí incluída novamente para contrastar com as realidades surgidas. O papel do professor em sala de aula realmente é extrapolado quando esbarra nas questões de falta de respaldo técnico (laudo)?

PI1: “Da minha experiência, me recordo da dificuldade de falar sobre coisas abstratas. Tem sempre que trazer para o concreto. Precisa toda hora fazer este paralelo. Se vai apresentar um problema pra ele, precisa sempre mostrar o que é este problema concretamente.”

PI3: “Hoje ela é uma criança mais autônoma. Sabe onde procurar as respostas. Principalmente em matemática. Porque eu tenho lá uma caixa de matemática, e essa caixa tem muito material de apoio. Então ela gosta de matemática por ter muito material de apoio. Ela gosta de mexer com a calculadora. Atividades que tem que escrever o número ela gosta porque ela se sente segura e consegue escrever.”

PI7: “[...] A gente esbarra nestas questões. O professor vê as dificuldades, percebe que a criança precisa, mas legalmente, se você não é amparada, você não vai poder fazer, porque extrapola o seu papel de professor dentro da sala de aula. Então você precisa deste apoio externo, o da família, dos gestores da escola, para você poder desenvolver um trabalho. Porque sozinha, você sabe que a criança tem necessidade, mas legalmente se você não tem respaldo, você não pode fazer isso.”

5.6.4 Contribuições de Outras Instâncias Extra Sala

Família, profissionais especialistas, e, principalmente em se tratando de alunos com deficiência intelectual, todos citaram a presença de um tutor em sala de aula como sendo um apoio essencial. Novamente a fala do mesmo professor sobre o laudo ser uma fonte de informações e também de recursos. Há uma tendência no sentido de que a mudança do professor de recurso é prejudicial e também de não terem um *feedback* a respeito de seu trabalho. Neste item as falas convergem para um clima maior de denúncia pela falta de recursos materiais, de profissionais (até aquela data estavam sem professora de recurso), de tutores, de informação advinda da família.

PI1: “[...] E os apoios, às vezes não tinha material suficiente. A gente tinha que adaptar. A família, também é um apoio muito importante, os profissionais que tratam, os psicólogos, psicopedagogos, a relação do professor com o coordenador da escola... Todos têm que andar na mesma linha, porque não adianta só um fazer um trabalho e o restante não fazer.”

PI2: “Não tive, ainda, mas acho que seria outra coisa, com a presença de tutores. A psicopedagoga às vezes me passava alguma coisa, mas era raro. Eu tentava desenvolver alguma coisa. Nos dias que a aluna faltava eu aproveitava para resgatar a sala, pois quando ela estava... sem contar quando ela fugia da sala e saía correndo pela escola.”

PI2: “É, muda. Pelo menos nestes nove anos que estou na Rede, nunca trabalhei mais de dois anos com a mesma. E neste ano nem começou o atendimento ainda.”

PI6: “Acho que o Departamento não dá o respaldo necessário. Então vira aquele caos que você pode imaginar. Botam a criança no ensino regular, mas eles largam a mão, a grosso modo, é mais ou menos isso.”

PI7: “Você precisa deste laudo, senão não consegue materiais, recursos, tutores...nada de diferente pra essa criança. Aí fica nesse achismo. Precisa de um profissional que faça este laudo, mesmo que ele não feche, tem que classificar como portadora de necessidades especiais para daí buscar recursos, senão ele é visto como um aluno com dificuldades só.”

PI3: “Até porque todo ano é um recomeçar. Este ano a gente tem uma professora de recurso, que dá o respaldo, no outro ano já não é mais ela. Tem que começar tudo de novo.”

PI4: “Até porque a gente faz os relatórios mas nunca vem uma devolutiva sobre isso. Você precisa fazer este relatório sobre este aluno, como ele é em sala de aula. Mas pra gente não volta esta repostada. [...] a gente nunca sabe se está trabalhando certo ou errado.”

PI6: “Acho que na verdade você nem sabe o que tá fazendo. A questão central é essa. Não existe um especialista para estar atuando de forma contínua.”

PI8: “Se essa criança não tiver o respaldo da professora de recurso, você não consegue fazer nada, fica muito limitado. A gente não sabe se tem que fazer atividade diferenciada ou não, e qual.”

PI4: “É, se o professor especialista é sempre o mesmo, ele cria uma raiz. Eu trabalhei numa escola, no reforço. No dia que eu comecei lá, a diretora já falou pra eu ir conversar com a professora de recurso. Acho que fazia uns dez anos que ela estava lá. E ela falava sem olhar: ‘este aluno é assim, aquele tem isso...’ Porque ela conhece a comunidade: ‘esse aqui mora só com a mãe, esse tem problemas familiares’. Ela falou tudo aquilo sem olhar no papel. E o que aconteceu? Sou CLT, fiquei dois meses, me mudaram de escola, e eu também não consegui criar vínculo nenhum... Então acho que este vínculo do profissional é importante.”

PI8: “No ano passado teve (PROFESSOR DE RECURSO), mas neste ano, ainda não começou (ESTAMOS EM 19 DE MAIO DE 2015).”

PI3: “Só que a sala de recurso atende fora do período, uma ou duas vezes por semana, e a gente precisa é do tutor, para ficar dentro da sala, justamente para nestes momentos de crise a gente não ter que sair correndo atrás de aluno e largar a sala.”

PI3: “Até porque o Integrativa é desde a Educação Infantil. Quando a criança é atendida, é desde cedo. Quando chega no Fundamental, não é nenhuma surpresa, tipo, chegou, caiu de paraquedas, ele já vem neste acompanhamento.”

PI3: “Aqui na escola a gente teve um trabalho sobre valores. Desde que a diretora colocou para desenvolvermos este trabalho, acho assim, muito importante! Porque são valores, que as crianças, algumas têm, outras não têm, e eu acho que a escola resgata muito isso. E funciona bastante, porque, muita gente fala que tinha que vir de casa, mas já que não vem, em algum lugar tem que se trabalhar isso. E acho que o lugar melhor é onde a gente tem essa diversidade mesmo, de pessoas, de famílias.”

PI5: “Quando você tem um profissional ao seu lado, você começa a ter uma explicação.”

PI3: “[...] Os pais falam que na sala de recursos o filho só brinca.”

PI4: “Eu faço o que eu posso. Mas para aquela criança avançar, está além de mim. Se eu sempre for fazendo o que eu posso, chega uma hora que ele precisa ir além.”

PI5: “Mas eu acho que se a gente tentar um método, não deu certo, tenta outro. Não fica esperando laudo, papel... Se você conseguiu é mérito seu, e vai trazer um bem para aquele aluno. Acho que a inclusão tem que começar com qualquer um, parar de esperar. O que eu, EU, posso fazer para aquele aluno, independente de estar caindo o mundo.”

PI7: “Esta aluna já tem a dificuldade da família, a mãe não trazia no primeiro e no segundo ano para o recurso. Neste ano, até agora, já não tem o recurso...”

PI4: “Mas sabe o que eu acho também, que quando chega lá no quarto, quinto ano, o que acontece: este aluno é aprovado num ano, reprovado no outro, e a turma dele vai embora. Daí ele é aprovado no outro ano, retido no seguinte. Cada ano ela tá com uma turma, e o tempo vai passando. Quando ele chega no quinto ano, ele já tá com treze, quatorze anos, e a turma dele com nove, dez. E todo ano é uma turma. Todo ano pra eles também é um recomeçar. Então recomeça todo mundo: Integrativa, professor, alunos, grupo... Todo ano é um recomeçar.”

PI8: “Trocou muito, foi muito truncado.”

5.6.5 Contribuições das Outras Crianças da Sala

Neste grupo também os comentários sobre as contribuições das outras crianças foram positivos. É patente que esta contribuição é muito importante para o desenvolvimento de ambos, alunos com e sem deficiência, além de melhorar a harmonia na sala de aula.

PI1: “Mas logo ela já se entrosa, depois dos primeiros contatos, fica sem problemas. Na convivência tudo fica bem. Ela compreende que o colega é diferente, que tem mais dificuldades, mas que tem potencialidades também, e tudo se resolve dentro de sala. É um ganho muito grande, tanto para o que tem deficiência, como para o que não tem...”

PI2: “Solidários.” (SOBRE AS OUTRAS CRIANÇAS)

PI4: “[...] Se a gente tivesse menos alunos em sala de aula, já seria melhor. Muitos alunos na sala também não deixam a gente dar esta atenção diferenciada.”

PI7: “Na maior parte já vem da criança. Elas são bem receptivas. É difícil encontrar alguma mais resistente.”

PI9: “Eles querem ajudar. Querem pegar na mão. Quando a criança não é violenta e ela mesma não afasta o outro, é sempre boa a ajuda dos colegas.”

PI9: “Eu acho assim, nas séries menores esta cobrança não existe, acho que os menores não têm preconceito, ficam indiferentes.”

5.6.6 A Participação da Família no Processo de Inclusão

A ação ou inação da família vai ditar o caminho do desenvolvimento da criança. Mais uma vez as falas dos professores deste grupo também revelam que a

parceria entre escola e família é a que dá os primeiros passos na tomada de atitude em prol de tudo que beneficiará esta criança, influenciando até mesmo nas práticas do professor dentro de sala.

PI1: “E os apoios [...] A família, também é um apoio muito importante, os profissionais que tratam, os psicólogos, psicopedagogos, a relação do professor com o coordenador da escola... Todos têm que andar na mesma linha, porque não adianta só um fazer um trabalho e o restante não fazer.”

PI1: “[...] tem a família que também pode ser esta intermediação, pra dar medicamento correto, trazer informações do médico.”

PI1: “Eu vejo que quando a família cobra mais, consegue mais.”

PI1: “[...] Marquei consulta para o aluno, a mãe garantiu que ia levar e daí não foi. Chamei a mãe e perguntei por que não tinha ido. Ela simplesmente tinha desistido. É complicado! Tem pai que fala que o filho não precisa de reforço. Fala que é sem-vergonhice do aluno. Tem pai que acha que se eu fizer direito meu papel dentro da sala, o filho não teria que ir para o recurso... A culpa está em mim e no filho.”

PI1: “Teve um caso aqui, a mãe já sabia das dificuldades, não fazia nada. Ela era da limpeza da escola, fiquei sabendo que era casada com primo de primeiro grau. É fácil falar, mas quando é com você, é difícil assumir. Mas depois ela aceitou, e a criança foi ter o tratamento.”

PI3: “Fora os comentários. Os pais falam que na sala de recursos o filho só brinca.”

PI3: “[...] a partir do momento que você dá um papel para o pai, baseado em lei, e ele assina, ele tá abrindo mão deste atendimento... A gente faz o que a gente pode, mas ele mesmo não quis. O termo de recusa vem do Conselho Tutelar, é legal.”

PI5: “Eu nunca vou esquecer do que me aconteceu: falei para o pai que não daria pra continuar nessa situação, o aluno sem acompanhamento, sem tomar os remédios, sem ir ao médico. Que o aluno precisava desse apoio. E ele me respondeu : “Se conseguir que o meu filho fique sentadinho ali, pra mim já tá bom.” Mas eu acho assim, se a gente for ficar esperando família, órgãos, resolver por nós, acaba que a nossa estrutura pesa ali dentro da sala, se você deixar as coisas para outros fazerem. Tem que pensar no bem-estar do aluno, e, em consequência isso também trará um enriquecimento para o professor.”

PI5: “[...] a professora notou as dificuldades. Aí a coordenadora entrou em contato com a diretora da creche e logo já viram que ele precisava ir para o CEMTE. Logo em seguida a mãe aceitou também. Essa é a maior dificuldade: a aceitação dos pais. Se eles aceitam e já ajudam, é bem melhor pra criança.”

PI7: “A mãe punha a culpa no professor. Não aceitava que a filha tinha dificuldade de aprender. É uma mãe difícil, dá até medo de

conversar com ela sozinha, de a gente falar uma coisa e ela entender outra.”

PI7: “Esta aluna já tem a dificuldade da família, a mãe não trazia no primeiro e no segundo ano para o recurso. Neste ano, até agora, já não tem o recurso...”

5.6.7 Apropriação dos Conteúdos

Nesta questão da apropriação de conteúdos pelos alunos, a dificuldade se mostra sempre na falta do apoio continuado dos profissionais especializados e na falta do laudo, como uma justificativa para se fazer adaptações no currículo sem que haja reclamações dos pais.

PI1: “Da minha experiência, me recordo da dificuldade de falar sobre coisas abstratas. Tem sempre que trazer para o concreto. Precisa toda hora fazer este paralelo. Se vai apresentar um problema pra ele, precisa sempre mostrar o que é este problema concretamente.”

PI3: “Tive uma aluna, a W. Dei aula no primeiro ano, depois encontrei com ela no terceiro ano e depois este ano, de novo, no quarto. Ela não tem um laudo fechado, mas eu pude acompanhar a evolução dela. Hoje, ela parece outra. Se desenvolveu muito. Até pela conversa, pelas coisas que ela traz para conversar, está mais segura. Por exemplo, ela tava vendo uma figura e ela apontou uma parte e falou que aquilo era o fígado. Daí eu perguntei, “mas como você sabe que é o fígado?” e ela falou, “é porque tá escrito aqui”. Acho que ela não sabe que sabe ler. Mas ela gosta muito de ler livros, adora a revista da Avon. E ela põe o nome em cima do produto que ela quer. Então, parece ter noção, mas também não percebe que o produto nunca chega! É uma criança que não gosta de não fazer nada, então tá sempre fazendo alguma coisa. Ela copia da lousa... Mas hoje o que eu percebo é que ela está muito mais socializada dentro da sala de aula. Tem atitudes de apagar a lousa, de pedir para ajudar na sala.”

PI3: “É, a gente não tem uma continuidade. É começar tudo de novo! Até mesmo com a W. eu não sei ainda como trabalhar bem com ela.”

PI6: “Acho que na verdade você nem sabe o que tá fazendo. A questão central é essa. Não existe um especialista para estar atuando de forma contínua.”

PI7: “Ela precisa de mais.[...] Não posso adaptar as atividades para qualquer criança de acordo com a dificuldade. Se você retém este aluno, você vai ser questionado pelo conteúdo do 3º ano, por exemplo, e não pela adaptação que você fez, porque o aluno tinha dificuldades. A gente esbarra nestas questões. O professor vê as dificuldades, percebe que a criança precisa, mas legalmente, se você não é amparada, você não vai poder fazer, porque extrapola o seu papel de professor dentro da sala de aula. Então você precisa deste

apoio externo, o da família, dos gestores da escola, para você poder desenvolver um trabalho. Porque sozinha, você sabe que a criança tem necessidade, mas legalmente se você não tem respaldo, você não pode fazer isso.”

PI8: “Se essa criança não tiver o respaldo da professora de recurso, você não consegue fazer nada, fica muito limitado. A gente não sabe se tem que fazer atividade diferenciada ou não, e qual.”

5.6.8 A Importância do Relacionamento Professor-Aluno

Mais uma vez aparece a dicotomia entre o fazer, na tentativa de contribuir diretamente com o aluno e a espera por um suporte, um respaldo para se minimizar tensões. O que ficou explícito nas falas, é que, mesmo que por caminhos divergentes (o da espera e o da não espera), o relacionamento professor-aluno é sempre uma contribuição muito grande no desenvolvimento de ambos.

PI5: “[...] Mas eu acho assim, se a gente for ficar esperando família, órgãos, resolver por nós, acaba que a nossa estrutura pesa ali dentro da sala, se você deixar as coisas para outros fazerem. Tem que pensar no bem-estar do aluno, e, em consequência isso também trará um enriquecimento para o professor.”

PI5: “Mas eu acho que se a gente tentar um método, não deu certo, tenta outro. Não fica esperando laudo, papel... Se você conseguiu é mérito seu, e vai trazer um bem para aquele aluno. Acho que a inclusão tem que começar com qualquer um, parar de esperar. O que eu, EU, posso fazer para aquele aluno, independente de estar caindo o mundo.”

PI7: “Acho que quando você consegue fazer algo por ele, é um ganho muito grande: pra ele, pros outros, pro professor. Quando você consegue fazer, nem que seja um pouquinho, é um ganho pra todo mundo. Acho que a angústia de não conseguir, por exemplo, se é um caso de uma criança que se joga, não para... Isso é um caso que não é benefício pra ele, pois às vezes para contê-lo você até tem que fazer isso fisicamente, é uma situação de desgaste muito grande. Por isso que falei que este suporte todo minimizaria tudo.”

5.7 Grupo Focal Realizado com Professores do EFI que Ministraram Aulas a Alunos com Deficiência Auditiva no Ano de 2014

Realizado em 22 de Junho de 2015, este Grupo Focal foi constituído por professores do EFI objetivando desvelar suas impressões especificamente sobre as aulas ministradas em salas de aula que continham alunos com deficiência auditiva.

Ele contou com dois participantes, que receberam as denominações de PA1 e PA2 (por ordem de aparição das falas). Como já explicitado anteriormente a presença de apenas dois participantes não comprometeu em nada o conteúdo esperado para este grupo. A idade média dos participantes foi de 30 anos. O local da realização foi numa sala cedida pela direção da escola onde dá aula um dos sujeitos. O tempo de duração foi de uma hora e meia. O clima bem aberto, os professores mostraram-se à vontade.

A pesquisadora, seguindo as diretrizes para estes GFs, conforme proposto no projeto, apresentou os objetivos desta pesquisa e esclareceu sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado pelos participantes ao final do encontro.

5.8 Apresentação dos Eixos Temáticos Ressurtidos

5.8.1 Medos, Preconceitos e Desafios Iniciais

Pode-se observar pelas opiniões a seguir descritas que, de maneira geral, é bastante positiva a opinião dos professores participantes sobre a inclusão de alunos com deficiência auditiva em salas de aula regulares. Declaram ter resolvido satisfatoriamente a grande maioria dos problemas de adaptação, especialmente adaptações na forma de apresentação dos conteúdos nas aulas e nas avaliações e adaptações na mudança de comportamento e olhar do professor para a apropriação da prática educativa ao contexto do aluno com deficiência auditiva.

PA1: (No começo, quando assumi a sala de aula com um aluno com deficiência auditiva) “Foi apavorante. Eu não sabia nada de Libras, não sabia como eu iria falar com aquele aluno... Embora tivesse o intérprete na minha sala, entrei em pânico.”

PA1: “No começo eu tentava, mas não sabia nada de Libras ainda. O aluno frequentava as aulas, e eu falava muito. Falava de frente, e algumas coisas ele até entendia. E nessa época, a intérprete teve que tirar uma licença. E eu tava na parte de fração e fiquei lá sozinha. Ela tirou umas duas semanas de licença e eu achei que não ia conseguir. Mas deu tudo certo. Tinha coisa que eu conseguia explicar, tinha coisa que era mais difícil, mas o que me marcou muito foi o seguinte, eu tava dando aula de fração para os colegas. Então expliquei pra todo mundo e cheguei nele e falei o que era todo, tudo com gestos, exemplos, e o que era parte. Falei que o todo ficava embaixo e a parte em cima. E ele entendeu. Eu achando que não tinha conseguido, e ele foi e fez. Aquilo pra mim foi o máximo!”

PA2: “Gosto de desafios, de trabalhar com situações mais difíceis, mesmo. Eu já conhecia a aluna desde pequena, pois eu trabalhava naquela escola há bastante tempo. Ela é implantada, alfabetizada. Quando ela chegou na minha turma, quarto ano, foi mais fácil lidar com ela. Não tive este apavoramento porque eu sabia que ela estava crescendo e ia chegar na minha turma. Eu já dava aula há bastante tempo no quarto ano. Sabia que uma hora ia chegar, tinha esta expectativa. Mas claro que fiquei um pouco ansiosa, mas a primeira coisa é você aceitar o desafio, crescer com aquilo, acho que é bom pra você.”

PA1: “Às vezes sai frustrado da sala, por não ter alcançado o objetivo. Às vezes não alcança todos.”

PA2: “Não é fácil. A gente tem que buscar coisas diferentes. Adaptar as provas, o currículo, o planejamento. Mas é possível. Se você aceita e tenta trabalhar pra fazer o melhor que você puder, vem tudo com tranquilidade. E a criança, ela tá lá e ela espera o seu melhor. E tudo que você faz com carinho, planejou, ela tá lá, aceitando, gostando, crescendo...então é um estímulo ver que no final ela se desenvolveu, você conseguiu contribuir.”

PA2: “Acho que é muito preconceito, as pessoas acham que não são capazes e nem tentam. Eu ensinei gramática pra minha aluna! Eu fui tentando de um jeito, não dava certo, tentava de outro...Por que não?”

PA1: “Na verdade a gente chega de paraquedas. Quando você pega uma sala, não sabe o que vai ter. É muita diversidade. Tem que se adequar a várias realidades. Em vez de sofrer por antecipação, sem saber do que se trata, é melhor mergulhar naquela realidade e conhecer um pouquinho mais.”

PA1: “Eu falaria (para um professor que chegasse e dissesse que tem um aluno com deficiência) que no final dá tudo certo, é uma questão você abraçar a causa. Se você não corre atrás daquele aluno e tenta fazer ele querer aprender, quem vai fazer?”

