



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO
E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB**

**O PRECONCEITO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

SUSI FRANCIS AMARAL PIVA

ORIENTADORA: PROF^a Dra. JULIANA EUGÊNIA CAIXETA

BRASÍLIA/2015



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

SUSI FRANCIS AMARAL PIVA

O PRECONCEITO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientadora: Prof^a. Dra. Juliana Eugênia Caixeta

BRASÍLIA/2015

TERMO DE APROVAÇÃO

SUSI FRANCIS AMARAL PIVA

O PRECONCEITO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em ____/____/2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Prof^a. Dra. JULIANA EUGÊNIA CAIXETA (Orientadora)

Prof^a. Dra. MARIA DO AMPARO SOUSA (Examinadora)

SUSI FRANCIS AMARAL PIVA (Cursista)

BRASÍLIA/2015

RESUMO

O presente estudo dedicou-se a verificar a existência de atitudes e comportamentos preconceituosos em relação aos alunos com deficiência e ao processo de inclusão escolar em uma escola pública do Distrito Federal. Apesar de ser uma realidade, a Educação Inclusiva enfrenta dificuldades a fim de alcançar sua eficácia plena prevista no plano legal. Essas dificuldades vêm investidas e são geradas a partir de atitudes discriminatórias que se manifestam nas práticas educativas e nos comportamentos de professores e alunos, provocando problemas no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com direito à inclusão. O estudo desenvolveu-se utilizando a abordagem qualitativa, por meio de entrevistas, cujas respostas foram analisadas em categorias. Os resultados responderam à pergunta da pesquisa, evidenciando a presença de preconceito no ambiente e a necessidade de investimento em políticas de formação profissional, de discussão e problematização da temática nos espaços escolares, a fim de que as condições para, não só dar acesso aos estudantes com deficiência à escola, mas, garantir, em condições de igualdade e de cidadania, a permanência desses estudantes na escola até a conclusão dos estudos e sua inserção no mundo do trabalho. Espera-se que a pesquisa possa suscitar novas reflexões a respeito da inclusão escolar, a fim de combater todas as formas, veladas ou não, de preconceitos e discriminações expressas e presentes na Escola.

Palavras-Chave: educação inclusiva; preconceito; discriminação; deficiências.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
1. OBJETIVOS.	11
1.1. Geral	11
1.2. Específicos	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1. Processo de Construção da Educação Inclusiva: Histórico sócio-cultural e conceitos.	12
2.2. Desafios da Inclusão de Pessoas Deficientes em Escolas Regulares: Preconceito.	24
2.3. Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem: Em favor da Educação Inclusiva ou Em Reforço aos Preconceitos.	31
3. METODOLOGIA	41
3.1 Contexto da Pesquisa	42
3.2. Participantes	44
3.3. Instrumentos e Materiais	44
3.4. Procedimentos de Coleta de dados	45
3.5. Procedimento de Análise de dados	45
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	47
4.1 Percebendo e descrevendo situações de preconceito contra deficientes no ambiente escolar	47
4.2 Comprovando a existência de preconceito contra os deficientes entre professores e alunos	51
4.3 Construção e importância de um “olhar diferenciado” para trabalhar com estudantes deficientes e com a educação inclusiva.	56
4.4 Destacando a importância da formação dos professores.	57
4.5 O preconceito impedindo ou interferindo no desenvolvimento dos estudantes deficientes	58
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

INTRODUÇÃO

A discussão sobre Educação Inclusiva e o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiências nasce de um contexto histórico de lutas e organizações sociais em defesa dos direitos dos deficientes, que foram alvo de violência, maus tratos, exclusão e segregação social desde o início da história da humanidade.

Após um longo período de segregação social, estudiosos e médicos iniciaram o tratamento clínico de deficientes em hospitais psiquiátricos, durante o século XIX, sob a perspectiva de que a deficiência tratava-se de doenças e distúrbios (LOPES, 2012). Após o processo de industrialização, essas pessoas passaram a ser atendidas por entidades privadas de caráter assistencialista como associações e institutos que se dedicavam ao treinamento e ao desenvolvimento de aspectos rudimentares da aprendizagem. As transformações sociais e as exigências do mercado de trabalho coadunaram-se aos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos e, conseqüentemente, daqueles que se encontravam em condição de vulnerabilidade, como os deficientes. Esse processo movimentou o mundo em torno de conferências e congressos que culminaram em acordos e compromissos que fizeram com que diversos países se organizassem para combater as desigualdades, a exclusão, o preconceito e a segregação social das minorias, principalmente pela construção de políticas públicas e pela reorganização dos sistemas educacionais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) impulsionou o debate sobre os direitos de igualdade para todos os seres humanos, abrindo um leque para a reflexão sobre a existência de inúmeras barreiras sociais e de preconceitos em torno de diferenças e da multiplicidade de identidades. Essas discussões promoveram a elaboração de outras declarações com força de acordo normativo entre os países participantes. Neste sentido, influenciaram a criação de leis brasileiras: A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fruto de Conferência realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, da qual o Brasil participou e concordou com a proposta de constituir um sistema educacional de inclusão; em seguida, a Declaração de Salamanca, realizada na Espanha em 1994, com o fim de garantir que os países criassem condições de acesso à educação de qualidade para pessoas com necessidades educativas (UNESCO, 1994) e em 2006, a ONU organizou a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiências, cujas

decisões obrigavam os Estados-Partes a assegurarem um sistema de educação inclusiva, considerando todos os níveis de ensino, oferecendo educação de qualidade, assegurando desenvolvimento acadêmico e social a fim de evitar a segregação ou exclusão