PA2: “Tem alguns professores que quando vão escolher salas pro outro ano, falam, ‘aqui tem o fulano, esta sala é aquela...Tem esse, tem aquele...’ Eu nunca fiz isso. Eu nunca fiquei imaginando quem vai estar na sala. Eu sempre ficava no quarto ano, eu não vou mudar porque vai ter um outro aluno naquele ano. Eu falo assim, você não precisa pintar o bicho que não existe. Você tem que conhecer a realidade, vai tentando crescer com aquilo, vai vendo até onde você vai e pede ajuda. Às vezes eles têm muito mais a ensinar pra gente do que a gente pra eles. Nossa, eu aprendi tanto! E a sala também, com toda coisa do respeito, da troca - os alunos se interessavam mesmo! Dar aula é difícil. A gente tem vários alunos com problemas diversos. Não é só a deficiência. Tem problema de aprendizagem, problemas familiares seríssimos... Então o professor tem que se desdobrar mesmo, buscar novas alternativas, porque, nenhum aluno é igual.”

PA1: “E numa rede municipal, a gente recebe alunos de todos os tipos. Esse ano eu estou com um aluno de 15 anos, no quarto ano.”

PA2: “A realidade é essa. Não existe uma homogenia, uma realidade toda igual.”

PA1: “Cada um tem o seu ritmo. Uns vão mais rápido, outros super devagar... A gente tem que entender isso.”

PA2: “Pra gente conseguir alcançar todo mundo tem que trabalhar várias linguagens. Então, ele é só mais um que a gente vai tentar desenvolver. A gente vai com mais carinho, mais jeito, às vezes com um pouco mais de atenção...É tirar a ansiedade e ir conhecendo. Só você vendo as necessidades que você vai conseguir desenvolver o aluno.”

PA2: “A gente tem que respeitar muito esta limitação. A gente, quando estudava, já era difícil aprender escutando, imagina pra quem não escuta! Tem que se colocar no lugar, tem que ter um olhar mais delicado.”

PA2: “Ter alunos com deficiência, no meu caso ajudou. Não pode se tornar ‘normalidade’. Não pode desistir do ser humano. Tem que conhecer pra aí ir mudando seu próprio ponto de vista.”

É importante fazer a distinção entre o interlocutor de LIBRAS e o intérprete. Enquanto o intérprete de LIBRAS é aquele profissional conhecedor desta língua que se habilita a interpretar para a audiência de deficientes auditivos sons e falas em outros idiomas, como vemos em alguns programas de TV em um cantinho da tela ou em certas palestras próximo ao palestrante, o interlocutor de LIBRAS ou professor interlocutor de LIBRAS, é uma nova categoria de professores com formação superior em alguma licenciatura que trabalha na escola inclusiva em salas de aula onde existam alunos com deficiência auditiva, intermediando a comunicação entre o aluno com esta deficiência, o professor regente da sala e os outros alunos. (BRASIL, 2009).

Fazendo uma exegese, o que esta Resolução da Secretaria Estadual de Educação quis enfatizar é que o interlocutor de LIBRAS vai muito além de traduzir ou interpretar o que é dito: ele contribui com as práticas educativas, com a adaptação dos materiais didáticos, dos conteúdos, das avaliações, envolve-se com familiares dos alunos buscando melhores maneiras de atendê-los, contribui no aprimoramento didático do professor regente, pesquisa alternativas, cria espaços de convivência e muito mais (BRASIL, 2009).

Os professores que participaram deste Grupo Focal, como também é possível observar em toda a rede de ensino, ainda por vezes referem-se ao interlocutor como intérprete. Nós mantivemos suas falas tal como se expressaram, pois reflete o momento histórico em que esta categorização específica está sendo sedimentada.

5.8.2 Estudos, Pesquisas, Convívio: A Incorporação de Saberes

O estudo da Língua Brasileira de Sinais é considerado muito importante pelos professores de crianças com deficiência auditiva para facilitar o entendimento professor-aluno e possibilitar uma maior variedade de recursos didáticos específicos. Além disso, o aprendizado da língua deixa tanto o professor como o aluno com deficiência auditiva mais seguros no ambiente escolar e durante as práticas educativas. Os cursos e as leituras na área da educação inclusiva também são bem aproveitados pelos professores, principalmente quando se deparam com a problemática na prática.

PA1: “[...] a intérprete de Libras me disse que ia ter um curso de Libras para professores. E eu fui fazer. E melhorou muito, sem palavras. Eu já comecei a me comunicar com ele. Foi muito bom! O aluno já era retido, repetiu de ano, ele já era meio retraído por causa disso, começou o ano super desmotivado. Aí a gente começou a pensar como fazer para ele se sentir bem. Foi aí que começamos a ensinar Libras para os colegas. Daí todo mundo conseguia se comunicar com ele. Lógico que não tudo, mas já foi um começo. Ele começou a ficar motivado, fazer as atividades...”

PA2: “[...] entramos num curso de Libras, então a gente além de ter contato com a língua, também teve com a professora, que era a professora de Libras dos alunos também. Então a gente entrou numa harmonia maior.”

PA1: “[...] Percebo a realidade deles melhor. A gramática desta língua é diferente. E é outra visão de mundo também.”

PA1: “Eu comprei um dicionário de libras. Porque tinha coisa que eu tinha dificuldade, então procurava lá pra falar com ele.”

PA2: “Eu tenho um também. Ganhei da minha aluna e da intérprete.”

PA1: “Na minha faculdade eu tive uma disciplina obrigatória de educação inclusiva. Eu gostei demais e além da obrigatória, fiz uma disciplina optativa na área. Pra mim vejo como um crescimento pessoal. Mas a gente só vê como é na prática.”

PA1: “Essa experiência me impulsionou a ler um pouco sobre o assunto. A gente começa a ver com outros olhos a situação quando a gente a está vivendo. Antes eu via na TV pessoas falando com

sinais, mas nem dava bola. Agora me interessa. Antes parecia uma coisa invisível, nem enxergava, agora que conheço, comecei a reparar mais [...]"

5.8.3 Adaptações Necessárias Ressurtidas da Práxis

Muitas adaptações foram sendo utilizadas. Algumas podemos considerar fundamentais, de caráter estrutural, como os cursos de LIBRAS, vistos no eixo temático anterior, o auxílio da interlocutora de LIBRAS presente na sala e também auxiliando didaticamente na construção das práticas educativas e no relacionamento com a família, a reformatação dos conteúdos e avaliações de maneira que tivesse mais significado e fosse mais acessível ao aluno com deficiência auditiva; outras adaptações, ainda que muito importantes, foram mais pontuais como uso de DVDs de matemática em LIBRAS, uso de computadores para apoio didático, uso de amplificadores de voz.

PA1: “[...] desde o começo do ano já tinha a intérprete, e a gente conversava bastante, discutia bastante, como que ia ser... E no final deu tudo certo.”

PA1: “No começo do ano a intérprete e outra profissional do Cemte, psicóloga, vieram conversar com a gente. Explicaram que eu teria que mudar algumas coisas, fazer algumas adaptações curriculares pra ele, senão corria o risco de tudo ficar sem sentido, não tinha porque ensinar aquilo, ia ter que substituir algumas coisas. Elas me ajudaram a montar um plano de aulas pra ele... [...] Como a língua materna dele é Libras, porque ele tem surdez severa, mesmo que colocasse aparelho ele não iria escutar. Então, muita coisa da língua Portuguesa não fazia sentido pra ele. A intérprete algumas vezes fazia atividades de alfabetização, associação de palavras com desenho... alguma alteração teve que fazer.”

PA1: “A gente recebeu um DVD de matemática em Libras. Deveria ter também de outras matérias, mas só chegou o de matemática. [...] E tinha também um computador na escola, que era de uso dele. Às vezes a gente precisava demonstrar alguma coisa, dar um exemplo, mostrar alguma figura, daí a intérprete mostrava pra ele.”

PA2: “É, a gente também tinha computador pra isso.”

PA2: “[...] eu usava um amplificador de voz, por causa do implante dela, pra ela conseguir escutar.”

PA2: “No começo foi um pouco difícil, pelo conteúdo do quarto ano, que era bem diferenciado do terceiro, já não era mais alfabetização, era mais focado em conteúdo. A gente fazia sempre um resuminho pra ela. As provas também eram bem adaptadas, tinham alternativas.

Poucas questões dissertativas, tinha bastante figura. A gente foi proporcionando outras formas, para que ela atingisse o objetivo e também pudesse evoluir. E ela foi crescendo junto com o grupo, se destacou bastante, não deixou nada a desejar... “

PA2: “Não foi vc que fez uma música, uma apresentação?”

PA1: “Foi. A gente apresentou no Família na Escola do final do ano...”

5.8.4 Contribuições de Outras Instâncias Extra Sala

Mesmo ressaltando-se a importância do curso de LIBRAS oferecido pela Secretaria da Educação e o apoio da direção da escola às ações adaptativas necessárias, a participação do interlocutor é notadamente a contribuição mais importante à inclusão e ao aprendizado, sendo considerado condição fundamental à viabilização da sala inclusiva quando há a presença de crianças com deficiência auditiva.

PA1: “[...] tinha a intérprete, e a gente conversava bastante, discutia bastante, como que ia ser. E no final deu tudo certo.”

PA2: “A mesma intérprete a acompanha desde a primeira série, são bem entrosadas.”

PA1: “A intérprete algumas vezes fazia atividades de alfabetização, associação de palavras com desenho... algumas alterações teve que fazer.”

PA2: “Acho que o intérprete tem que ser uns 60% da construção do conhecimento da criança.”

PA1: “No final do ano, as professoras de recurso vieram conversar comigo e falaram ‘a gente veio ouvir o que vc tem pra falar deste aluno, porque da nossa parte a gente só tem elogios, ele melhorou muito, 100%’. Pra mim foi muito bom ouvir aquilo. Mas acho que eu não teria conseguido se a intérprete não tivesse sido minha parceira nisso. Ela me ajudava, a gente trabalhava junto.”

PA2: “[...] bimestralmente recebíamos a professora de Libras e a psicóloga, ou a fono, que vinham conversar, ver como estava o trabalho, solucionar alguma dúvida...”

5.8.5 Contribuições das Outras Crianças da Sala

A receptividade e colaboração das outras crianças da sala em que estudam os alunos com deficiência auditiva são muito bem avaliadas pelos professores. Eles relatam casos que denotam claramente que as influências positivas resultam em desenvolvimento pessoal e cognitivo positivos e o contrário também se verifica. Felizmente, nas experiências dos professores deste Grupo Focal as influências positivas dos colegas superaram em muito as negativas.

PA1: “O aluno já era retido, repetiu de ano, ele já era meio retraído por causa disso, começou o ano super desmotivado. Aí a gente começou a pensar como fazer para ele se sentir bem. Foi aí que começamos a ensinar Libras para os colegas. [...] E ele era o ajudante. Ele percorria a sala toda arrumando os dedos das crianças na hora de fazer o sinal. Ele se sentia importante. Porque era a praia dele, era o que ele sabia e estava ensinando para os colegas. Foi quando ele começou a se soltar mais. [...] Daí todo mundo conseguia se comunicar com ele. Lógico que não tudo, mas já foi um começo. Ele começou a ficar motivado, fazer as atividades...Porque ele é esforçado, só começou daquele jeito porque tinha repetido de ano. A gente decidiu que precisava mesmo enturmar ele. E ele se deu super bem. Ele continua com a mesma turma, não repetiu de ano.”

PA2: “[...] tinha também o recreio cooperativo, que eles tinham que cada dia ficar com um coleguinha diferente. Porque esta aluna era grudada numa menina só, ela fazia tudo só com esta. E aí tinha um caderninho, onde a gente marcava, e cada dia as crianças se alternavam, ficavam com crianças diferentes [...] e daí ela ia interagindo com a sala toda. E foi se soltando, andando pela sala toda, coisa que ela não fazia antes porque ela ficava fechada num grupo só. Então isso foi muito legal.”

PA1: “Eu conversava sempre muito com eles (OS OUTROS ALUNOS). Mas no começo tive problema com alguns alunos que achavam engraçado a intérprete falar em Libras, então eles ficavam rindo, imitando, tirando sarro. Daí teve um dia que dei uma chamada. Falei, “olha, ele não escuta. Não adianta a gente falar, que ele não vai entender. Precisa ser diferente o jeito de falar com ele. Não quero mais ver ninguém imitando a professora intérprete.” Dei uma chamada mesmo. Aí eles começaram a se tocar, e alguns começaram a ter curiosidade, e foi quando a gente decidiu dar Libras pra todos. Ainda tinha um ou outro que não queria aprender, mas a maioria sim. E foi a partir daí que ele começou a se comunicar com os colegas.”

PA1: “Acho que foi uma contribuição para os colegas, que o viram de forma igual, natural. Eu só mostrei que a única diferença era que ele não escuta. Tinha hora que a gente dava risada, porque sem perceber, a gente tava tentando falar com ele, chamando ele. E depois a gente se tocava e ria muito.”

PA1: “Elas falaram de um menino que era muito arteiro e que este ano estava como parceiro de atividade deste meu aluno. Elas me contaram que tiveram que trocar este parceiro, pois ele não

contribuía, não motivava o aluno. Ele puxava o aluno pra trás. Então elas trocaram por um colega super empenhado também. Então elas falaram que quando ele trocou de parceiro ele melhorou bastante por causa disso.”

5.8.6 Participação da Família no Processo de Inclusão

Na experiência recente dos professores de crianças com deficiência auditiva, a participação da família nas questões que envolvem suas atividades escolares com certeza ficou aquém do que desejavam. Ressaltam, contudo, que esta participação quando em conjunto com a escola – professores, interlocutores – é fundamental para o desenvolvimento do aluno:

PA2: “(TINHA) muito contato (COM A FAMÍLIA). Mas a mãe não aceitava a deficiência. Ela queria que a menina escutasse. [...] Eu fui mostrando pra ela que eu tratava a filha dela de forma igual, isso deu uma segurança pra ela. Antes, durante os outros anos, ela só falava com a intérprete, e depois disso, ela começou a falar comigo também. Coisa que ela nunca fez com as outras professoras, nem olhava na cara delas. Então nossa ligação ficou bem grande, até de amizade, acabou a desconfiança.”

PA1: “(FAMÍLIA) Praticamente ausente. Fui conhecer a mãe muito tempo depois. Na reunião do primeiro bimestre nem foi. A mãe trabalhava muito, pelo que soube. Até teve um dia que o aluno chegou muito triste, disse que o pai tinha ido embora. Não entrou com muitos detalhes, não entendemos muito bem... Teve outro dia que a mãe veio buscar o filho e uma prima. Naquele dia ele nem tinha vindo na escola e ela nem sabia. Tinham poucas conversas.”

PA1: “[...] ela não quis fazer (O CURSO DE LIBRAS QUE FOI OFERECIDO A ELA). Em casa ela falava por mímica com ele, então isso dificultou muito pra ele. Na escola falava em Libras, porque eu estava fazendo o curso e tentava o máximo não usar mímica, só quando eu não sabia mesmo, mas em casa era mímica. Então ele aprendia e desaprendia...”

PA2: “A mãe, a família não foi fazer este curso (DE LIBRAS). Forçavam bastante a leitura labial. A mãe conversava muito com a filha, então ela lia lábios muito bem. [...] Tinha um acompanhamento familiar muito grande. A mãe fazia de tudo, levava em todo lugar que precisasse.”

PA1: “[...] eu tava conversando com as meninas no curso e elas me contaram de um menino que tinha a avó que não aceitava a surdez dele. Ela até aceitava mas não entendia. Daí ela falava, e se ele não fizesse o que ela pedia, ela batia nele. Era uma realidade muito sofrida. As professoras a chamaram, conversaram bastante, explicando como lidar com a surdez do neto e a convenceram a fazer

Libras. Elas contaram que a avó tinha artrite, e não conseguia fazer os sinais direito. O que elas fizeram: adaptaram os sinais para a mão da avó, então o neto aprendeu que com a avó ele tinha que fazer sinal de um jeito, e com outras pessoas de outro. Ela então começou a conseguir se relacionar com o neto. Ele melhorou muito em sala de aula.”

5.8.7 Apropriação dos Conteúdos

A apropriação dos conteúdos ordinários inerentes à série somados aos conteúdos necessários à criança com deficiência auditiva, como os sinais da LIBRAS e sua gramática diferenciada, geram problemas cognitivos ímpares que precisam ser enfrentados pelos professores, interlocutores, família e escola como um todo.

PA1: “O aluno [...] repetiu de ano, ele já era meio retraído por causa disso, começou o ano super desmotivado. Aí a gente começou a pensar como fazer para ele se sentir bem. Foi aí que começamos a ensinar Libras para os colegas. Daí todo mundo conseguia se comunicar com ele. Lógico que não tudo, mas já foi um começo. Ele começou a ficar motivado, fazer as atividades...Porque ele é esforçado, só começou daquele jeito porque tinha repetido de ano. A gente decidiu que precisava mesmo enturmar ele. E ele se deu super bem. Ele continua com a mesma turma, não repetiu de ano.”

PA1: “No começo do ano a intérprete e outra profissional do Cemte, psicóloga, vieram conversar com a gente. Explicaram que eu teria que mudar algumas coisas, fazer algumas adaptações curriculares pra ele, senão corria o risco de tudo ficar sem sentido, não tinha porque ensinar aquilo, ia ter que substituir algumas coisas. Elas me ajudaram a montar um plano de aulas pra ele...”

Pesquisadora: “Então você teve que modificar sua rotina?”

PA1: “Pra ele sim, alguns conteúdos de português, por exemplo. Como a língua materna dele é Libras, porque ele tem surdez severa, mesmo que colocasse aparelho ele não iria escutar. Então, muita coisa da língua Portuguesa não fazia sentido pra ele. A intérprete algumas vezes fazia atividades de alfabetização, associação de palavras com desenho... algumas alterações teve que fazer.”

PA2: “A gente trabalhou bastante produção de texto. Ela sabia ler, mas não sabia registrar aquilo. Ela tinha dificuldade de expressão. Parecia falar igual “índio”, tipo, “quer livro”. Fomos então trabalhar mais a construção da escrita, aperfeiçoamento. E no final do ano a gente ficou encantada com os textos que ela produzia. Maravilhosos. Daí ela começou a introduzir a língua escrita mesmo, da língua portuguesa. Foi perfeito.”

PA1: “O meu aluno, do meio do ano pra frente, conseguia fazer interpretação de qualquer texto. Pegava a pergunta, achava as palavras-chave, ia no texto, achava estas palavras e achava a resposta. E às vezes tinha aluno que não era deficiente e não conseguia.”

PA2: “No começo foi um pouco difícil, pelo conteúdo do quarto ano, que era bem diferenciado do terceiro, já não era mais alfabetização, era mais focado em conteúdo. A gente fazia sempre um resuminho pra ela. As provas também eram bem adaptadas, tinham alternativas. Poucas questões dissertativas, tinha bastante figura. A gente foi proporcionando outras formas, para que ela atingisse o objetivo e também pudesse evoluir. E ela foi crescendo junto com o grupo, se destacou bastante, não deixou nada a desejar e, em comparação com a sala, tinha hora que a gente até esquecia da deficiência dela. Mas ela tinha umas vantagens: era uma aluna bem interessada, esforçada.”

PA1: “O meu aluno também desenvolveu a leitura labial. E foi legal, porque foi útil, quando a intérprete pegava um livrinho, por exemplo, do Patinho Feio, ele olhava o livro, via a figura e olhava na boca da gente e repetia a sílaba ‘pa’. Sílabas simples ele identificava e repetia.”

PA2: “A gente tem que buscar coisas diferentes. Adaptar as provas, o currículo, o planejamento. Mas é possível. Se você aceita e tenta trabalhar pra fazer o melhor que puder, vem tudo com tranquilidade. E a criança, ela tá lá e ela espera o seu melhor. E tudo que você faz com carinho, planejou, ela tá lá, aceitando, gostando, crescendo... então é um estímulo ver que no final ela se desenvolveu, você conseguiu contribuir.”

PA1: “[...] meu aluno, no começo do ano, [...] ainda aceitava fazer atividade diferenciada, que a intérprete preparava especialmente pra ele. [...] ia dar uma aula de gramática, pra ele não ia fazer o menor sentido, então ela levava ele pra outra sala e fazia outra atividade. Depois, não: ‘quero fazer da professora’, brigava e falava que queria ficar na sala. Mesmo que fosse algo de Português. Ele queria fazer. Daí ele fazia a folha que a intérprete trazia e depois fazia a que eu dava. Ele não queria mais fazer as atividades diferenciadas. No começo a gente adaptava. Chegou uma hora que às vezes ele precisava de consulta, às vezes não.”

PA1: “No começo eu tentava, mas não sabia nada de Libras ainda. O aluno frequentava as aulas, e eu falava muito. Falava de frente, e algumas coisas ele até entendia. E nessa época, a intérprete teve que tirar uma licença. E eu tava na parte de fração e fiquei lá sozinha. Ela tirou umas duas semanas de licença e eu achei que não ia conseguir. Mas deu tudo certo. Tinha coisa que eu conseguia explicar, tinha coisa que era mais difícil, mas o que me marcou muito foi o seguinte: eu tava dando aula de fração para os colegas. Então expliquei pra todo mundo e cheguei nele e falei o que era todo, tudo com gestos, exemplos, e o que era parte. Falei que o todo ficava

embaixo e a parte em cima. E ele entendeu. Eu achando que não tinha conseguido, e ele foi e fez. Aquilo pra mim foi o máximo!”

PA2: “Acho que é muito preconceito, as pessoas acham que não são capazes e nem tentam. Eu ensinei gramática pra minha aluna! Eu fui tentando de um jeito, não dava certo, tentava de outro...Por que não?”

PA1: “Teve um dia que ele me apresentou uma poesia concreta que ele escreveu. Eu corri e mostrei para professora de recurso! Ela achou lindo! Ela falou ‘você chegou aqui e não sabia nada de Libras, e hoje consegue ensinar poesia concreta para um aluno surdo!? É uma coisa tão abstrata, tão difícil de compreender...’ Eu dei um exemplo na lousa. Uma aluna, por exemplo, só escreveu o nome na folha e mais nada. Ele não, ele fez um carrinho e escreveu “carro solta fumaça” no formato do carro. Ele entendeu o conceito, e fez outros também.”

5.8.8 A Importância do Relacionamento Professor-Aluno

O relacionamento professor-aluno nas práticas de sala de aula é considerado fundamental pelos professores para que a inclusão do aluno com deficiência auditiva se dê de maneira tal que permita e facilite um processo de ensino e aprendizagem muito delicado, cheio de nuances e especificidades.

PA1: “[...] eu fui fazer (O CURSO DE LIBRAS). E melhorou muito, sem palavras. Eu já comecei a me comunicar com ele. Foi muito bom!”

PA2: “Eu já conhecia a aluna desde pequena, pois eu trabalhava naquela escola há bastante tempo. Ela é implantada, alfabetizada. Quando ela chegou na minha turma, quarto ano, foi mais fácil lidar com ela.”

PA2: “[...] a gente fazia (CURSO DE LIBRAS) no horário de HTPC [...] .Então dava uma disposição maior, a gente começou a interagir mais. A criança sentia que a gente queria entrar no mundo dela.”

PA2: “Se você aceita e tenta trabalhar pra fazer o melhor que puder, vem tudo com tranquilidade. E a criança, ela tá lá e ela espera o seu melhor. E tudo que você faz com carinho, planejou, ela tá lá, aceitando, gostando, crescendo...então é um estímulo ver que no final ela se desenvolveu, você conseguiu contribuir.”

PA1: “[...] meu aluno, no começo [...] ainda aceitava fazer atividade diferenciada, que a intérprete preparava especialmente pra ele. [...] Depois, não. ‘quero fazer da professora’, brigava e falava que queria ficar na sala.”

PA2: “Acho que o professor é essencial, né? Ele é que vai fazer a diferença. Se o professor arregaçar as mangas e quiser trabalhar

naquele desafio, ele vai fazer toda a diferença. Eu via a minha aluna: os outros professores falavam que nunca tinham visto ela crescer tanto. Eu falava com a sala, falava com ela, fazia ela interagir. Eu realmente a incluía em tudo, ela tava lá, ela tinha que participar! Então ela tava o tempo todo interagindo com a gente. Ela não tava lá sentada, só ouvindo.”

PA1: “Exatamente. Com meu aluno fazia ele participar, ajudar em tudo. Eu não conhecia ele antes, mas a intérprete achou que ele teve um crescimento muito grande neste ano. No final do ano, as professoras de recurso vieram conversar comigo e falaram ‘a gente veio ouvir o que você tem pra falar deste aluno, porque da nossa parte a gente só tem elogios, ele melhorou muito, 100%’. Pra mim foi muito bom ouvir aquilo.”

PA2: “Quando eu vi que a aluna só ficava com a intérprete e com a inspetora, eu resolvi mudar isso, e no final, não eram só as duas que faziam parte do dia-a-dia dela. Ela ia com um, com outro, ia interagindo. E dentro da sala de aula também. Eu tentava sempre falar na linguagem dela, me fazer ser entendida.”

PA2: “A criança, ela percebe quando ela é aceita, ela sente aquele ambiente dela, onde participa, interage. Ela se solta e cresce!”

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A VOZ DO PROFESSOR À LUZ DA TEORIA

Diante do método adotado, materialismo histórico dialético, natural que inferências surgissem durante todo o trabalho. Contudo, nesta fase que ora iniciamos, as inferências são privilegiadas. É aqui onde acontece a discussão dos resultados advindos dos dados coletados na pesquisa relacionados ao referencial teórico utilizado.

A relação entre mensagem – falas dos participantes da pesquisa – e a teoria é a base e principal objetivo da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Nesta fase de inferências, o pesquisador esforça-se para concatenar ideias que permitam relacionar o conteúdo das falas dos participantes ao corpo teórico elencado na revisão de literatura.

A descrição dos fatos, que precede esta fase não tem ainda o valor científico que este conteúdo adquire depois de realizadas as inferências (FRANCO, 2007).

Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas (FRANCO, 2007, p. 30).

As discussões aqui realizadas procuram trazer a relevância teórica necessária, momento em que relações são estabelecidas entre as proposições teóricas trazidas na Revisão de Literatura, as falas dos sujeitos e a opinião da pesquisadora. É momento de produção de conhecimentos - os juízos aí produzidos trarão subsídios para as conclusões que este trabalho possibilitou.

Para melhor se organizar esta produção os oito eixos temáticos apresentados foram agrupados em quatro categorias de assuntos: Desafios Iniciais, Incorporação de Saberes, A Práxis como Ferramenta de Formação, Possibilidades e Contribuições.

6.1 Desafios Iniciais

O encontro com o novo é terreno fértil para incertezas. Muitos professores ficam desorientados, eivados de preconceitos, medos, inações...

Isto é o que nos traz Heller (1992), quando nos fala das ultrageneralizações. O desconhecido, não fazendo parte do cabedal de informações de um professor será classificado tomando-se por base o conhecido. Dessa forma, utiliza-se de conceitos do senso comum, formatando o diferente, desconsiderando sua individualidade. Assim, ideologicamente, ninguém produziu mais preconceitos do que a classe dominante – os “juízos ultrageneralizadores” são consequência da reprodução dos discursos hegemônicos.

Os juízos ultrageneralizadores são todos eles *juízos provisórios* que a prática confirma, ou pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, fomos capazes de atuar e de nos orientar (HELLER, 1992, p. 34).

Neste início, então, como os próprios professores afirmam, eles não querem salas com alunos com deficiência. PF7: “Os outros não queriam porque sabiam que iria ter dois alunos com deficiência.” PF6: “Pensam que é um bicho de sete cabeças...”. Pela falta de apropriação da realidade do outro, nascem os preconceitos. Permanecendo estes pré-conceitos, embasados superficialmente, sem aprofundamento na essência da realidade, são criados os estigmas. Segundo Goffman (1988) é a categorização do sujeito, que se torna o que é pela sua marca, pela sua característica diferente, e não pelo que ele realmente é ou tem potencialidade para ser. Nesta visão, este autor afirma que este indivíduo se tornaria “inabilitado para a aceitação plena” (GOFFMAN, 1988, p. 11).

Assim, o conhecimento da realidade deste aluno torna-se *conditio sine qua non* para se sair das amarras dos conceitos (e preconceitos) presentes na superficialidade do senso comum. Conhecer a concretude da realidade: o fenômeno, que nos é apresentado em primeira mão e a essência, que está por trás, completando e explicando aquela realidade (Marx *apud* GADOTTI, 1989).

PF5: “E o medo que a gente tem de fazer... Às vezes não é nada daquilo que você pensou...”

Um desafio a ser considerado nas falas dos professores de alunos com deficiência intelectual é com relação à queixa quanto à estrutura das escolas. Esse pode ser um fator que logo de início dê certa insegurança. Uma situação nova com o respaldo de outros profissionais ou com recursos materiais poderia ser mais bem recebida.

Há também que se pontuar a respeito desta queixa, pois ela pode também mascarar uma insegurança advinda da impotência e do preconceito, impedindo o ir além, a saída de uma zona de conforto.

PI6: “Deveria ter uma estrutura em todas as escolas.”

PI6: “Porque a lei faz com que o aluno entre na escola, no ensino regular, só que do jeito que você pode imaginar...”

PI8: “A proposta da inclusão é maravilhosa, mas você recebe o aluno, e você não tem informação.”

Pesquisas de Mestrado recentes corroboram com estas afirmações. Toledo (2011) pesquisando sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual na sala regular traz a afirmação de que o efetivo trabalho de colaboração entre o professor da sala regular e o especialista foi fundamental na inclusão destes alunos. Também na mesma linha, Lima (2011) nos fala da distância entre a legislação vigente e o que ocorre dentro das salas de aula.

Também os professores de alunos com deficiência auditiva passaram pelos seus desafios...

PA1: (No começo, quando assumi a sala de aula com um aluno com deficiência auditiva) “Foi apavorante. Eu não sabia nada de Libras, não sabia como eu iria falar com aquele aluno... Embora tivesse o intérprete na minha sala, entrei em pânico.”

PA1: “Na verdade a gente chega de paraquedas. Quando você pega uma sala, não sabe o que vai ter. É muita diversidade. Tem que se adequar a várias realidades. Em vez de sofrer por antecipação, sem saber do que se trata, é melhor mergulhar naquela realidade e conhecer um pouquinho mais.”

Stainback & Stainback (1999) fazendo uma análise da segregação histórica da pessoa com deficiência mostra que o professor, tendo ficado tanto tempo afastado desta relação, acabou aderindo aos preconceitos, entendendo esta mais recente presença destes alunos em sala regular como um entrave ao andamento de sua aula.

No passado, foi decidido que algumas crianças ou alguns adultos deveriam ser excluídos de nossas vidas, das salas de aula [...] porque eram considerados uma ameaça à sociedade. [...] Os alunos com deficiência eram encarados como obstáculos para o funcionamento tranquilo das escolas e das salas de aula, pois

careciam de habilidades para enfrentar as exigências acadêmicas disciplinares (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 28).

Muitos professores não “mergulham” nessa realidade. Não indo em busca desta essência, como nos diz Kosik (2002), o professor permanece no nível do senso comum. Assim,

[...] mesmo caminhando no processo de apropriação de sua realidade [...] não consegue imprimir uma nova forma de agir, talvez mais coerente com as novas formas de configuração que começam a se esboçar (AGUIAR, 2002, p. 108).

Pode ser mais cômodo ficar numa zona confortável, onde já se está familiarizado com tudo, onde as práticas são as mesmas e a diversidade só está nos diferentes nomes da lista de chamada. “Para se perceber o que ocorre no mundo como uma totalidade, é preciso ultrapassar as aparências imediatamente visíveis para se fazer uma leitura do “dentro” da realidade (GADOTTI, 1989, p. 60). Este exercitar-se tem que ser diuturno e requer um esforço maior, pois a realidade do cotidiano direciona as ações na tentativa de encaixar tudo em soluções e instruções de uso comum (BERGER; LUCKMANN, 1978). De modo que sair ou pelo menos suspender esta realidade dominante demanda uma ação intencional e consciente, pois “a consciência sempre retorna à realidade dominante como se voltasse de uma excursão” (BERGER; LUCKMANN, 1978, p. 43). Esta atitude requer interesse pelo outro, uma visão prospectiva e uma curiosidade mínima para se investigar.

PV4: “A gente fica a princípio meio com medo. Meu Deus, será que vai dar certo? [...] eu não sabia de nada quando ela entrou. Então pra mim também foi até uma surpresa, foi um choque, quando falaram pra mim que ela era deficiente visual. [...] Mas dá pra levar, dá pra enfrentar, sim [...]”

Devido aos condicionamentos – pressões, falta de estrutura, de material, pouco tempo, acúmulo de serviços... - a que os professores estão submetidos, talvez a suspensão do cotidiano e a busca pela realidade concreta (HELLER, 1992) fique um pouco mais distante do que se desejaria:

PV4: “Eu acho que precisa melhorar. Tem um certo apoio, mas é pequeno. Por exemplo, a profissional do CEMTE, é só uma. Ela demorou a vir até a escola... fica difícil [...]”

O professor ainda parece preso a representações de um passado sólido, onde tudo era mais previsível...

PF6: “[...] A gente chegava e dominava uma sala, depois tocava tranquilo. Todo começo de ano é assim, até você acertar. [...] você vira o maestro da turma [...]. Você está na sua zona de conforto.”

E agora não existem mais as salas especiais e o conto de fadas acabou. Uma nova realidade é agregada a esta já tão familiarizada:

PF6: “[...] Porque daí já tinham muitos pontos diferentes e já começou a ficar mais difícil. Acho que a nossa zona de conforto acabou quando aconteceu isso.”

Início de ano, alunos com deficiência em sala. Cai o pano e uma nova realidade se mostra fora dos palcos, na vida real. “O espectador retorna à realidade, isto é, à realidade predominante da vida cotidiana [...]” (BERGER; LUCKMANN, 1978, p. 43). Uma crise de paradigmas se instaura no fazer pedagógico dos professores que ultrageneralizam os conceitos novos (HELLER, 1992). Tentam usar as ferramentas disponibilizadas no cotidiano, mas não percebem que devem buscar instrumentais diferenciados para estas realidades presentes em sua própria realidade.

PF3: “Todo caso de deficiência, se você tem um aluno tem que correr atrás, estudar.”

PF6: “[...] quando a cadeira não encaixava na carteira, dava uma distância. Daí serrei a carteira e adaptei [...].”

Assim, felizmente para estes sujeitos, suas falas mostraram que medos e preconceitos iniciais existiram sim, mas foram sendo enfrentados num processo histórico que inicia a cada aula e não pode terminar ao som do sinal. A fala “[...] No papel é uma coisa, na prática é outra [...]”, já mostra que eles assumem que não estão preparados, sabem que não têm esta prática, mas se mostram dispostos a encarar a situação. Claro que alguns com mais apoios, como no caso dos intérpretes em sala de aula, outros com bem menos apoios, como deixaram claro os professores de alunos com deficiência intelectual.

6.2 Incorporação de Saberes

O tempo, a convivência com a criança com deficiência, as pesquisas realizadas, estudos, as orientações dos professores mais experientes, da família, do profissional especialista, em tese e na opinião de professores, vão cuidando de reconstruir as práticas educativas, os relacionamentos, as conceituações. Novos saberes vão sendo internalizados e agregados à prática docente. E isso não ocorre da noite para o dia, não sem embates diante das barreiras condicionantes do cotidiano. Com a apropriação destes saberes, alguns professores vão perdendo o medo da mudança, vão enxergando a necessidade de abandonar a sua zona de conforto, dando lugar à inclusão das diferenças.

PF6: “Você está na sua zona de conforto. Quando acabou a sala especial e distribuíram os alunos pelas salas, já foi um choque, né?”

Este momento é o da decisão para o professor, ou da “cisão [...] a partir de uma nova configuração, marcada pela tensão entre a possibilidade do novo e a permanência” (AGUIAR, 2002, p. 108). Às vezes esta tensão pode sublimar a intenção de fazer, paralisar a ação. Outras vezes pode impulsionar...

PI9: “Mas a inclusão existe. Sempre vai ter algum aluno com alguma deficiência: seja com déficit cognitivo elevado ou não, não tem como negar, faz parte da diversidade, do dia-a-dia da gente. Se você foi premiado, aceite aquilo como desafio.”

Outros, no entanto, aceitam (ou se convencem disso), até de uma forma resignada...

PI4: “Aceita que dói menos.”

Esta aceitação quase forçada pode camuflar um sujeito que ainda não se despiu do velho receituário, dos preconceitos, dos medos tolos. Isto não significa que ele não mude ou que esteja definitivamente fechado à mudança: significa, sim, que os condicionantes presentes em sua realidade estão ainda muito arraigados,

[...] de modo a não se apreender o novo com toda a novidade que pode conter, a negá-lo, resgatando assim vozes que dizem: não faça, não se arrisque, e a promover assim a repetição, a não-transformação (AGUIAR, 2002, p.108).

Felizmente para aqueles que conseguiram driblar ou pelo menos minimizar as barreiras de sua realidade e puderam optar pelo caminho da própria superação, do inconformismo necessário, nasce a busca por uma formação direcionada para um estudo mais aprofundado sobre a deficiência do aluno, buscando formas de se aproximar da realidade dele. A busca por estes saberes vai delinear caminhos, traz um certo domínio sobre o assunto. Mesmo que seja de forma provisória - pois esta é uma busca em constante construção - a apropriação de saberes traz segurança no atuar.

Paulo Freire nos diz que “não há docência sem discência”. E quem são estes alunos, estes “novos” sujeitos nas salas de aula? Arroyo (2014) nos fala da injustiça que é feita sobre este outro produzido como inexistente pelo nós dominante. Nesta condição de abjeção, estes sujeitos não se reconhecem dentro deste padrão imposto pelo poder, lutam para acabar com esta marginalização e silenciamento impostos.

E realmente, nada foi conseguido sem luta. Toda a legislação em geral para a pessoa com deficiência é um exemplo destas conquistas. Movimentos de pessoas com deficiência engajados historicamente nesta luta brigam para que a educação ocorra dentro dos parâmetros em que eles se reconheçam como sujeitos, e que suas diferenças sejam consideradas. Do contrário ocorre a formatação na base da igualdade e não da equidade, tão comum nos discursos dominantes: “os Outros, desiguais serão iguais a Nós” (ARROYO, 2014, p. 44).

Pudemos ver pelas falas que os professores deram importância à presença daquele aluno com deficiência, que os fez buscar. Quiseram saber quem era este novo sujeito, começaram a buscar informações para atuar.

PV1: “[...] a mãe dela tinha 23 anos, ela era a filha mais velha de quatro. Tinha dia que ela chegava chorando, muito nervosa, você via que aquele choro era de desespero [...] de quem está começando a perceber que ‘eu não sou igual a todo mundo’. [...] Chamei a mãe, que falava que fazia de tudo, mas sei que ela deixou muito a desejar [...] não levava a menina nos horários, faltava muito nas terapias [...]”.

PF3: “É bom saber, dependendo da deficiência o que compromete e o que não compromete. [...] Passa a ser o nosso comprometimento, porque você tem que dar conta daquilo. [...] Acho que tudo é ali no dia-a-dia, é nos acertos, nos erros.”

À medida que iam adquirindo experiência com estes novos alunos, também incorporavam novos saberes. Nota-se nos depoimentos que um caminho está sendo traçado. Fazer cursos, agregar informações são os primeiros passos para que preconceitos e equívocos deem lugar a novas concepções.

PA2: “... entramos num curso de Libras, então a gente além de ter contato com a língua, também teve com a professora, que era a professora de Libras dos alunos também. Então a gente entrou numa harmonia maior.”

PV1: “[...] quando o assunto inclusão chegou aqui na escola fui fazer um curso de pós em educação especial e inclusiva [...].”

PV2: “Eu fui fazer Braille [...].”

PF2: “No caso do meu aluno fui buscar sobre o que ele tinha para saber se afetava o cognitivo. [...] Quando comecei a dar aula para ele, fui ler mais sobre a mielo (mielomeningocele), e no artigo que li dizia que a mielo não trazia nenhum dano ao cognitivo. E é o caso dele.”

PA1: “Essa experiência me impulsionou a ler um pouco sobre o assunto. A gente começa a ver com outros olhos a situação quando a gente a está vivendo. Antes eu via na TV pessoas falando com sinais, mas nem dava bola. Agora me interessa. Antes parecia uma coisa invisível, nem enxergava, agora que conheço, comecei a reparar mais [...].”

Este é o caminho para se começar a pensar na flexibilização do currículo e de atitudes!

É esse conjunto de ideias que sustenta a possibilidade da inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais e indica o imperativo da adoção de currículos comuns, porém com características de flexibilidade, ou seja, prontos a fazer concessões, a introduzir novos objetivos e conteúdos, a repensar metodologias, a ponderar critérios de avaliação que não façam justiça às singularidades dos alunos (FERNANDES, 2007, p. 23).

Desta forma:

PF3: “Todo caso de deficiência, se você tem um aluno tem que correr atrás, estudar. [...] É bom saber, dependendo da deficiência, o que compromete, o que não compromete, como e o que você pode cobrar da criança.”

PA1: “[...] a intérprete de Libras me disse que ia ter um curso de Libras para professores. E eu fui fazer. E melhorou muito, sem palavras. Eu já comecei a me comunicar com ele. Foi muito bom! O

aluno já era retido, repetiu de ano, ele já era meio retraído por causa disso, começou o ano super desmotivado. Aí a gente começou a pensar como fazer para ele se sentir bem. Foi aí que começamos a ensinar Libras para os colegas. Daí todo mundo conseguia se comunicar com ele. Lógico que não tudo, mas já foi um começo. Ele começou a ficar motivado, fazer as atividades...”

É nesse caminho que Moreira e Candau (2003) explicitam a importância da ancoragem social dos conteúdos, que tem como objetivo trazer à tona “como um dado conhecimento relaciona-se com os eventos e as experiências dos (as) estudantes e do mundo concreto” (p. 162).

De todos os grupos focais, podemos utilizar como um exemplo mais forte desta ancoragem a atitude dos professores do grupo focal de alunos com deficiência auditiva. Por meio de estratégias criadas com os intérpretes, trouxeram o assunto surdez e Libras para toda a sala, criando atividades envolvendo todos e o currículo:

PA2: “Não foi você que fez uma música, uma apresentação?”

PA1: “Foi. A gente apresentou no Família na Escola do final do ano...”

PA1: “[...] Foi aí que começamos a ensinar Libras para os colegas. [...] E ele era o ajudante. Ele percorria a sala toda arrumando os dedos das crianças na hora de fazer o sinal. [...] Era o que ele sabia e estava ensinando para os colegas. [...] Daí todo mundo conseguia se comunicar com ele [...]”

A pesquisa e os estudos sobre as especificidades, possibilidades e limitações, mesmo a curiosidade de conhecer os laudos médicos, exames, tratamentos, são muito úteis para se inteirar mais desta realidade. Este caminho traz mais segurança no atuar, um “norte”, como disseram os professores. Este conhecimento geral sobre o aluno e sua deficiência, é parte da práxis deste professor, que vai buscando aprimoramento de suas ações em meio a esta construção dialógica que estes novos estudos vão suscitando.

PV1: “E com o laudo nós vamos estudar, ver o que vai acontecer.”

PV4: “O laudo dá um norte para gente. Nem sempre o que a mãe fala é o certo. Aí fica naquela discussão. A mãe fala que a menina tá com toda esta dificuldade, e eu não sinto esta dificuldade nela...”

PI1: “[...] Não que isso faça diferença no nosso tratamento com a criança, mas faz diferença quando a gente for estudar alguma coisa sobre isso.”

Algumas falas denotam professores que utilizam o laudo como uma forma de agregar mais saberes, de se informar mais sobre o aluno. Outros já tomam o laudo como uma condição sem a qual não podem ser tomadas atitudes quanto ao conteúdo e adaptações à aula.

PI7: “[...] Mas queria falar sobre se ter ou não o laudo. Esta questão às vezes causa divergências, mas você precisa ter esse laudo. Se a criança não tem diagnóstico ela não tem direito a um tutor, então esta criança acaba ficando em prejuízo. [...] Aí fica nesse achismo. Precisa de um profissional que faça este laudo, mesmo que ele não feche, tem que classificar como portadora de necessidades especiais para daí buscar recursos, senão ele é visto como um aluno com dificuldades só. [...]. A gente esbarra nestas questões. O professor vê as dificuldades, percebe que a criança precisa, mas legalmente, se você não é amparada, você não vai poder fazer, porque extrapola o seu papel de professor dentro da sala de aula. Então você precisa deste apoio externo, o da família, dos gestores da escola, para você poder desenvolver um trabalho. Porque sozinha, você sabe que a criança tem necessidade, mas legalmente se você não tem respaldo, você não pode fazer isso.”

PI5: “Até é bom explicar, eu estou fazendo uma pós sobre isso, e eles falam sempre que o laudo não é o mais importante. Por isso eles não passam pra gente. Eu me angustiava muito com isso, e colegas também, sempre falavam ‘por que não dar o laudo?’ E isso não é tão importante. Tem outras características mais importantes.”

PI8: “Não, não tem laudo, mas eu estou fazendo atividades diferenciadas e correndo esse risco que você falou, né?”

Esta característica da importância exacerbada do laudo sobressaiu-se mais nas falas de professores de alunos com deficiência intelectual. A questão cognitiva desafia o fazer docente, afeta diretamente a prática do professor. No entanto,

O que queremos demonstrar é que a deficiência intelectual não pode ser tomada como um estado patológico fechado em si próprio, senão de forma relativa, considerando-se o sujeito a partir de seu grupo [...] e avaliando-se a sua condição em meio às exigências e às necessidades deste grupo [...] (FERNANDES, 2007, p. 92).

Neste sentido, falando desta patologização:

Criticando essa concepção, Vygotsky insiste nas condições especiais mas alerta para a necessidade de se educar, antes de tudo, “a criança”, e não a criança deficiente (GÓES, 2002, p. 102).

A questão do laudo médico tem causado controvérsias, como se pode constatar. Não se pode culpabilizar totalmente este professor que recosta sua prática à existência ou não deste documento, ou de outros recursos. Ele sabe como funciona o sistema, sabe que precisa de laudos para se ter recursos e atendimentos especializados. Com isso, chega a paralisar seu fazer em sala... Como já visto anteriormente na fala de PI7:

PI7: “Você precisa deste laudo, senão não consegue materiais, recursos, tutores. [...] Aí fica neste achismo. [...] Tem que classificar como portadora de necessidades especiais para daí buscar recursos, senão ele é visto como um aluno com dificuldades só.”

É uma muleta que se ajusta bem tanto a real falha do sistema em ter mais agilidade em dar os apoios necessários a este professor, quanto à falta de tomada de atitude do professor de fazer ou cobrar por este aluno.

6.3 A Práxis como Ferramenta de Formação

Tendo optado pelos caminhos que o novo trouxe como desafio, esta busca por respostas vai fazer com que o professor, conhecendo cada vez mais, vá se transformando e vendo a necessidade de transformar a realidade do seu entorno. A atitude passiva, adaptativa não gera a transformação, como nos diz Freire (1981). Por meio da pesquisa e busca por informação, o professor sairá do senso comum, e da “imanência irá à transcendência”, segundo Espírito Santo (2014). Vai transcender o que está posto, buscando alternativas. Claro que este é sempre um caminho cheio de adversidades, barreiras, condicionamentos da realidade concreta, e, justamente o pensar e agir dialético dentro da práxis pode trazer possibilidades de atuação neste ambiente.

[...] refletir sobre a educação exige que possamos estabelecer – mesmo que sucintamente – uma reflexão sobre nós mesmos. Como nos localizamos no mundo e como buscamos agir sobre ele (BAUER, 2005, p. 85).

Isso é claramente identificado nas falas dos sujeitos:

PF5: “[...] quando você prepara uma aula para uma criança, qualquer que seja a deficiência, você está ajudando ele, mas você está

enriquecendo a aula pros outros. [...] é importante você agir diferente. Faz bem pra você, pra sua prática, pro seu profissional.”

PF1: “Embora a gente se agonie de tentar achar um jeito, uma forma (VOZ EMBARGADA). Porque a gente está acostumada a querer ver resultado no que a gente põe a mão. [...] Eu falava sempre pra mãe do G... que mesmo que ele não consiga chegar a ler, escrever, mas se ele tiver autonomia e ser feliz, pra mim tá bom. Acredito que a gente sempre aprende coisas novas [...]”

Neste mesmo raciocínio,

Se estamos amorosamente comprometidos com a vida, queremos contemplá-la sob todos os ângulos, para podermos promovê-la. Caso contrário, nosso interesse científico se reduzirá a um gosto sádico e necrófilo de dissecá-la, de “esquartejá-la”, nem sequer com a ilusão de penetrar-lhe o segredo e explicar o seu mistério, mas apenas para usufruí-la, através de uma racionalidade instrumental degenerada em tecnologia da posse, do saque, do consumo e da exterminação (ANDREOLA, 1999, p. 67, 68).

Os recursos já existentes e os criados bem como as novas ideias têm que ser valorizados e reconhecidos. Os três exemplos destas falas nos mostram claramente as práticas que, após incorporarem esta nova situação, tentando e errando, acabaram dando certo. São as transformações em curso, que estão ocorrendo na prática:

PI3: “Hoje ela é uma criança mais autônoma. Sabe onde procurar as respostas. Principalmente em matemática. Porque eu tenho lá uma caixa de matemática, e essa caixa tem muito material de apoio. Então ela gosta de matemática por ter muito material de apoio. Ela gosta de mexer com a calculadora. Atividades que tem que escrever o número ela gosta porque ela se sente segura e consegue escrever.”

PA2: “No começo foi um pouco difícil, pelo conteúdo do quarto ano, que era bem diferenciado do terceiro, já não era mais alfabetização, era mais focado em conteúdo. A gente fazia sempre um resuminho pra ela. As provas também eram bem adaptadas, tinham alternativas. Poucas questões dissertativas, tinha bastante figura. A gente foi proporcionando outras formas, para que ela atingisse o objetivo e também pudesse evoluir. E ela foi crescendo junto com o grupo, se destacou bastante, não deixou nada a desejar...”

PF1: “[...] eu mesma fui trazendo muitos materiais para ele. Tudo que se refere à parte tátil, pois a mãozinha dele é muito flácida, então, fui tentando fazer: caixa tátil, com diferenças de tamanho, lixas grossas, finas, traçado dos numerais e alfabeto na lixa. Tudo que eu tentava fazer com ele era o mais concreto possível, bem explicado [...]”

No desenvolvimento da sua função o professor encontra elementos que muitas vezes ele nem se dá conta de quão fundamentais são. A adaptação curricular destacada nas falas acima se mostrou como um fazer pedagógico que nasceu do esforço para a apropriação da realidade da aluna pelo professor. As possibilidades para isto estão dentro desta capacidade empírica do professor pesquisador, do professor reflexivo. No momento em que ele refletir sobre as condições concretas de seu trabalho, ele passa a ter uma visão dessa dimensão. Vai refletir e vai buscar, ousar novamente, praticar o que se idealizou, tentar, errar, recorrer à teoria, recorrer a apoios, agir, refletir... Este movimento dialético inerente à práxis reflete a intencionalidade necessária à transformação da realidade (VÁZQUEZ, 2007).

PA2: “[...] A gente foi proporcionando outras formas para que ela atingisse o objetivo e pudesse evoluir. E ela foi crescendo junto com o grupo [...]”

A humanidade reconhece sua verdadeira significação social na historicidade da práxis. Assim:

Esta significação só pode ser apreendida por uma consciência que capte o conteúdo da práxis em sua totalidade como práxis histórica e social, na qual se integrem e se perfilam suas formas específicas (o trabalho, a arte, a política, a medicina, a educação, etc) [...] (VÁZQUEZ, 2007, p. 36).

Freire (1979) nos fala do perigo das revoluções quando deixam de ser permanentes. “Se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos” (p. 28). Este é o princípio da práxis, permanente, um exercício diário, vitalício e vital para a educação que buscamos. E eivado de tentativas diversificadas:

PF6: “Eu vi que a boca dele estava perfeita. Falei, ‘vou tentar’. [...] Vou fazer agora umas aulas com música pra ver.”

PA2: “Acho que é muito preconceito, as pessoas acham que não são capazes e nem tentam. Eu ensinei gramática pra minha aluna! Eu fui tentando de um jeito, não dava certo, tentava de outro...Por que não?”

PA1: “Teve um dia que ele me apresentou uma poesia concreta que ele escreveu. Eu corri e mostrei para professora de recurso! Ela achou lindo! Ela falou ‘você chegou aqui e não sabia nada de Libras, e hoje consegue ensinar poesia concreta para um aluno surdo!? É uma coisa tão abstrata, tão difícil de compreender...’ Eu dei um exemplo na lousa. Uma aluna, por exemplo, só escreveu o nome na

folha e mais nada. Ele não, ele fez um carrinho e escreveu “carro solta fumaça” no formato do carro. Ele entendeu o conceito, e fez outros também.”

PI1: “Da minha experiência, me recordo da dificuldade de falar sobre coisas abstratas. Tem sempre que trazer para o concreto. Precisa toda hora fazer este paralelo. Se vai apresentar um problema pra ele, precisa sempre mostrar o que é este problema concretamente.”

Estes novos contatos com realidades distintas, com o diferente, fez surgir novas formas de pensar, novas formas do agir pedagógico. São novas possibilidades perante esta diversidade de deficiências que muitos dos professores até então não tiveram a chance de conviver, muitas vezes nem em suas vidas pessoais. Como já elencado nas falas do item anterior, os novos saberes ressurtidos vão mexer com o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

PF6: “Acho que a vida de professor sempre foi difícil, 30 alunos diferentes, e você com conteúdo igual. A gente chegava e dominava uma sala e depois tocava tranquilo. Todo começo de ano é assim até você acertar. Acertou, aí você já conhece cada um, você vira o maestro da turma, cada instrumento tem um som ali, aí você consegue tocar. [...] Mas agora, acho que depois desse choque (A INCLUSÃO), a gente já está um pouco mais acostumado com isso. Acho que foi a primeira fase. Acho que devem ter outras fases por aí. [...]”

PI3: “[...] Hoje, ela parece outra. Se desenvolveu muito. Até pela conversa, pelas coisas que ela traz para conversar, está mais segura. Por exemplo, ela tava vendo uma figura e ela apontou uma parte e falou que aquilo era o fígado. Daí eu perguntei, “mas como você sabe que é o fígado?” e ela falou, “é porque tá escrito aqui”. Acho que ela não sabe que sabe ler [...]”

Esta fala demonstra muito a tomada de consciência do professor. Ele convive com frustrações e sabe que agora tem que se modificar, se atualizar, acompanhar as mudanças que estão ocorrendo. Mas o principal é ter consciência que não se pode falar de *uma* mudança, a mudança. Como PF6 afirma, “devem ter outras fases por aí...” A grande sacada que a inclusão traz é, além desta tomada de consciência da mudança e da impulsão para o novo, da saída da zona de conforto, é a necessária tomada de atitude que tudo isso provoca. Isso é desenvolvimento! Isto faz parte da revolução em andamento!

Como nos traz Bronfenbrenner (1999), dependendo do contexto, dos processos que estão acontecendo e das pessoas envolvidas, o momento de repensar a prática pode mobilizar ou paralisar a ação. Assim, dependendo destas

condições, nem sempre o contato com o outro pode levar a mudanças. Em condições não favoráveis à abertura ao outro, este contato pode vir a reforçar um pensamento de mitos e preconceitos.

PA1: “Às vezes sai frustrado da sala, por não ter alcançado o objetivo. Às vezes não alcança todos.”

PA2: “A gente tem que buscar coisas diferentes. Adaptar as provas, o currículo, o planejamento. Mas é possível. Se você aceita e tenta trabalhar pra fazer o melhor que puder, vem tudo com tranquilidade. E a criança, ela tá lá e ela espera o seu melhor. E tudo que você faz com carinho, planejou, ela tá lá, aceitando, gostando, crescendo... então é um estímulo ver que no final ela se desenvolveu, você conseguiu contribuir.”

PF5: “... quando você prepara uma aula para uma criança, qualquer que seja a deficiência, você está ajudando ele, mas você está enriquecendo a aula pros outros. É quando você vai ver que é tudo diferente daquilo que você pensou. Então acho que é importante você agir diferente. Faz bem pra você, pra sua prática, pro seu profissional.”

PF1: “[...] mesmo que ele não consiga chegar a ler, escrever, mas se ele tiver autonomia e ser feliz, pra mim tá bom. Acredito que a gente sempre aprende coisas novas. Não tem palavras que possam quantificar esse ganho para sua vida profissional e pessoal. Estas crianças foram na minha vida crianças que eu sempre vou lembrar com carinho.”

A teoria nos comprova essas afirmações. Wallon (DANTAS, 1983) foi quem disse que a afetividade vai impulsionar o cognitivo.

[...] As intervenções afetuosas, por sua vez, ocasionaram um maior envolvimento dos alunos com as atividades (LEITE; MOLINA, 2002, p. 118).

Além disso todas as falas nos fazem lembrar das zonas de desenvolvimento de Vygotsky. A importância do papel do outro neste desenvolvimento ocorre nesta fase, e está clara nesta definição:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

A necessidade de um trabalho de formação coletivo e continuado é patente. Essa falta realça as dificuldades que alguns encontram nessa busca:

PI7: “Ela precisa de mais.[...] Não posso adaptar as atividades para qualquer criança de acordo com a dificuldade. Se você retém este aluno, você vai ser questionado pelo conteúdo do 3º ano, por exemplo, e não pela adaptação que você fez, porque o aluno tinha dificuldades. A gente esbarra nestas questões [...]”

PI8: “Se essa criança não tiver o respaldo da professora de recurso, você não consegue fazer nada, fica muito limitado. A gente não sabe se tem que fazer atividade diferenciada ou não, e qual.”

Arroyo (2014) postula sobre ser professor dentro desta diversidade de sujeitos. O conhecimento e mesmo a concepção vigente sobre os alunos têm que ser repensados. Assim é que “a força pedagógica dessas presenças afirmativas está em desestabilizar o próprio campo do conhecimento [...]” (ARROYO, 2014, p. 65).

E os professores mostraram que estão se esforçando para aprender. Fizeram pós-graduações, LIBRAS, Braille...

PV1: “[...] eu mesma estudei na minha casa, aprendi a mexer na ‘maquininha’, na reglete não consegui muita coisa. [...] Não precisou pedir nada. O que eu fiz foi comprar uma prancheta, uma pra mim e uma pra ela [...]”

PV2: “Eu fui fazer Braille, consegui fazer com o professor da sua escola (ESCOLA ONDE A PESQUISADORA TRABALHA). [...] Já tenho uma pós, especialização em necessidades especiais...”

PI1: “Eu tive dois anos de estágio com a A.B. (PSICÓLOGA DA CIDADE QUE ATUA NA ÁREA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA). Isso me fez ir muito atrás [...]”

PA1: “Eu comprei um dicionário de libras. Porque tinha coisa que eu tinha dificuldade, então procurava lá pra falar com ele.”

PA2: “[...] entramos num curso de Libras, então a gente além de ter contato com a língua [...]”

Neste momento os professores começam a construir um olhar que vai além da deficiência, caminho onde começam as quebras de paradigmas. Os estigmas vão se desmitificando, dando lugar às potencialidades que aquele aluno pode desenvolver.

PF6: “No dia das mães, quando as crianças ensaiavam a música para a apresentação, notei que ele estava cantando, se soltou muito. Eu vi que a boca dele estava perfeita. Falei, vou tentar. Pode ser como gago, que com música some a gagueira. Vou fazer agora umas aulas com música pra ver.”

PV1: “O que eu vi, desta aluna que ficou comigo, é que ‘eles’ são extremamente inteligentes.”

Especificamente no caso dos alunos surdos, a presença do intérprete é um fator de muita contribuição para a elaboração de aulas adaptadas. Ele se mostrou, no caso destes professores, como um fator de apoio, de troca de ideias, de diálogo. Pesquisas recentes de mestrado nesta área mostram a maneira como a equipe bilíngue é inserida e vista no ambiente escolar e a influência das relações professor/intérprete na atuação deste profissional (XAVIER, 2012). Quando esta relação professor/intérprete acontece com a intenção de contribuir com o desenvolvimento do aluno e ao mesmo tempo da sala como um todo, ela é fundamental. Quando o intérprete atua como uma barreira entre o aluno e o restante da sala, ele cria uma ilha, sem interagir com o grupo. No contexto que se mostrou esta pesquisa, o intérprete teve um papel fundamental de contribuição com o desenvolvimento geral da sala em interação direta com o aluno surdo.

PA1: “No começo do ano a intérprete e outra profissional do Cemte, psicóloga, vieram conversar com a gente. Explicaram que eu teria que mudar algumas coisas, fazer algumas adaptações curriculares pra ele, senão corria o risco de tudo ficar sem sentido, não tinha porque ensinar aquilo, ia ter que substituir algumas coisas. Elas me ajudaram a montar um plano de aulas pra ele... [...] Como a língua materna dele é Libras, porque ele tem surdez severa, mesmo que colocasse aparelho ele não iria escutar. Então, muita coisa da língua Portuguesa não fazia sentido pra ele. A intérprete algumas vezes fazia atividades de alfabetização, associação de palavras com desenho... alguma alteração teve que fazer.”

Então é o conhecer para mudar. Os sonhos vão se tornando possíveis, pois, “sem utopia, sem uma educação profundamente marcada pela utopia, depressa agonizamos e morremos” (BAUER, 2005, p. 87). Quando o professor dentro da sua práxis reflete e almeja mudanças, sua atuação começa a fazer sentido dentro deste turbilhão que é seu cotidiano.

PA2: “Se você aceita e tenta trabalhar pra fazer o melhor que puder, vem tudo com tranquilidade. E a criança, ela tá lá e ela espera o seu melhor. E tudo que você faz com carinho, planejou, ela tá lá, aceitando, gostando, crescendo...então é um estímulo ver que no final ela se desenvolveu, você conseguiu contribuir.”

Assim, nas palavras proféticas deste sonhador:

Utópica no sentido de que esta é uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora [...] (FREIRE, 1988, p. 100).

Assim atuando e sonhando o professor também vai refletir. E para que esta reflexão não fique só na base das ideias, não fique

[...] de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico. Para que a reflexividade docente não caia no reducionismo de ser interpretada como um princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de maneira teórica e crítica das realidades em questão [...] (ARAGÃO, 2013, p. 154).

De forma otimista, Zeichner acredita “que formadores de educadores vão se mobilizar para desafiar e se certificar que o objetivo da reflexão na formação docente não ajude a reproduzir inconscientemente o *status quo*” (ZEICHNER, 2008, p. 544). Este é o componente que faz o professor flexibilizar sua prática, parte do processo gerado na práxis.

PA1: “O aluno já era retido, repetiu de ano, ele já era meio retraído por causa disso, começou o ano super desmotivado. Aí a gente começou a pensar como fazer para ele se sentir bem. Foi aí que começamos a ensinar Libras para os colegas. [...] E ele era o ajudante. Ele percorria a sala toda arrumando os dedos das crianças na hora de fazer o sinal. Ele se sentia importante [...]. Foi quando ele começou a se soltar mais. [...] Ele começou a ficar motivado, fazer as atividades...”

E neste caso específico, a professora conseguiu por meio da valorização da língua do aluno (LIBRAS) alterar a posição social deste junto ao seu grupo.

A práxis é o caminho dialético para esta atuação do professor. “Todas as coisas trazem em si forças contrárias que se chocam, e sua luta gera movimento” (SUCUPIRA FILHO, 1984, p.77). Deste embate, “[...] em determinado momento [...] emerge como resultado a solução do conflito [...]”. Assim deve ser a formação docente, continuada, sempre em movimento...

Acredito que a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas

pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (GADOTTI, 2011, p. 41).

E esta forma de atuar pode ser vista na fala:

PF6: “[...] a primeira vista [...] se vou incluir este, vou excluir o resto, principalmente na minha atividade. Mas daí, conforme a gente vai se adaptando, primeiro é um choque, aí você vai começando a interagir, sem isolar os outros. Se eu fosse fazer minha aula normal, arroz com feijão, pegar a bolinha ir lá pra fora, começar a minha ginástica, se eu ficasse do mesmo jeito, não ia acontecer nada, eu não iria interagir com ele (ALUNO COM DEFICIÊNCIA), eu não sei como é que ia ser. Acho que ia ser impossível. Então, tive que deixar meu orgulho de lado, tive que fazer uma dosagem [...]].”

Toda esta ação deve ser partilhada, divulgada entre os pares. “Reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 17).

6.4 Possibilidades e Contribuições

A atual conceituação de ser uma pessoa com deficiência está ligada mais às barreiras do ambiente do que à própria limitação. Ter esta consciência é essencial para o educador que busca alternativas para seu aluno com deficiência. Ele tem que atuar como um facilitador, um prospectador de potencialidades. E é nesta esteira que ele não pode ser a barreira de entrave para este aluno, e nem pode deixar que outras barreiras fiquem no seu percurso escolar.

E o primeiro passo é a afetividade, a proximidade. O interesse e a curiosidade pelo outro fazem parte deste exercício de alteridade.

Na relação pedagógica, o primeiro véu é sacado quando professor e aluno caminham lado a lado. Isso é propiciado quando a afetividade (sentimento) entra em ação. O aconchego e o abraço são de fundamental importância para que as amarras se desprendam. [...] Somente após o desvelar do primeiro véu é possível a aproximação de outros fatores na vida do aluno que se expõem nas produções de seus textos e na sua fala (FAZENDA; PESSOA, 2013, p. 18).

Esta relação pode ser observada em algumas falas.

PV1: “A gente tem que saber que uma hora vai chegar na mão da gente uma criança especial pra gente cuidar, pra gente tratar. E a gente tem que fazer, nem que seja com amor.”

PF1: “[...] primeiro eu tive que olhar o G... com meus olhos para depois olhar com todas as implicações daquela criança. Eu achei muito truncado este começo, de não saber o que ele não sabia fazer. Eu não sabia que ele não ia sozinho ao banheiro. Depois desta conversa, fui explicando pra ele, falando que ele pode pedir ajuda.”

PI5: “[...] Acho que a inclusão tem que começar com qualquer um, parar de esperar. O que eu, EU, posso fazer para aquele aluno, independente de estar caindo o mundo.”

Em quase todos os momentos em que os professores relataram suas ações em sala de aula, evidenciaram a importância do relacionamento professor-aluno no processo de aprendizagem e inclusão. É o papel do outro no desenvolvimento mútuo, descobrindo as potencialidades diferenciadas.

[...] tal aluno não pode contar apenas com oportunidades iguais [...]. Deve ter direitos iguais para formar-se como pessoa e participante de diferentes esferas sociais e, nesse sentido, receber *condições diferenciadas* de desenvolvimento e educação, para uma existência ou vivência cultural digna (GÓES, 2002, p. 110).

E no lugar onde se encontra confiança, conforto, há a humanização necessária para o desenvolvimento das potencialidades tanto do aluno como do professor.

PA1: “Exatamente. Com meu aluno fazia ele participar, ajudar em tudo. Eu não conhecia ele antes, mas a intérprete achou que ele teve um crescimento muito grande neste ano. No final do ano, as professoras de recurso vieram conversar comigo e falaram ‘a gente veio ouvir o que você tem pra falar deste aluno, porque da nossa parte a gente só tem elogios, ele melhorou muito, 100%’. Pra mim foi muito bom ouvir aquilo.”

PI5: “[...] Tem que pensar no bem-estar do aluno, e, em consequência isso também trará um enriquecimento para o professor.”

O professor que tem a compreensão desta humanização necessária à sua prática docente, vai colher os frutos dessa relação de afetividade e respeito. Seguindo o que postula Bronfenbrenner (1999), este clima vai se dar num contexto de humanização nascido dos processos desenvolvidos pelas pessoas envolvidas.

Assim, podemos compreender a afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante

na formação da pessoa completa (FERREIRA, ACIOLY-RÉGNIER, 2010, P. 27).

PA2: “Acho que o professor é essencial, né? Ele é que vai fazer a diferença. Se o professor arregaçar as mangas e quiser trabalhar naquele desafio, ele vai fazer toda a diferença. Eu via a minha aluna: os outros professores falavam que nunca tinham visto ela crescer tanto. Eu falava com a sala, falava com ela, fazia ela interagir. Eu realmente a incluía em tudo, ela tava lá, ela tinha que participar! Então ela tava o tempo todo interagindo com a gente. Ela não tava lá sentada, só ouvindo.”

Almeida nos traz esta noção de forma mais clara:

Então, o que é respeitar o aluno?
 .é aceitá-lo no ponto em que está, o que significa conhecê-lo em sua etapa de formação e conhecer os meios em que se desenvolve;
 .é não impor limites a seu desenvolvimento;
 .é oferecer outros meios e grupos para que ele possa desenvolver suas ações;
 .é aceitar que a educação é uma relação evolutiva, que vai se transformando e tende para a autonomia, para o ponto em que o aluno não precisa mais do professor (ALMEIDA, 2000, p. 82).

É a figura do professor que fará a mediação deste aluno com o mundo, como fizeram estes professores.

PA2: “Se você aceita e tenta trabalhar pra fazer o melhor que puder, vem tudo com tranquilidade. E a criança, ela tá lá e ela espera o seu melhor. E tudo que você faz com carinho, planejou, ela tá lá, aceitando, gostando, crescendo...então é um estímulo ver que no final ela se desenvolveu, você conseguiu contribuir.”

Segundo Vygotsky (REGO, 1997) nas contradições é que nos fazemos, e nesse mesmo sentido:

É nessa dinâmica, ao mesmo tempo, complementar e antagônica que se faz presente o par dialético Eu-Outro. É nessa interação que o indivíduo se constitui (CALIL, 2007, p. 303).

A preocupação do professor pela conquista da autonomia do educando é patente. Diante das dificuldades de socialização neste novo ambiente, com novos colegas, é o professor que fará esta mediação. O primeiro vínculo é com o professor para depois o aluno se desenvolver também pelo contato com os outros. Aí começam as redes, o entrelaçamento, trazendo segurança e apoio a este aluno!

PF1: “[...] Aí fui tentando criar algum vínculo. [...] Ele tinha medo de sair no intervalo, então fui fazendo um desmame dele comigo. Porque aí eu ficava o tempo inteiro com ele. Aonde eu ia ele ia junto, eu ficava muito preocupada. [...] Eu virava, e ele vinha atrás [...].”

PA2: “Quando eu vi que a aluna só ficava com a intérprete e com a inspetora, eu resolvi mudar isso, e no final, não eram só as duas que faziam parte do dia-a-dia dela. Ela ia com um, com outro, ia interagindo. E dentro da sala de aula também. Eu tentava sempre falar na linguagem dela, me fazer ser entendida.”

PF6: “[...] No começo eu ainda tava bem perdido, o menino ficava na exclusão, sentadinho às vezes na mesa do refeitório. Até que um dia, um coleguinha falou, “Tio, deixa ele no chão!”. Deixei, e a criançada estava jogando futebol e ele arranhou um jeito de jogar, chuta a bola com o joelho e vai se arrastando pelo chão. Mas aí comecei a soltar ele no chão e na minha aula a tutora nem vai, ela deixa ele comigo. E outra coisa que percebi é que ele não quer ser poupado. Eu tava fazendo uma atividade com os personagens de um circo. Ele levantou a mão, porque queria ser o leão. Peguei o andador, ele botou a máscara. Participa normal. A criançada em nenhum momento discriminou.”

Trazendo novamente Vygotsky para estas inferências, o homem é histórico, pois em sua atuação ele faz história, ao mesmo tempo se transformando e ao mundo ao seu redor. Além de histórico, o homem é produto deste conjunto de relações sociais. Assim é que o “[...] processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc [...]”, diferentemente de processos biológicos, se dá “[...] a partir do seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas” (OLIVEIRA, 2013, p. 59).

PA2: “A criança, ela percebe quando ela é aceita, ela sente aquele ambiente dela, onde participa, interage. Ela se solta e cresce!”

A teoria de Bronfenbrenner (2011), da bioecologia do humano, também dialoga nesta fase. Dentro de quatro variáveis, Pessoa, Processos, Contexto e Tempo é que os sujeitos se desenvolvem.

As mudanças que ocorrem através do tempo, nas quatro propriedades do modelo bioecológico, não são apenas produtos, mas também produtoras de mudança histórica (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998, *apud* NARVAZ & KOLLER, 2004, p. 63).

Este desenvolvimento é também comprovado pela patente contribuição das outras crianças da sala. Afinal, “as características da pessoa são tanto produtoras

como produto do desenvolvimento [...]” (BRONFENBRENNER, 1999, *apud* NARVAZ & KOLLER, 2004, p. 59).

PF1: “[...] Brincar junto, conhecer a dificuldade do outro. Acredito que estas crianças que tiveram este contato não terão futuramente preconceito.”

PF6: “[...] o menino ficava na exclusão, sentadinho às vezes na mesa do refeitório. Até que um dia, um coleguinha falou, “Tio, deixa ele no chão!”. Deixei, e a criançada estava jogando futebol e ele arranhou um jeito de jogar, chuta a bola com o joelho e vai se arrastando pelo chão. [...] Participa normal. A criançada em nenhum momento discriminou.”

PF1: “Alguns amigos perguntavam, “por que ele é tão pequeno?” O corpo dele não se desenvolveu muito, é bem pequeno. [...] Mas usei esse episódio para falar das diferenças de todos. ‘Quem não tem diferença aqui? Então não temos que falar nada, cada um é de um jeito’. [...] Então graças a Deus, ele teve melhoras em autonomia.”

Os professores participantes, por várias vezes demonstraram em suas falas ter consciência da importância da contribuição das outras crianças no processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência da sala de aula, inclusive ressaltando por vezes sua importância na prática inclusiva de maneira geral. A teoria que trata desta questão específica pode ser encontrada em Bronfenbrenner (1999).

Segundo ele, as outras crianças da sala representam os outros significativos, atuando como ativadores do desenvolvimento. E, justamente, a fala mais comum em todos os quatro grupos foi esta sobre a contribuição das outras crianças da sala. Vários exemplos foram dados, várias histórias foram contadas. É patente a influência que este relacionamento exerce sobre a criança com deficiência. É também uma via de mão dupla, no sentido de que as outras crianças também se desenvolvem! A não discriminação, o olhar não diferenciado entre elas, o brincar em conjunto, são essenciais para ambas as partes. E quanto a isso, Vygotsky é categórico ao afirmar que a presença das pessoas com deficiência em todos os espaços da sociedade cria um grupo social também responsável por esta inclusão (GÓES, 2002).

PI7: “Na maior parte já vem da criança. Elas são bem receptivas. É difícil encontrar alguma mais resistente.”

PF1: “[...] Foi incrível. Muitos auxiliam. Todos se preocupavam com ele, o choro dele, que era frequente no começo, era muito forte, então as outras crianças queriam saber o que ele queria, por que ele chorava. Era um grupo que entendeu e acolheu [...]”.

PF2: “Quando foi pra ele colocar a bota, um dia antes, a mãe veio me avisar que ele viria com a bota, pois ele estava ansioso. Como ela me avisou com antecedência, eu comentei com as crianças. No dia seguinte, ninguém fez nenhum comentário. Foi tudo normal, nenhuma situação preconceituosa. Ele até chorou, porque não gosta da bota. E eu falei que nenhum coleguinha reparou.”

PV1: “[...]Um colega, que parecia ser uma criança distante, ele tomou posse da aluna, ninguém podia ajudar a aluna, só ele. Ele já chegava e sentava do lado dela, nem dava tempo de perguntar quem queria ajudar, e eu tinha dó de tirar ele. Então, ele fazia (a atividade) o dele e ela fazia o dela. Depois as crianças ficavam cobrando, “mas tia, eu quero ajudar também”, Então “você fica um dia, você fica dois” daí eu ia alternando assim.”

PF7: “Dá até briga pra ajudar...”

Não podemos ser tão ingênuos, pois é sabido ainda da existência de muitos casos absurdos e explícitos de exclusão. Porém, a exclusão velada, que ocorre todos os dias, pela condição social ou pela limitação do aluno é a que traz mais cicatrizes para aquele que se encontra na situação de oprimido. Como já citado neste trabalho, estamos falando aqui da inclusão precária, marginal, perversa (MARTINS, 2009; SAWAIA, 2001), da qual às vezes nem o sujeito opressor se dá conta que pratica, pois pensa que se despiu de suas crenças (AGUIAR, 2002), fala um discurso e pratica outro... Talvez não seja o caso deste universo pesquisado; só o tempo (infelizmente às vezes tardiamente) nos dirá. O cotidiano cheio de imprevistos, a falta de recursos, as salas lotadas são fatores que dificultam a inclusão, por isso nem tudo são flores...

PA1: “Eu conversava sempre muito com eles (OS OUTROS ALUNOS). Mas no começo tive problema com alguns alunos que achavam engraçado a intérprete falar em Libras, então eles ficavam rindo, imitando, tirando sarro. Daí teve um dia que dei uma chamada. Falei, “olha, ele não escuta. Não adianta a gente falar, que ele não vai entender. Precisa ser diferente o jeito de falar com ele. Não quero mais ver ninguém imitando a professora intérprete.” Dei uma chamada mesmo. Aí eles começaram a se tocar, e alguns começaram a ter curiosidade, e foi quando a gente decidiu dar Libras pra todos. Ainda tinha um ou outro que não queria aprender, mas a maioria sim. E foi a partir daí que ele começou a se comunicar com os colegas.”

PI6: “Acho que na verdade você nem sabe o que tá fazendo. A questão central é essa. Não existe um especialista para estar atuando de forma contínua.”

PI4: “[...] Se a gente tivesse menos alunos em sala de aula, já seria melhor. Muitos alunos na sala também não deixam a gente dar esta atenção diferenciada.”

PI1: “Mas assim, eu preferiria não ter dois alunos (com deficiência) na mesma sala.”

PI4: “Eu vou, pesquiso, mas quando chega na prática é outra coisa.”

Por isso, tristemente, Góes (2002) nos alerta sobre esta situação:

Sabemos de escola regulares que “devolvem” os alunos especiais para instituições especiais, depois de um período frustrado de experiência de inclusão. Mesmo nas situações em que os alunos são recebidos e permanecem, eles podem ficar à margem dos acontecimentos e da sequência de atividades da sala de aula (apesar das boas intenções dos professores), porque pouco de especial é feito em relação às características de sua diferença (GÓES, 2002, p. 109).

Entretanto, para aquele professor que à medida que vai conhecendo um pouco mais do seu aluno, que gera um vínculo de afetividade e confiança, que media a relação deste aluno com outros e com o ambiente, tudo evolui naturalmente. E neste caminho o processo de ensino e aprendizagem acontece. Este amadurecimento, fruto da práxis, leva ao aprimoramento da atuação do professor.

PF6: “Daí você nem percebe e já vai ter esta experiência.”

A atuação inclusiva acaba por gerar uma liberdade de atuação.

PF8: “[...] A minha sala é ao lado da biblioteca, tem um degrau, não é acessível. A gente tem que erguê-la todos os dias. [...]... eu tento deixar espaços na sala, que (É MUITO) apertada. Tive que deixar o corredor da carteira dela maior para ela descer da cadeira e ir para a carteira.”

PF6: “Uma coisa que eu fiz, quando a cadeira não encaixava na carteira, dava uma distância. Daí serrei a carteira e adaptei. [...] Peguei um modelo do CEMTE, mas ainda não terminei, mas só de abrir a perna da carteira já resolveu.”

Constatamos por estas falas o esforço individual empenhado pelos professores em prol de melhorias para seus alunos. Isso traz com certeza amadurecimento profissional e pessoal, faz brotar destas trocas e exemplos de realização verdadeiras comunidades de aprendizagem e de práticas.

[...] um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos (NÓVOA, 2009, p. 7).

O reforço de mais apoios também é bem vindo. Assim,

Apesar de a riqueza do auto-estudo ser significativa, outras formas de desenvolvimento de pessoal também foram identificadas como importantes. [...] Abordagens mais formais [...] também são importantes. Elas envolvem várias formas de consulta, supervisão e ensino, geralmente fornecidas por agentes externos. [...] Apesar de o apoio externo ser levado para as escolas, é necessário moldar os programas de acordo com as necessidades da escola em questão (PACHECO, 2007, p. 213).

Nesta esteira, outro fator que minimiza demais as barreiras em geral para o aluno com deficiência é a presença do apoio advindo de outras instâncias, tanto internas como externas, como a própria direção da escola, o professor de recurso da escola, a coordenação.

PI1: “[...] os psicólogos, psicopedagogos, a relação do professor com o coordenador da escola... Todos têm que andar na mesma linha, porque não adianta só um fazer um trabalho e o restante não fazer.”

PV4: “O que eles (DIREÇÃO) puderem fazer para ajudar eles fazem... [...] Hoje em dia temos também a orientação pedagógica, que ajuda também. Antes não tínhamos.”

PV1: “[...] o colégio fez contato com o CEMTE e eu fui ajudada, a profissional de lá, me ajudou, me deu muito suporte.”

PF6: “Tivemos uma boa ajuda da professora da sala de recurso. No começo sobrou pra ela, que explicou como trocar fralda, entre outras coisas.”

PF7: “[...] A professora de recurso me ensinou a encapar o lápis com EVA pra ficar mais grosso, pra ele poder segurar [...]. Ela me deu vários modelos de atividades para trabalhar com o aluno PC [...]. ”

PF1: “Foi todo um esquema de conversar com as inspetoras da escola para que elas entendessem este momento do G... e o ajudassem também.”

PF6: “Depois que chegou a tutora, ficou bom. Antes tinha uma estagiária, que era pra sala, mas quando ela faltava, cada hora era um que tinha que ajudar.”

Um dos princípios das Redes de Apoio (STAINBACK; STAINBACK, 1999) prevê que estas têm que nascer dentro da escola, com pessoas mais próximas. Assim,

A rede de apoio deve ser conduzida pelas pessoas de dentro da escola (isto é, indivíduos diretamente envolvidos nas comunidades da escola e da sala de aula). Esses indivíduos incluem os alunos, os professores, as secretárias, os diretores, os pais, os especialistas, os voluntários da comunidade e os outros funcionários da escola (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 227).

Os professores de alunos com deficiência intelectual, enfatizaram seu mal estar geral quanto à falta deste apoio. Inclusive ao relatarem que a ausência do aluno com deficiência era a brecha para poder dar aulas ao grupo, “desenvolver alguma coisa” e “resgatar a sala”, mostra claramente, e de forma até pesada o estigma que este aluno carrega: o estorvo, o que atrapalha as aulas (GOFFMAN, 1988).

PI2: “Não tive, ainda, mas acho que seria outra coisa, com a presença de tutores. A psicopedagoga às vezes me passava alguma coisa, mas era raro. Eu tentava desenvolver alguma coisa. Nos dias que a aluna faltava eu aproveitava para resgatar a sala, pois quando ela estava... sem contar quando ela fugia da sala e saía correndo pela escola.”

A ausência de um tutor e a falta ou constantes trocas de professores de recurso - voltam à baila as questões da precariedade das condições de trabalho:

PI6: “Acho que o Departamento não dá o respaldo necessário. Então vira aquele caos que você pode imaginar. Botam a criança no ensino regular, mas eles largam a mão, a grosso modo, é mais ou menos isso.”

PI3: “Até porque todo ano é um recomeçar. Este ano a gente tem uma professora de recurso, que dá o respaldo, no outro ano já não é mais ela. Tem que começar tudo de novo.”

PI8: “No ano passado teve (PROFESSOR DE RECURSO), mas neste ano, ainda não começou (ESTAMOS EM 19 DE MAIO DE 2015).”

Também numa fala do GF de professores de alunos com deficiência visual:

PV4: “Eu acho que precisa melhorar. Tem um certo apoio, mas é pequeno. Por exemplo, a profissional do CEMTE, é só uma. Ela demorou para vir à escola, [...] fica difícil. No próprio CEMTE tem poucas pessoas para atender. Ainda há alguns problemas na rede de educação em Taubaté. A orientação percebe, mas na cidade toda é algo difícil de melhorar por completo.”

E no GF dos professores de alunos com deficiência física:

PF8: “Sempre que tinha que ir ao banheiro, tinha que chamar alguém pra ajudar, qualquer um, até a diretora ajudava. E isso era ruim, porque cada hora era um que ia ao banheiro com ela. A diretora reclamou e veio esta ajudante. Melhorou muito!”

PF1: “(APOIO, AJUDA) Na escola é mais fácil. [...] Eu me reportava sempre à profissional de educação inclusiva da escola... [...] Na Secretaria de Educação é aquilo que nós temos... [...] Veja, um profissional do Integrativa pra cuidar de toda a escola?”

Essas adversidades também podem funcionar como um propulsor de mudanças. A denúncia das injustiças e o anúncio de possibilidades (FREIRE, 1988).

Acreditamos que os problemas ora existentes não devem nos imobilizar, interromper as tentativas ou restringir nosso olhar apenas para o lado insatisfatório da realidade (GÓES, 2002, p. 108).

No caso específico de alunos com deficiência auditiva, o apoio constante, que traz segurança nas adaptações é sempre o intérprete. Aí mostra a real função deste apoio, no sentido de ser mesmo mais um interlocutor do que intérprete, atuando diretamente na prática inclusiva do professor da sala.

PA1: “[...] tinha a intérprete, e a gente conversava bastante, discutia bastante, como que ia ser. E no final deu tudo certo.”

PA1: “A intérprete algumas vezes fazia atividades de alfabetização, associação de palavras com desenho... algumas alterações teve que fazer.”

Tendo, muitas vezes um conhecimento grande da trajetória do aluno:

PA2: “A mesma intérprete a acompanha desde a primeira série, são bem entrosadas.”

Muitos destes professores, neste momento, já saíram da sua “zona de conforto”. Com alunos com deficiência presentes nestas salas repletas, eles têm a

tendência a se sentir mais seguros com estes apoios, tanto dentro da sala, com o auxílio de tutores, como fora, com professores especialistas. Como já disse a PF1, “[...] Porque a gente está acostumada a querer ver resultado no que a gente põe a mão [...]”. Neste sentido, Heller nos fala sobre as circunstâncias condicionantes do cotidiano:

[...] os homens aspiram a certos fins, mas estes estão determinados pelas circunstâncias, as quais, de resto, modificam tais esforços e aspirações, produzindo desse modo resultados que divergem dos fins inicialmente colocados (HELLER, 1992, p.01).

Se o ambiente for propício, estas redes de apoio dão o ensejo necessário à criação de verdadeiras comunidades inclusivas, possibilidades ativas de contribuições.

[...] os dons e os talentos de cada um, incluindo aqueles dos alunos tradicionalmente definidos como pessoas com deficiências importantes ou comportamentos destrutivos, são reconhecidos, encorajados e utilizados na maior extensão possível. Nas comunidades que dão apoio aos seus membros, todos têm responsabilidades e desempenham um papel no apoio aos outros. Cada indivíduo é um membro importante e digno da comunidade e contribui para o grupo (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 225).

Ainda, na concepção destes autores, esta tendência a se formar comunidades inclusivas (ainda tímida nas escolas pesquisadas), poderia ser ampliada no momento em que seus membros comecem a valorizar os pensamentos proativos, ao invés de reativos. Como já comentado anteriormente, esse novo clima teria lugar num ambiente de formação continuada, na práxis coletiva que se instauraria com os incentivos necessários e contínuos. Nesta toada, num clima de atitudes positivas, os exemplos de atitudes de sucesso seriam propagados e os desafios seriam encarados como fontes de oportunidades de novos aprendizados e experiências.

A participação da família se mostra como um fator muito importante, atuando como mais um dos componentes das redes de apoio.

Os pais desempenham um papel fundamental no afastamento das nuvens pessimistas que cercam seus filhos [...] (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 416).

É consenso que quando os pais são presentes, há maiores possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência no que concerne a suas atividades escolares.

PV4: “[...] até por causa da limitação que a pessoa tem, se ela tem uma família que apóia e é presente, pode resultar por remover barreiras.”

PF8: “... os pais dela são super de boa. A gente conversa, cuidam muito dela, têm esta parceria com a gente. Sabem das dificuldades, pois também têm isso em casa. Ela não para um minuto nem aqui e nem em casa. [...] Conversamos para saber os tratamentos que ela faz. E a aluna também é bem aberta. Conta tudo, todos os problemas.”

PF2: “Sempre que eu precisava falar, a mãe vinha. Levava também o filho sempre no CEMTE. Mas, mais pro fim do ano, percebi que ela já não estava mais tão empolgada em dar continuidade aos tratamentos. Acabava o remédio, um calmante que ele toma, ela não ia mais atrás. Só corria atrás de receita quando a gente falava. Não levava mais no CEMTE... Acho até que foi desligado de lá. O aluno fala que vai, mas sabemos que não vai. A mãe fala que vai dar o remédio, vai levar no CEMTE, mas não leva.”

PI5: “[...] a professora notou as dificuldades. Aí a coordenadora entrou em contato com a diretora da creche e logo já viram que ele precisava ir para o CEMTE. Logo em seguida a mãe aceitou também. Essa é a maior dificuldade: a aceitação dos pais. Se eles aceitam e já ajudam, é bem melhor pra criança.”

Pacheco corrobora com estas falas quando relata que a relação lar-escola “precisa ser uma tarefa conjunta a fim de preparar os alunos para a transição para a vida adulta ou para o próximo nível escolar quando eles se confrontarem com mudanças significativas” (PACHECO, 2007, p. 59). Por isso que, “[...] quando a família cobra mais, consegue mais” (PI1), porque a família que cobra mais quase sempre é a que participa mais.

Mas as consequências são devastadoras se é o contrário que acontece.

PF1: “[...] os pais sonegaram informações. Ver que a criança não tem um andar perfeito, isto é notório. [...] A mãe fugia, não conversava comigo, não me dava informação do que podia ou não fazer, sobre o que ele tinha no caso do G, o que eu achava mais difícil era essa dificuldade da mãe de dizer a verdade sobre ele. Pedi se ela poderia dispor de um tempinho para conversar comigo só para eu poder entender o que está acontecendo com o filho dela. [...] Você via que era uma mãe muito fragilizada, descobri que ele já era aposentado pelo INSS, que já tinha passado por várias perícias, tinha colocado hastes na coluna. E então veja, primeiro eu tive que olhar o G. com

meus olhos para depois olhar com todas as implicações daquela criança. Eu achei muito truncado este começo, de não saber o que ele não sabia fazer.”

PF1: “[...] são crianças que a gente pensa sempre que as famílias deveriam trabalhar melhor, porque aqui, é aquela correria do horário, e talvez a gente não consiga um trabalho que unisse escola, profissionais e família. Acho que isso ainda tá muito longe. Só tem vontade, mas é ainda utópico.”

PI1: “[...] É complicado! Tem pai que fala que o filho não precisa de reforço. Fala que é sem-vergonhice do aluno. Tem pai que acha que se eu fizer direito meu papel dentro da sala, o filho não teria que ir para o recurso... A culpa está em mim e no filho.”

PI3: “[...] a partir do momento que você dá um papel para o pai, baseado em lei, e ele assina, ele tá abrindo mão deste atendimento... A gente faz o que a gente pode, mas ele mesmo não quis. O termo de recusa vem do Conselho Tutelar, é legal.”

PI5: “Eu nunca vou esquecer do que me aconteceu: falei para o pai que não daria pra continuar nessa situação, o aluno sem acompanhamento, sem tomar os remédios, sem ir ao médico. Que o aluno precisava desse apoio. E ele me respondeu : “Se conseguir que o meu filho fique sentadinho ali, pra mim já tá bom.” Mas eu acho assim, se a gente for ficar esperando família, órgãos, resolver por nós, acaba que a nossa estrutura pesa ali dentro da sala, se você deixar as coisas para outros fazerem. Tem que pensar no bem-estar do aluno [...]”

PI7: “A mãe punha a culpa no professor. Não aceitava que a filha tinha dificuldade de aprender. É uma mãe difícil, dá até medo de conversar com ela sozinha, de a gente falar uma coisa e ela entender outra.”

Dessa forma é que:

[...] uma colaboração próxima entre a escola e o lar não é apenas necessária, mas essencial para uma educação escolar progressista. A menos que haja colaboração e envolvimento das famílias, as chances de sucesso são bastante reduzidas (PACHECO, 2007, p. 59).

A escola é o lugar das diferenças, então uma escola verdadeiramente inclusiva há que ser o pilar da educação! O leque da diversidade, ótica da inclusão, abarca todas as possibilidades de atuação. É flexível, interdisciplinar. Esta deve ser a base de uma escola inclusiva. Partindo-se da premissa de que não existem (e nem nunca existiram) classes homogêneas e nem alunos que aprendem da mesma forma, os alunos com deficiência seriam apenas uma diferença a mais dentro da diversidade humana. No entanto, algumas falas dos professores ainda têm muito da

segregação que a própria legislação impunha (instituições separadas para alunos com deficiência, salas especiais...). Como eles mesmos relataram, num comentário feito, que as “aulas são do século XIX”...

PV1: “[...] Mas acontece que agora isso (A INCLUSÃO) faz parte da nossa realidade, não fazia, mas agora faz, e cada vez está mais perto de nós.”

Em todas as falas, uma característica comum é que todos os professores que tiveram alunos com deficiência não se arrependeram da experiência adquirida. Muitos mostraram explicitamente suas dificuldades e adversidades, denunciando uma situação com falhas, ainda em andamento com relação à inclusão plena. Todos confessaram suas resistências iniciais, fato que mostrou o grau de sinceridade com que estavam falando. Falaram sobre os colegas que ainda não tiveram esta experiência e do quanto estes estão perdendo em desenvolvimento.

PF1: (Emocionada, lágrimas nos olhos) “Acho que eles (PROFESSORES QUE AINDA TÊM RESISTÊNCIA À INCLUSÃO) estão perdendo uma oportunidade tremenda de aprender e de se tornar melhor. Embora a gente se agonie de tentar achar um jeito, uma forma (VOZ EMBARGADA). [...] Acredito que a gente sempre aprende coisas novas. Não tem palavras que possam quantificar esse ganho para sua vida profissional e pessoal. Estas crianças foram na minha vida crianças que eu sempre vou lembrar com carinho.”

PV1: “[...] Então, eu acho assim, foi uma experiência sofrida pra mim, mas extremamente enriquecedora.”

PI7: “Acho que quando você consegue fazer algo por ele, é um ganho muito grande: pra ele, pros outros, pro professor [...].”

PA2: “Acho que o professor é essencial, né? Ele é que vai fazer a diferença. Se o professor arregaçar as mangas e quiser trabalhar naquele desafio, ele vai fazer toda a diferença [...].”

E para pensar, sem ingenuidade e tendo consciência da realidade, em novos caminhos a ser seguidos pelos professores:

Educar para outros mundos possíveis é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia. Assim fazendo, estamos assumindo a história como possibilidade e não como fatalidade. Por isso, educar para outros mundos possíveis é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa, para dizer “não”, para gritar, para sonhar com outros mundos possíveis. Denunciando e anunciando (GADOTTI, 2011, p. 96).

E fazendo da própria história uma história em prol de um mundo melhor para o aluno com deficiência...

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Quando os ventos da mudança sopram,
umas pessoas levantam barreiras,
outras constroem moinhos de vento.”
(VERÍSSIMO, 1976)*

O professor no desempenho de suas funções está sujeito a várias situações condicionantes. A escola em geral tem suas mazelas, fruto da cascata burocratizante neoliberal que limita, segmenta suas ações. O caminho até o sujeito final da educação, o aluno, é longo. Para o aluno com deficiência mais longo ainda. São muitos intermediários e corredores que a burocracia da educação impõe. Garantia de educação, qualidade, permanência, tudo está previsto em lei. No entanto, os discursos da burocracia são sempre sobre falta de dotações orçamentárias, previsões de orçamentos para o próximo ano.

O professor é aquele que atua diretamente com o aluno, trabalha no aqui e agora e está mergulhado neste cotidiano onde tudo acontece. E são vários os momentos em que ele se vê numa encruzilhada. Ou vai alçar voos, “correr riscos”, “arregaçar as mangas”, ou permanecer na “zona de conforto” do *status quo*. E, pior: muitas vezes sem o empoderamento suficiente para determinar seu próprio caminho devido a todos estes condicionamentos a que está sujeito.

Esta pesquisa quis demonstrar exatamente este momento do professor que se depara com as diversidades e mudanças que passaram a fazer parte do seu cotidiano, mais especificamente a inclusão de alunos com deficiência em suas salas de aula regulares.

Historicamente a pessoa com deficiência sempre esteve excluída do processo educacional regular. Ou ficava em instituições, ou, depois, presente em escolas, integrada, como apenas mais um nome nas listas de chamada. E para que em pleno 2016, ano em que a Lei Brasileira de Inclusão (2015) começa a vigorar, não permaneçam inacessíveis as leis que garantem a inclusão e fiquem só estampadas em letras bonitas, este é o momento de se averiguar a quantas andam as práticas inclusivas dos professores nas escolas municipais. A escolha do Ensino Fundamental I foi providencial, para se ter a noção dos primeiros anos dos alunos com deficiência numa escola, para se ter a noção do processo de inclusão na sua gênese. Daí justificam-se os objetivos desta pesquisa, quais sejam, a investigação

dos fatores que contribuem para a construção de práticas inclusivas e a verificação das possibilidades de apoios e parcerias para esta construção.

Inicialmente, a realidade percebida nesta pesquisa se baseou na experiência desta pesquisadora, que em suas palestras e cursos de formação para inclusão se deparava de forma recorrente com o discurso da não preparação dos professores aliado à resistência ao novo. No entanto, seus resultados demonstraram que muitos dos professores participantes da pesquisa já estão construindo e reconstruindo sua prática em sala de aula. Na medida de suas condições concretas estão fazendo as adaptações necessárias e buscando o apoio quando preciso. Esta pesquisa mostrou que as realidades presentes em sala de aula – e elas são muitas e cada vez mais diversificadas – foram o motor propulsor para a tomada de atitude.

As falas dos professores participantes dos quatro Grupos Focais foram convergentes no sentimento da inclusão como um desafio. Nos primeiros contatos com o aluno com deficiência, principalmente para aqueles professores que não tiveram antes nenhum aluno com alguma limitação, realmente a hipótese da resistência inicial à inclusão se confirmou. Os medos, os preconceitos, as generalizações tiveram seu assento nesta fase seminal. Houve por parte deles a assunção deste comportamento, desta deformação da visão oriunda da inexperiência.

Após este choque inicial, o que se pode depreender das falas é que eles se viram impelidos a buscar mais informações sobre aquela realidade tão diversa que se sentava todos os dias nas carteiras de sua sala. A incorporação de saberes aconteceu aí! Viram que a situação não era “um bicho de sete cabeças”, que o aluno estava ali e que eles teriam que cumprir sua função social e pedagógica, “nem que fosse por amor”.

A proximidade foi o primeiro passo. Desvencilharam-se das generalizações e preconceitos e partiram para a essência daquela realidade. A dinâmica resultante destas relações pressupõe sujeitos ativos, em transformação e transformando o mundo e os sujeitos com os quais interagem. Sujeitos engajados buscando melhorias, intencionando mudanças.

A necessária aproximação entre aluno e professor tem como consequência o desenvolvimento de ambos: ela é o indispensável começo para a construção de práticas inclusivas em sala de aula. O desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, engajados, históricos, acontece dentro da sua realidade, do seu contexto. Na

interação contínua e multilateral em que estão envolvidos os sujeitos em desenvolvimento, tem que levar-se em conta fatores contextuais, pessoais, cognitivos, comportamentais.

Os professores são também parte desta realidade e, nas palavras de Paulo Freire, a ação deles aconteceu em decorrência de um imperativo histórico e social, que os chamou para a atitude. E fizeram história ao dar este primeiro passo em direção às novas práticas. Afinal, “às vezes não é nada daquilo que você pensou...” Foram então, convidados por esta realidade a repensar, a reestruturar sua prática. Todas as aulas já dadas até então, todos os roteiros sempre utilizados estavam todos arruinados? Não, o que estava arruinada era a zona de conforto das práticas arraigadas em crenças de que a sala de aula é o lugar da consagração de modelos, da homogeneidade.

A presença daqueles alunos representou para muitos dos professores participantes da pesquisa o momento da decisão, da transcendência do seu ser profissional e pessoal.

Claro que esta superação não ocorreu de uma hora para outra, e nem de forma linear e muito menos terminou ou vai terminar algum dia. É um movimento dialético de afirmações e dúvidas que se contrapõem dentro da práxis de cada professor. Afinal, sem receitas e respostas prontas, eles devem contar com o trabalho da reflexão sobre o que estava dando certo ou errado. Precisam contar também com os apoios, como os professores de recurso, cursos fora da escola, estudos sobre a deficiência de seus alunos. E necessitam avidamente de informações advindas da família. Esta realocação de saberes na prática destes professores não aconteceu de forma fácil. Sofreram as agruras da falta de recursos materiais, da demora no início do atendimento especializado, das trocas constantes de professores de recurso, ausências da família...

Alguns professores de alunos com deficiência intelectual permaneceram dependentes demais à existência ou não de laudos, pois sem isso, eles não teriam tutores para auxiliá-los. Outros “correm riscos”, adaptam currículos, mesmo sem laudo, sem tutores; outros ainda preferem aguardar.

Os professores de alunos com deficiência auditiva receberam o apoio do intérprete em sala de aula, que foi essencial para que eles “mergulhassem na realidade” de seus alunos. Aprenderam LIBRAS e mais que isso, envolveram os outros alunos da sala, que também aprenderam um pouco desta língua e puderam

se comunicar com o aluno surdo. Usaram o intérprete como parceiro nas aulas, impedindo que este ficasse isolado com o aluno surdo, evitando o perigo de se criar uma ilha isolada dentro da própria sala.

Os professores de alunos com deficiência física fizeram algumas adaptações em termos de acessibilidade. Não sendo a escola totalmente acessível, o que de fato é nossa realidade, eles exigiram mudanças de sala, auxiliares para troca de fralda e para condução do aluno ao banheiro. Adaptaram carteiras e materiais para os alunos com paralisia cerebral. Até mesmo suas aulas de educação física, que por si só já seriam uma barreira enorme para este tipo de deficiência, foram adaptadas, e com sucesso!

Os professores de alunos com deficiência visual fizeram suas adaptações necessárias em materiais. Foram aprender Braille nas escolas da cidade, sofreram com as dificuldades de seus alunos, com os degraus da escada por onde aquela aluna cega, “tão pequenininha” tinha que passar todos os dias.

Durante o ano de 2014, objeto desta pesquisa, foi desta forma que os participantes da pesquisa construíram suas práticas. Em primeira instância o próprio fato desta criança estar em sala foi a influência maior para que os professores buscassem a reestruturação de suas práticas. Buscaram a superação de si, revelando a práxis revolucionária presente em suas ações nutridas de esperança. Esperança revolucionária - porque impulsionada pelo inconformismo necessário para denunciar o que lhes falta e para anunciar possibilidades para seus alunos. Numa frase significativa de Santo Agostinho, “a esperança tem duas filhas lindas, a indignação e a coragem: a indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão; a coragem, a mudá-las”, revolucionariamente!

A própria realização desta pesquisa serviu como um canal de vazão destas denúncias. Os grupos focais cumpriram realmente com sua função de dar voz ao professor, para que expressassem suas angústias e contassem seus sucessos. Muitos se emocionaram ao relatar seus casos, muitos riram de si mesmos e de suas incompletudes, trocaram experiências importantes. Isso trouxe à tona a carência deste professor, refém das amarras deste cotidiano alienador, muitas vezes sem espaço para relatar suas conquistas e sanar suas dúvidas com os próprios colegas da mesma escola!

Estes professores deram o primeiro passo, importante para a posteridade, e não o fizeram sozinhos. O apoio mais imediato que tiveram estava ali bem a seu

lado: as outras crianças da sala. As falas foram retumbantes em admitir que as crianças foram no mais das vezes “solidárias”, prontas para auxiliar, sem olhares e atitudes preconceituosas. Este quadro comprova o que se especulou antes do início desta pesquisa. O fato de que se a inclusão ocorre desde cedo em uma experiência de qualidade, estas crianças serão adolescentes e adultos forjados na convivência com o diverso. Além da evidente contribuição para o desenvolvimento tanto para a criança com deficiência como para a sem deficiência. Os estímulos são coletivos, para todos os alunos e professores envolvidos. O relato de um professor sobre uma aula de educação física mostra bem isso, quando ele, ainda na fase do bloqueio frente ao novo, superprotegia uma criança com paralisia cerebral, impedindo-a de interagir no recreio. A sugestão partiu de um coleguinha; “Tio, deixa ele no chão!” Foi a orientação que o professor precisava, e não veio da coordenação ou da direção da escola, muito menos do profissional especialista: veio sim, do próprio grupo de crianças. Significou mudança para melhor, mudança de qualidade para o professor e para o aluno, significou abertura para possibilidades!

As crianças destas salas de aula aprenderam LIBRAS para se comunicarem com o colega surdo. Guiavam a colega cega pela escola, sem nem mesmo saberem noções de orientação e mobilidade e aprenderam também um pouco de Braille. Aprenderam a conduzir cadeiras de rodas e conviver com as várias diferenças inerentes aos alunos com deficiência intelectual.

Muitos dos professores destas salas estão sendo testemunhas do desenvolvimento sócio-histórico da humanização acontecendo ao presenciarem estas atitudes. As consequências dessas mediações são aquilo que buscamos hoje ressentidos, debilitados pela falta desta convivência escolar com pessoas com deficiência em nossa época: daí nos faltar a compreensão da realidade deste outro. Princípios de humanização e inclusão estão sendo edificados todos os dias nestas salas de aula. E que bom que estes professores participantes da pesquisa estão compreendendo esta importância!

Quanto aos apoios advindos de instâncias maiores como a Secretaria de Educação, os professores não se sentem totalmente respaldados. Não existe uma política de formação continuada. Nem estímulos para que os professores criem grupos de estudos entre eles. Isso pode ser evidenciado mediante os comentários positivos destes com relação à experiência do grupo focal, que para eles fez o papel de uma formação.

O trabalho realizado por esta pesquisadora por meio das Oficinas de Sensibilização foi um mediador importante para a elucidação da realidade da inclusão. Fazendo-se um paralelo entre os professores participantes da pesquisa e os das oficinas pode-se notar pelos depoimentos e impressões que as angústias pela falta de formação e até de informação sobre a inclusão, a educação inclusiva, direitos da pessoa com deficiência, etc., são comuns. Os grupos focais, no entanto tiveram uma diferença pela sua condução metodológica e científica própria. Nutridos com as questões norteadoras embasadas na literatura e nos objetivos da pesquisa, os grupos representaram este local de debates, ação ainda não disponibilizada pela Secretaria de Educação, segundo a queixa geral.

A direção e a coordenação foram apontadas como mediadores, apoios mais próximos. A recente determinação de um coordenador por escola foi destacado pelos professores como um ponto positivo. Se estes coordenadores conduzirem suas reuniões voltando-se mais para as questões concretas, estudos e trocas de experiências sobre os casos ocorridos, voltando-se menos para o universo castrador, limitante da burocracia, talvez poderemos ter o privilégio de ver as comunidades de aprendizagem se formarem. Pelo que se viu o trabalho de apoio especializado nas escolas municipais ainda acontece de forma pontual, descontinuada, e ainda há uma demora excessiva no início destes atendimentos. Importante seria ter formadores locados internamente na instituição de ensino, contribuindo com a organização dos estudos dos professores, apoiando-os nas suas desesperanças e urgências. Isso ainda não ocorre, como se pode depreender das falas e se existisse, sem dúvida seria um salto de qualidade significativo para a capacitação docente visando a inclusão.

A família é um dos apoios de maior relevância. Em todas as falas é patente a diferença quando a família é participante da vida escolar do aluno e quando não é. A frase dita "Família que cobra mais, consegue mais", é uma máxima que reflete a situação. Em alguns casos a família tem que ser convencida da existência da deficiência e depois conscientizada da importância da colaboração dela no desenvolvimento da criança. A família consciente deste seu importante protagonismo vai lutar junto, com espírito de corpo, coletivamente vai lutar com todos os outros apoios em prol da criança.

A falta de informação, a inação das famílias, na maior parte, não é culpa direta delas. É o reflexo da vulnerabilidade social em que vivem. É o reflexo da falha

educacional e social a que estes pais foram e estão expostos. O papel do professor e da escola é, sim, convencer e conscientizar estes pais, é lutar para que eles tragam os filhos no contra turno, é discutir caminhos, parcerias para que esta inclusão se concretize. Assim, o papel do professor vai além da sala de aula. Fora dela, ele tem que, por meio da dimensão ativista de seu múnus, mobilizar outros esforços para garantir que esta criança seja atendida, ajudar no empoderamento desta família.

Existem políticas públicas que estimulam, premiam a família que cumpre com sua obrigação de manter os filhos na escola. No entanto o mesmo não acontece com relação à frequência destes alunos às salas de recurso! É função do professor, tanto pensando na função profissional, quanto na social, e também na de humanização, lutar para que esta situação seja alterada, fomentando esta prática tão importante para grande parte dos educandos com deficiência!

Os resultados desta pesquisa mostraram o quão fundamental é a atuação do professor da sala regular para que a inclusão de alunos com deficiência se concretize. Mesmo com as falhas apontadas, a inclusão está mostrando que está caminhando e parte fundamental disso deve-se ao esforço, muitas vezes invisível do professor.

A incerteza, a falta de interlocutores também atores do processo de inclusão, a solidão do professor no dia-a-dia escolar estão embutidas em suas falas. Historicamente um desacreditamento em relação ao seu próprio fazer pedagógico frente às necessidades do aluno com deficiência é sentido. A forma com que se referem à importância do laudo revela um pouco deste sentimento. Esse assunto apareceu em três dos quatro grupos, e sempre como uma âncora, uma resposta técnica para uma dúvida que deveria ser respondida no nível pedagógico. Não reconhecer seu papel pedagógico dissociado de uma busca por tratamento parece ser ainda forte resquício de mitos e preconceitos que o próprio sistema, quando não tem a formação e os apoios necessários, acaba por impor a seu corpo docente. Essas são as regras, onde só o aluno “laudado” será atendido na escola da forma que ele precisa.

Para que se dê continuidade nesta caminhada, as denúncias têm que ser levadas à frente, até para que não se caia no ostracismo dos discursos vazios, sem ação, ou das ações sem reflexão, que acabam por perecer. E, principalmente para que o professor não faça uma caminhada solitária, têm que ser incentivadas atitudes

proativas em todo o corpo escolar, em combate ao derrotismo diante de situações problema. Todos caminhando numa mesma direção.

Este trabalho, que será finalizado na apresentação final da banca examinadora, mas que permanecerá em continuada construção teve a intenção de mostrar a força das ações concretas baseadas na práxis do professor. A prática de tornar a prospecção e apropriação de saberes nascidos no cotidiano, uma prática natural na vida do professor, contribuindo para o aprimoramento de sua ação pedagógica e para a segurança do seu proceder, tem que ser uma constante nas escolas. A reflexão individual e coletiva proporcionada pela práxis dá, amiúde, no tempo e no espaço, a real dimensão dos resultados obtidos em relação aos desejados por todos os atores envolvidos no processo de educação inclusiva. Dessa forma, trará algumas possibilidades de alternativas, que contribuirão para incrementar a prática docente inclusiva. Mas esta é uma cultura que está latente e precisa ser cultivada e incentivada. Daí a importância da formação continuada. Esta pesquisa ilustrou com muita clareza esta fenda existente na formação, fenda que deve ser preenchida com a contribuição do coletivo escolar, impulsionando a gênese de comunidades de aprendizagem e de inclusão. Também a contribuição da Secretaria de Educação, como promotora de cursos, parcerias e incentivadora de pesquisas deve ser ativada.

Toda a preocupação deve ser canalizada para reforçar os princípios da pedagogia da inclusão nas escolas, tendo como base a equidade, como a forma de lidar com cada diversidade a seu modo. É a luta pela autonomia de todos na escola, autonomia que só acontece no diálogo. Diálogo que só acontece sem autoritarismos, sem preconceitos e discriminações de nenhuma ordem... A grande ferramenta, portanto, para seguir neste caminho é o diálogo freireano. Neste diálogo os sujeitos trocam suas experiências de maneira horizontal, criando um ambiente dialógico. Eles se incentivam pela simpatia, abrindo-se um ao outro, e pela empatia, colocando-se no lugar do outro para melhor compreender suas posições, sua situação. Só desta forma há o interesse pelo outro, só desta forma há a abertura ao outro. De outra forma são apenas técnicas de dominação do menos capaz pelo mais capaz. A pedagogia da autonomia é, pois, a pedagogia da libertação. Vai libertar os sujeitos, educadores e educandos, para a criatividade artística e pedagógica, para a criticidade. Também é uma pedagogia libertária, pois no ambiente verdadeiramente inclusivo não cabe autoritarismo, nem unilateralidade. Nesse ambiente o professor

não é o único protagonista. Tem seus protagonismos, próprios do ofício, mas no âmbito inclusivo, ele esforça-se para dar liberdade aos educandos para que estes possam se tornar sujeitos do seu próprio aprendizado. Dessa forma os educandos também se constituem como protagonistas, eliminando a figura arcaica do aluno sem luz (*a-lumni*) que precisa ser preenchido com a luz e o conhecimento do professor.

Todo este agir na diversidade aparece de forma natural dentro do caminho dialético que passa pelo diálogo – ação – reflexão – reformulação – diálogo... É o construir e reconstruir a cada ação, diante de cada realidade que se apresenta ao professor. Esta é a proposta para se trabalhar com inclusão. Por esse motivo é que não existem receitas prontas.

O mais próximo possível de um receituário que se pode chegar sem correr riscos de inapropriadas formatações é explicitar princípios, comportamentos e saberes que vêm sendo destacados neste estudo, peremptoriamente necessários à prática educativa inclusiva, pois que são os condutores éticos e estéticos fundamentais que sempre devem ser observados na pedagogia da inclusão. Nesta esteira, pensando nestes mais de vinte anos exercendo gestão de escola inclusiva, com duas centenas de turmas por ano, coordenando a atividade de formação dos professores, ou pensando na atuação nos projetos de educação popular no campo e na cidade, ou ainda, e principalmente, pensando na participação na formação de professores de mais de uma centena de escolas públicas no Vale do Paraíba, um sentimento recorrente pode ser percebido nos professores que, pela primeira vez deparam-se com uma turma com a presença de um educando com deficiência: e agora, como vou me preparar para esta nova realidade, como me comportar, a quem recorrer?

Nestes vinte anos sem dúvida houve uma mudança de paradigmas em relação à inclusão. A educação de crianças com deficiência não é mais concebida como uma estrutura paralela, mas como a incorporação na escola regular de recursos especiais para atender outras diferenças além das que já abundam na sua cotidianidade. Vários tipos de reflexão e de atitudes em relação à inclusão da criança com deficiência na sala regular de ensino foram incorporados. Mas neste primeiro momento de reflexão em que nos encontramos, nestas primeiras sensações, emerge um aparente desamparo, uma insegurança calcada na realidade pregressa que, apesar dos percalços, parecia segura.

Neste momento, embotados pela ansiedade, às vezes angústia, estes professores então não percebem, mas vão perceber logo ali adiante, que cada sala de aula, independentemente de conter nenhum, um ou mais educandos com deficiência, se apresenta de forma ímpar. Cada qual tem seu perfil, especificidades em relação à atuação do professor, apropriação dos conteúdos, uso de recursos didáticos, etc., exigindo de si maior ou menor grau de investimento na própria formação, no desenvolvimento de capacidades que o adequem da melhor maneira às demandas pedagógicas que o novo contexto lhe apresenta. No caso da “grande mudança” ser a presença de uma criança com deficiência na sala de aula, nada muda. É procurar aprofundar os conhecimentos sobre a criança através de outros professores, familiares, coordenação, redes de apoio e dialogar – com a criança, seus colegas – e observar os comportamentos, desejos, anseios, dificuldades, potencialidades. Esta observação e este diálogo, especialmente a competência de “saber escutar” contida neste diálogo, vão subsidiar a reflexão necessária para a construção da práxis, notadamente na apropriação das estratégias pedagógicas, didáticas e de conteúdo, dimensões fulcrais do desenvolvimento, do aprendizado e da inclusão social.

Se o educador tem consciência deste processo e, mais ainda, consegue fazer perceber aos educandos que o convívio dialógico e o aprendizado pela práxis, com alegria, emoção, entusiasmo, respeito, amorosidade, coragem e abertura para expressar a afetividade e opiniões, é a melhor forma de sermos melhores, educador e educandos, este educador está a caminhar numa construção revolucionária da prática educativa inclusiva. É a consciência da existência da possibilidade de construção coletiva de seu próprio conhecimento, de sua própria formação, da constituição de seu eu acadêmico como resultado de uma relação dialógica horizontal entre educandos e educador. Cada qual assumindo a autoridade que lhe cabe no processo educativo, cada qual concebendo a prática educativa da sala de aula como parte natural de sua própria prática existencial. O espalhamento da noção da importância da conscientização de si, do outro, do entorno, da conjuntura, da estrutura, na sala de aula, na escola, repercute no desbordamento desta noção, atingindo outros espaços, outros sujeitos, contribuindo para o enriquecimento da práxis coletiva.

Porquanto, há que se ter capacidade científica, pedagógica, de reflexão política, sim, mas, também, de afetividade, para que se produza cognoscibilidade

significativa. Não há que disjuntar o convívio alegre e afetivo da atenção à rigorosidade: como especificidade humana, ambos devem sempre ser partícipes da prática educativa inclusiva e do diálogo necessário a esta prática. Pois mesmo a tênue fragrância do diálogo percebida entre os sujeitos da prática educativa excita a fragrância da troca revolucionária de saberes constituinte do aprendizado. Nada deve escapar à percepção empedernida do educador progressista - esta é pedra fundamental de seu múnus. E o diálogo é seu caminho privilegiado para transformar sua incompletude, para inquietar seu intelecto modificando seu inacabamento e suas necessidades de culminância maior.

Questão também bastante presente nas preocupações dos professores que se deparam pela primeira vez com uma sala de aula contendo um educando com deficiência, ou um educando com um tipo de deficiência diferente das que ele já tivera oportunidade de conhecer, refere-se à atividade de pesquisar sobre a deficiência. Sem dúvida, esta pesquisa de caráter geral também é importante, mas deve ser constantemente lembrado de que cada pessoa é diferente da outra, com limitações e com capacidades diferentes, e o educando que participará da sua aula é antes uma pessoa, um sujeito, e não uma deficiência. Caso haja laudo médico ou professor especialista ou de recursos que tenha tido contato com o aluno, podem e devem ser consultados. Outros profissionais da escola, da escola progressista, literatura e redes de apoio são boas fontes. Informações gerais são úteis – saber as características gerais da Síndrome de Asperger (entender que é um tipo de autismo), os cuidados básicos com o ostomizado (cada um é diferente do outro mas o conhecimento da estrutura da ostomia, necessidades de higienização, etc., podem ser úteis), as possibilidades do paralisado cerebral (cada qual é cada qual mas é importante conhecer casos para entender que muitos são dotados de uma inteligência acurada e quebrar preconceitos), só para citar alguns exemplos. De qualquer forma, privilegie as informações específicas do seu aluno e tenha como prática não aceita-las tal qual chegaram até você, sem uma reflexão profunda, atual e histórica, constantemente checada com a sua própria observação, com a experiência que passa a ter com aquele educando na sala de aula. Não é incomum que estas informações contenham preconceitos, equívocos, vieses oportunistas e convenientes.

Tão importante quanto estas ações de pesquisa e reflexão iniciais é cuidar para que tudo isso seja feito sem destacar diante do grupo a criança com deficiência

como um problema pois quanto mais natural for a convivência, melhores as chances de sucesso do processo de inclusão. Sem contar o fato de que provavelmente este professor terá mais duas ou três dezenas de alunos sem deficiência nesta sala, e muitos destes com reais necessidades educativas especiais.

Nesta medida, é fundamental planejar as atividades educativas de maneira a que o educador possa construir uma visão sistêmica da turma que lhe permita entender o máximo possível as situações complexas existentes e, com um mínimo de ações atingir o máximo de educandos, restando um número menor de ações complementares para contemplar todo o grupo com as práticas e conteúdos propostos. Isto não quer dizer que o objetivo é afastar-se do atendimento individualizado rumo a uma “aula de massa”. Ao contrário: a boa gestão das intervenções permitirá que haja mais espaço na prática educativa para os atendimentos individualizados.

Pode-se partir do projeto político pedagógico da escola, avaliando e apropriando conteúdos e procedimentos de maneira a respeitar a diversidade, equalizar as oportunidades entre os diferentes e estimular a colaboração entre todos enaltecendo o coletivo em detrimento do individual. É assim que se pratica a pedagogia da autonomia e, não, ao contrário, como pensa a educação neoliberal, exacerbando a concupiscente competição individual. E só pela pedagogia da autonomia é possível a prática educativa inclusiva.

Neste cenário, o educador assume papel de mediador entre o conteúdo definido devidamente apropriado e o educando, também sujeito do seu conhecimento. Daí a ligação indissolúvel entre o conteúdo e a forma com que os educandos vão interagir com ele. Este irá se utilizar de seu próprio repertório, de seu conhecimento pessoal proveniente de suas próprias experiências, para atribuir significados ao conteúdo proposto, apropriando-se daquele conhecimento, transformando-o em seu próprio conhecimento, incorporando-o então ao seu repertório. Neste processo, subsidiado atentamente pelo professor, há a dialógica que norteia raciocínios, nutre de informações, dirime dúvidas, aprofunda conhecimentos. A educação inclusiva respeita o universo do educando, seus interesses, ritmo e estilo, respeita sua história. Dessa forma, os tipos de apoio encadeados pelo professor bem como a forma de avaliação da aprendizagem também serão diferenciados. É pedagogicamente coerente e socialmente justo. A velocidade e o comprimento das passadas respeitam o tamanho e a saúde das

pernas e dos quadris. Por isso a importância da flexibilização quando da abordagem dos conteúdos, da utilização dos recursos didáticos e da forma de avaliar cada atividade e cada educando.

Este proceder não é fácil nem tampouco rápido. É interessante que o educador participe de redes de apoio e as solicite para contribuir com suas reflexões, com suas ações. Os profissionais da educação, notadamente os da educação especial, deverão participar deste grupo, trazendo novos olhares, novos conhecimentos e, não menos importante, legitimação às alternativas escolhidas, debatendo coletivamente as dúvidas mais prementes, além, é claro, do planejamento geral do curso. Esta participação permite enriquecer as variáveis pedagógicas e didáticas do cotidiano escolar até desconstruir ou ressignificar paradigmas em voga na escola, na prática educativa específica e/ou até no repertório do educador. Nestas duas décadas participando de formações em HTPCs e promovendo mini cursos aos professores da rede pública de ensino momentos de alegria perante uma saudável discussão e incorporação de saberes se somaram a momentos de decepção perante tantas barreiras atitudinais encontradas. Na pesquisa, por meio dos grupos focais, foi muito importante para a manutenção da citada esperança revolucionária ouvir as vozes dos professores participantes. Espaços de discussão em que se valorize a reflexão crítica sobre a própria prática, com a participação da equipe disponível na própria unidade escolar e os apoios externos já é prática em muitas escolas, como visto na literatura, e deveriam ser comum em todas.

Só o tempo dirá se estes primeiros passos destes professores resultarão em uma real inclusão na acepção correta e ampla do termo. Próximas pesquisas devem envidar seus esforços em buscar a essência desta atuação docente, pois o que é muito comum e grave é a inclusão precária ou inclusão perversa, como nos alerta Martins e Sawaia. Há sempre o perigo da exclusão velada. São muitas formas de atuar em sala que podem vir a disfarçar uma situação mais grave de marginalização dentro de um falso ambiente inclusivo. São casos de assistencialismos, aplacando a força volitiva do sujeito que poderia agir por si, retirando sua autonomia. Professores que sem a devida reflexão se julgam na posição de profissionais inclusivos ao afirmar sem pruridos que todos os seus alunos são tratados de forma igual... Falamos então em outro exemplo comum que é o do aluno integrado, que pode até se dar bem com a turma, com a professora, mas não está se desenvolvendo

intelectualmente como deveria. Professores que ainda não internalizaram os princípios inclusivistas, mesmo travestidos de boas intenções, não têm a iniciativa de sair da superfície aparentemente segura e confortável da reprodução indiferenciada e irrefletida da formatação a qual se sujeitou e se aprofundar nas águas turvas do desconhecido. Mas estes são os próximos capítulos desta busca continuada e dialética por um futuro inclusivo. Este é o *continuum* da pesquisa em educação, que deve ter a dimensão de que o espírito de prospecção permanente é parte inerente e não pode acabar: a realidade há que ser constantemente descortinada pois que, em incessante mudança, está além do verniz da sua aparência.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M., FURTADO, O. (Orgs.) **Psicologia sócio-histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)**. São Paulo, Cortez, 2002.
- ALMEIDA, L. R. Wallon e a Educação. In: **Henri Wallon: Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.
- ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: questões de teoria e de método**. Disponível em < <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/conferencias/c1.pdf>> Acesso em 01/11/15.
- ANDREOLA, B. A. Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STRECK, D. R. (Org.) **Paulo Freire – ética utopia e educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.
- ARAGÃO, A. M. F. Reflexividade e formação docente: considerações a partir de um projeto formativo-investigativo. In: MAIA, H.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. (Orgs.) **Formação, atividade e subjetividade** : aspectos indissociáveis da docência. Nova Iguaçu, RJ, Marsupial Editora, 2013.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, Editora Vozes, 2014.
- ASSIS, S. M. B.; SILVA, J. R. S. Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.10, n.1, p.146-152, 2010.
- BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARD, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, 35(4):438-442, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Almedina Brasil, 2011.
- BAUER, C. **Reflexões sobre o tempo, a história e a utopia no cotidiano escolar**. São Paulo, Terras do Sonhar, Edições Pulsar, 2005.
- BAUER, C. **Introdução crítica ao humanismo dialógico de Paulo Freire**. São Paulo, Sundermann, 2008.
- BERARDI, M. A. Da saia pagueada e da calça Lee: construindo a representação interdisciplinar. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo, Cortez, 1999.
- BERGAMO, R. B. **Pesquisa e prática profissional: educação especial**. Curitiba, Edição do autor, 2009.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Vozes, 1978.

BOCK, A. M. B. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual. **Psicologia para América Latina**, México, n.1, fev. 2004.

BOFF, L. **Saber cuidar**. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.

BOYD, H. W.; WESTFALL, R. **Pesquisa Mercadológica**. Rio de Janeiro, Editora da FGV, 1982.

BRASIL. Lei 13146 de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 06 jul. 2015. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em < <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>. Link cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=355410 >. Acesso em: 12 de jul. 2014.

BRASIL. Resolução SE - 38, de 19-6-2009. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Disponível em < <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200906190038> > Acesso em 24/09/2015.

BRASIL. Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009. Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 09 jul. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CES 0079/2002. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União** de 11/4/2002. Disponível em < <http://www.franca.unesp.br/Home/Posgraduacao/planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/parecer-cne---ces-79-2002.pdf>> Acesso em 01 nov. 2015.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 09 jul. 2014.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre, Artmed, 2011.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira** - questões conceituais e de atualidade. São Paulo, EDUC, 2011.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Lisboa, Edições Moscovo, 1987.

CALIL, A. M. G.C. Wallon e a educação – uma visão integradora de professor e aluno. **Contrapontos** - volume 7 - n. 2 - p. 299-311 - Itajaí, mai/ago 2007

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo, Cultrix, 1995.

CARTILHA DO CENSO 2010 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 2010.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**. São Paulo, Cortez, 2000.

DANTAS, P. S. **Para conhecer Wallon** – uma psicologia dialética. São Paulo, Brasiliense, 1983.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p.213-225, Editora UFPR, 2004.

ESPÍRITO SANTO, R. C. Da imanência à transcendência num processo de construção do conhecimento. **Revista Interdisciplinaridade**. São Paulo, v. 1, n. 4, 2014. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/issue/view/1226>> Acesso em 27/02/15.

FAZENDA, I.; PESSOA, V. I. F. O sentido do cuidado: um modo de ser essencial, inerente e próprio de um caminho interdisciplinar. In: FAZENDA, I.; PESSOA, V. I. F. **O cuidado em uma perspectiva interdisciplinar**. Curitiba, Editora CRV, 2013.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba, IBPEX, 2007.

FERNANDES, S. **Metodologia da educação especial**. Curitiba, IBPEX, 2007.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR.

FERREIRA, S. L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo, Cortez, 1999.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **O Educador vida e morte**. Rio de Janeiro, Graal, 1988.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo, Cortez, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo, Paz e Terra, 2000.
- FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação, Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1983.
- GADOTTI, M. Ciência e engajamento: responsabilidade social do pesquisador. **Reflexão**, Campinas, ano IX, n. 28, p. 5-8, Jan./Abril 1984.
- GADOTTI, M. **Transformar o mundo** – Marx. Coleção Prazer em Conhecer. São Paulo, FTD, 1989.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho** – ensinar e aprender com sentido. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lang=pt, disponível em 27/06/2014.
- GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF, Liber Livro Editora, 2012.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo, Cortez, 1987.
- GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo, Moderna, 2002.
- GOFFMAN, E. **Estigma**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1988.
- GOMES, S. R. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 4, Educação, p. 39-45, 2005.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, 12(24), 149-161, 2003.

GRAMSCI, A. **A Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

HORTON, M.; FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando** – conversas sobre educação e mudança social. São Paulo, Vozes, 2009.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. São Paulo, Globo, 1989.

JAPIASSU, H. **Desistir do pensar? Nem pensar!** São Paulo, Letras e Letras, 2001.

KAFKA, F. **O processo**. São Paulo, Hemus, 1969.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo, Brasiliense, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

LANE, S. T. M. **Psicologia social - o homem em movimento**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

LEITE, S. A. S.; MOLINA, A. S. Cultura e práticas pedagógicas: a qualidade da mediação e a questão do erro em sala de aula. In: LEITE, S. A. S. (Org.) **Cultura, cognição e afetividade: a sociedade em movimento**. São Paulo, Casa do Psicólogo Livraria e Editora, 2002.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo, Centauro, 2004.

LIMA, V. C. **Análise das interações professor-aluno com paralisia cerebral no contexto da sala de aula regular**. Dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre pelo Mestrado Acadêmico em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2011. Disponível em < <http://bancodeteses.capes.gov.br/>>, acesso em 11/05/15.

MACEDO, L. Reflexões sobre o cotidiano na sala de aula. **Revista Pátio**. Porto Alegre, ano VI nº 22, pág 10-13, 2002.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo, Paulus, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã e outros escritos**. Rio de Janeiro, Zahar, 1965.

MENDONÇA, S. R. D. **Trajetórias sócio-educacionais de adultos surdos: Condições Sociais, Familiares e Escolares.** Tese apresentada para a obtenção do título de doutor pelo curso Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Inclusão.** Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, Nº 23.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura.** Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>, 2007. Acesso em 27/02/15.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre, Sulina, 2006.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. H. (Org.) **Ecologia do desenvolvimento humano.** São Paulo, Casa do Psicólogo Livraria e Editora, 2004.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa, Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky.** São Paulo, Editora Scipione, 2013.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre, Artmed, 2007.

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

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia.** Porto Alegre, Artmed, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo, Cortez, 2010.

PUIGGRÓS, A. Paulo Freire do ponto de vista da interdisciplinaridade. In: STRECK, D. R. (Org.) **Paulo Freire – ética utopia e educação.** Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA. Disponível em http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf. Acesso em 10 jul. 2014.

RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C.; GUALDA D. M. R.; HOFFMANN I. C.; SILVA R. M.; SEHNEM G. D. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 17(4): 779-86, Out-Dez/ 2008.

REGO, T. C. **Vygotsky.** Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Vozes, 1997.

RIBEIRO, N. M. Uma rede colaborativa pela educação. **Salto para o Futuro-** coordenação pedagógica em foco. Ano XXII - Boletim 1 - Abril 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão** – construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 2010.

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.) **Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, Vozes, 2001.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis, 2005, Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA, A. O. Maurício Tragtenberg e a pedagogia libertária. **Revista espaço acadêmico**, n. 32, janeiro/ 2004, p. 3 disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/032/32pc_tragtenberg.htm> Acesso em 21/02/15.

SILVA, M. C. Grupo focal em pesquisa qualitativa sobre leitura com jovens. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 173-188, jan./mar. 2012.

SIMÃO, L. M. O significado da interação verbal para os processos de construção de conhecimento: proposta a partir da óptica boeschiana. In: LEITE, S. A. S. (Org.) **Cultura, cognição e afetividade: a sociedade em movimento**. São Paulo, Casa do Psicólogo Livraria e Editora, 2002.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SUCUPIRA FILHO, E. **Introdução ao pensamento dialético**. São Paulo, Alfa-Omega, 1984.

TEIXEIRA, S. R.; MACIEL, M. D. VII ENPEC – **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 08 de novembro de 2009.

TOLEDO, E. H. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. Dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre pelo Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual de Londrina, PR, 2011. Disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>, acesso em 11/05/15.

TORRES, C. A. **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo, Loyola, 1981.

TRAGTENBERG, M. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária: Espanha 80. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, Cortez, 1980. Ano II, Número 7, Setembro de 1980.

TRENTIN, V. B. **Às vezes parece que eles entendem ... : a compreensão dos educadores sobre a inclusão escolar**. Dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre pelo Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Regional de Blumenau, 2011. Disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>, acesso em 11/05/15.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 1994. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>, acessado em 13/10/2015.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo, Expressão Popular, 2007.

VERÍSSIMO, E. **Olhai os lírios do campo.** Porto Alegre, Globo, 1976.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia.** In: Vygotsky. Obras completas. Tomo Cinco. Cuidado de La Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1989.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago, 2006.

XAVIER, K. S. **O lugar do intérprete educacional no processo de escolarização do aluno surdo.** Dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre pelo Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2011. Disponível em < <http://bancodeteses.capes.gov.br/>>, acesso em 11/05/15.

YUNES, M. A. M.; JULIANO, M. A. A bioecologia do desenvolvimento humano e suas interfaces com educação ambiental. **Cadernos de Educação**, Pelotas v. 37, p. 347-379, setembro/dezembro 2010.

ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, vol.54, no.127, Belo Horizonte, Jun 2013.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n.103, p. 535-554, Ago/ 2008. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 10 jun. 2014.

Ofício 01

Taubaté, 16 de julho de 2013

À Secretaria Municipal de Educação de Taubaté - SP

Recebido
16-07-13
Francidy

Prezada Senhora

A aluna Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, CPF 109.806.478-00, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, vem por meio deste requerer desta Secretaria informações pertinentes para a finalização do projeto de mestrado, quais sejam:

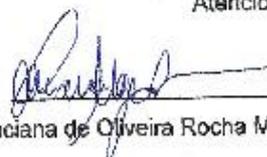
-A relação, por escola, dos professores das salas regulares de Ensino Fundamental I que ministram aulas para crianças identificadas com as seguintes deficiências: física, visual, auditiva, intelectual e paralisia cerebral.

Tal informação foi requisitada por esta pesquisadora no Projeto Integrativa, que possui somente uma listagem constando os alunos com deficiência e não dos respectivos professores. Assim, a orientação dada foi para encaminhar um ofício que autorize o Integrativa a levantar as informações necessárias.

Certa de contar com sua colaboração coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, situado à Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.060-000, telefone 3825-4100, ou pelo telefone 99139-1697 (pesquisadora).

No aguardo de sua resposta, nessa oportunidade renovo meus protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,



Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Ilma Sra

Profª Drª Edna Maria Querido de Oliveira Chamou

APÊNDICE II – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Dar voz ao professor: construção de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I

Pesquisador: LUCIANA DE OLIVEIRA ROCHA MAGALHÃES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38025014.2.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 872.056

Data da Relatoria: 06/11/2014

Apresentação do Projeto:

Este trabalho está relacionado diretamente com o cotidiano escolar do professor de Ensino Fundamental I (E.F. I) da rede municipal de Taubaté no que diz respeito a práticas educacionais inclusivas utilizadas em sua sala de aula. Terá como objetivo investigar os desafios e possibilidades advindos da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula, dando voz ao professor de E.F. I. Será uma pesquisa qualitativa devido ao tipo de abordagem, no entanto terá também um componente quantitativo. Será exploratória, visando explicações sobre a realidade que será investigada e assim, será aplicada, pois que um dos objetivos é futuramente aplicar as demandas resultantes desta pesquisa. Como instrumento de coleta de dados serão feitos quatro grupos focais divididos por tipo de deficiência. Será feita, então, uma pré análise do material obtido nas discussões e relacionados os temas principais discutidos que serão usados para confecção de questionário estruturado a ser aplicado ao restante dos professores da rede municipal que não foram selecionados para os grupos. Esta segunda etapa possibilitará tratarmos de forma quantitativa as principais questões suscitadas. Para a análise destes dados será utilizado o referencial da análise de conteúdo. Dando voz aos professores e aflorando suas dificuldades, o resultado esperado para esta pesquisa é o surgimento de novas propostas de trabalho na área da educação inclusiva.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 872.056

Objetivo da Pesquisa:

Investigar os desafios e possibilidades advindos da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula, dando voz ao professor de E.F. I.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa não apresentará nenhum tipo de risco aos sujeitos

Benefícios:

Produção de conhecimento, debate maior sobre a questão da inclusão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os questionamentos que impulsionaram esta pesquisa nasceram da atuação desta pesquisadora como gestora em uma escola que trabalha com projetos na área de inclusão da pessoa com deficiência, assim como sua participação como conselheira no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência desta cidade. Terá como objetivo geral a análise dos fatores que contribuem na construção de práticas inclusivas pelos professores do E.F. I. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) 15,6% da população possui alguma deficiência (BRASIL, 2012). O último censo do IBGE, de 2010, nos mostra, num levantamento mais amplo, que 24% da população possui alguma limitação permanente ou transitória (BRASIL, 2010). A tendência é cada vez mais existirem alunos com deficiência nas escolas, por isso, a relevância deste trabalho está na forma como estes alunos estão sendo recebidos na escola, assim esta investigação poderá enriquecer a discussão sobre as ferramentas educacionais inclusivas utilizadas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Será uma pesquisa qualitativa devido ao tipo de abordagem, no entanto terá também um componente quantitativo. Será exploratória, visando explicações sobre a realidade que será investigada e assim, será aplicada, pois que um dos objetivos é futuramente aplicar as demandas resultantes desta pesquisa. Como instrumento de coleta de dados serão feitos quatro grupos focais divididos por tipo de deficiência. Será feita, então, uma pré análise do material obtido nas discussões e relacionados os temas principais discutidos que serão usados para confecção de questionário estruturado a ser aplicado ao restante dos professores da rede municipal que não foram selecionados para os grupos. Esta segunda etapa possibilitará tratarmos de forma quantitativa as principais questões suscitadas. Para a análise destes dados será utilizado o referencial da análise de conteúdo. Dando voz aos professores e afluando suas dificuldades, o resultado esperado para esta pesquisa é o surgimento de novas propostas de trabalho na área da educação inclusiva.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 872.056

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apesar de descrever que não haverá risco nenhum aos sujeitos, é sempre bom lembrar que toda pesquisa traz algum risco ao participante. Não foi encontrada a autorização da organização para realização da pesquisa.

Recomendações:

Providenciar e encaminhar ao Comitê de Ética em Pesquisa a autorização da organização para realização da pesquisa

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Providenciar e encaminhar ao Comitê de Ética em Pesquisa a autorização da organização para realização da pesquisa, antes de iniciar a coleta de dados.

Situação do Parecer:

Aprovado

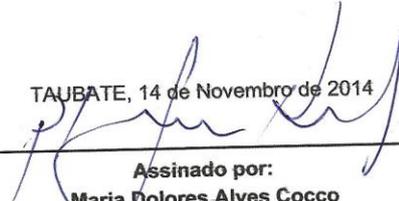
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATE, 14 de Novembro de 2014


 Assinado por:
 Maria Dolores Alves Cocco
 (Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br

APÊNDICE III – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

**PREFEITURA MUNICIPAL DE TAUBATÉ**
Secretário de Educação**AUTORIZAÇÃO**

A Secretária de Educação, autoriza a aluna **Luciana de Oliveira Rocha Magalhães**, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, a realizar pesquisa cujo tema é “*Dar voz ao professor: construção de práticas inclusivas no ensino fundamental I*” que consiste em realização de pesquisas junto aos professores da rede municipal de ensino.

Não é permitido publicação de dados coletados.

Caberá à Direção das Unidades a verificação para a melhor forma e melhor horário para realização dos trabalhos por parte da aluna.

SEED.,23/10/2014

Profa. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Secretária

APÊNDICE IV – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVO – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Diretrizes para a realização dos Grupos Focais

Para atingir os objetivos de cada grupo focal em direção às opiniões e sentimentos dos professores em relação à educação de crianças com deficiência do ensino fundamental I, as reuniões serão iniciadas, após breve apresentação de cada sujeito. Após isso, a mediadora/pesquisadora se apresentará e fará uma explanação da temática geral que deverá ser abordada naquela oportunidade, motivo de estarem todos ali reunidos.

Questões deste projeto de pesquisa:

- Quais os desafios que a inclusão de alunos com deficiência nas salas do Ensino Fundamental I (E.F.I) exerce sobre o cotidiano do professor?
- Como ele está construindo sua prática inclusiva para o atendimento deste aluno?
- Quais fatores contribuem para estas práticas?
- Quais as contribuições de redes de apoio e parcerias?

Estas questões norteadoras das discussões devem ser inseridas no contexto de cada grupo, com estímulos que levem os sujeitos a refletir e se expressar considerando suas experiências, mas também interagindo com os colegas e com a mediadora. Questões de caráter geral devem ser lembradas nos quatro grupos enquanto questões específicas a cada tipo de deficiência contemplarão apenas o GF constituído de professores de alunos com aquela deficiência. Importante considerar que, à medida que transcorrem as discussões, motes novos e interessantes para o projeto podem surgir e deverão ser tratados com o devido respeito pela mediadora – nem tudo é previsível em um GF, por mais que exerçamos nossa proatividade para estimar idéias, conceitos, comportamentos.

O roteiro foi criado visando abordar todos os aspectos que influenciam na construção de práticas inclusivas pelo professor/sujeito, que, tendo sido garantido seu anonimato nesta pesquisa, poderá expor suas opiniões de forma livre. Dessa forma, o roteiro que orientará o desenvolvimento dos grupos será o seguinte:

APRESENTAÇÃO GERAL/ ABERTURA

Bom dia/Boa tarde/Boa noite!

É um prazer recebê-los aqui, hoje!

(A MEDIADORA SE APRESENTA, FAZENDO BREVE EXPLANAÇÃO SOBRE A PESQUISA EM ANDAMENTO E O FUNCIONAMENTO DO GRUPO FOCAL)

Queria agradecer imensamente a todos por dedicarem uma parte de seu tempo para ajudar a enriquecer este projeto!

Qualquer coisa que desejarem, sirvam-se à vontade! (DESCREVER OS PETISCOS, SUCOS, ÁGUA, CAFÉ, ETC). Os toaletes ficam (INDICAR O LOCAL). Gostaria que cada um de vocês se apresentasse aos demais.

APRESENTAÇÃO DO TEMA/PREPARAÇÃO

O tema de hoje sobre o qual eu gostaria que vocês opinassem, contassem suas experiências e suas ideias a respeito é o da inclusão de crianças com deficiência na sala regular do EF I, especificamente com relação a crianças com deficiência (DIZER O NOME DA DEFICIÊNCIA SOBRE A QUAL O GF EM QUESTÃO IRÁ TRATAR).

Gostaria que vocês começassem me dizendo como foi a experiência de vocês em 2014 e nos anos anteriores com estas crianças com deficiência (DIZER O TIPO DE DEFICIÊNCIA).

Foi bem sucedida ou poderia ter sido melhor? Por quê?

Quais os maiores problemas enfrentados? Como foram enfrentados?

Quais as experiências bem sucedidas?

(DEPENDENDO SE O GRUPO FOCAL FOR DE PROFESSORES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, VISUAL, AUDITIVA OU INTELECTUAL SERÃO ABORDADOS ASSUNTOS ESPECÍFICOS DE CADA ÁREA)

APOIO EXTERNO

Que ajuda vocês tiveram? Que outra ajuda mais? Foram importantes para o aprendizado e para a inclusão da criança? Que fator foi mais importante?

RECURSOS

Que tipo de recursos vocês solicitaram? Foram prontamente atendidos? Foi útil como vocês esperavam?

APOIO DA ESCOLA

A direção da escola contribuiu especificamente com vocês nesse caso? De que maneira? Como vocês avaliam esta ajuda? O que poderia ser feito pela direção para melhorar mais a qualidade da prática de professores que têm alunos com deficiência na sala regular? E da coordenação pedagógica, vocês tiveram alguma ajuda?

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

E da Secretaria da Educação do município, vocês tiveram algum apoio, cursos de formação ou alguma outra ação que foi útil para o sucesso de suas práticas em sala de aula?

APOIO ESPECIALIZADO

E a escola especializada/ professores especialistas foram solicitados/atuaram? E foram úteis? Como vocês avaliam esta contribuição? Vocês imaginam outras formas de atuação em que eles poderiam ser mais úteis?

FAMÍLIA

E a família da criança, teve uma participação interessante? Quais os aspectos positivos desta participação? E negativos? Que estímulos junto à família poderiam ser feitos para tornar mais úteis/produtivas esta relação família/aluno/escola?

PESQUISA

E pesquisas de algum tipo – livros, internet, especialistas, educadores com mais experiência na área – foram feitas por vocês? De que tipo? Em que momento? Em que ajudou?

OUTROS ALUNOS

E os outros alunos da sala, como tem ocorrido o processo de interação? Como tem se dado a participação das crianças com deficiência nos grupos de trabalho? Poderiam contar alguns casos ocorridos?

DIVERSIDADE

Eu vou ler uma pergunta e gostaria que vocês comentassem: “Pensando no desempenho de toda a sala, como tem sido para você receber um aluno com deficiência (FALAR O TIPO DE DEFICIÊNCIA). Ajuda ou atrapalha?”

ASSUNÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO

Alguns professores acreditam que não estão preparados para receber alunos com deficiência em suas salas de aula regular e preferem não fazê-lo até que tenham algum tipo de preparo que julguem suficiente para assumir tal responsabilidade. O que vocês acham dessa postura?

CONCLUSÃO

No encerramento a moderadora fará um resumo da discussão promovida, esclarecendo quaisquer dúvidas pendentes e indicando quais os próximos passos da pesquisa.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “DAR VOZ AO PROFESSOR: CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I”. Nesta pesquisa pretendemos investigar os desafios e possibilidades advindas da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula dos professores do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Taubaté.

O motivo que nos leva a este estudo é a relevância do tema, visto que o número de pessoas com deficiência incluída na escola regular vem aumentando, daí a necessidade de se analisar como está sendo este atendimento educacional nas salas de Ensino Fundamental I das escolas municipais de Taubaté.

Para esta pesquisa adotaremos o Grupo Focal como técnica de coleta de dados.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa existir.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “DAR VOZ AO PROFESSOR: CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, _____ de _____ de 2015.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Nome	Assinatura testemunha	Data
------	-----------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UNITAU

Programa de Pós Graduação e Mestrado da Universidade de Taubaté

R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone 3624-1657

Pesquisadora responsável:

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Fone: (12) 99139-1697 (Permite-se chamadas a cobrar)

E-mail: lucianam11@hotmail.com

ANEXO B- TABELA – PANORAMA DAS PESQUISAS NA ÁREA –
BANCO DE DISSERTAÇÕES DA CAPES

INFORMAÇÕES BÁSICAS DAS DISSERTAÇÕES SELECIONADAS				
Dissertações	1	2	3	4
Título	Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual	Análise das interações professor-aluno com paralisia cerebral no contexto da sala de aula regular	Às vezes parece que eles entendem ... : a compreensão dos educadores sobre a inclusão escolar	O lugar do intérprete educacional no processo de escolarização do aluno surdo
Autor	Elizabeth Humai de Toledo	Vivian Caroline Lima	Valeria Becher Trentin	Keli Simoes Xavier
Ano	2011	2011	2011	2011
Orientador	Celia Regina Vitaliano	Cristina Yoshie Toyoda	Julianne Fischer	Ivone Martins de Oliveira
Universidade	Universidade Estadual de Londrina	Universidade Federal de São Carlos	Universidade Regional de Blumenau	Universidade Federal do Espírito Santo
Programa	Mestrado Acadêmico em Educação	Mestrado Acadêmico em Educação Especial	Mestrado Acadêmico em Educação	Mestrado Acadêmico em Educação
Região	Sul	Sudeste	Sul	Sudeste
Área do Conhecimento	Educação	Educação Especial	Educação	Educação
Palavras-Chave	Educação; formação em serviço; inclusão; deficiência intelectual	Educação especial; interação professor-aluno	Inclusão escolar; práticas pedagógicas; educadores	Surdos; língua brasileira de sinais; educação bilíngue
Linha de Pesquisa	Aprendizagem e desenvolvimento humano em contextos escolares	Produção científica e formação de recursos humanos em educação especial	Processos de ensinar e aprender	Diversidade e práticas educacionais inclusivas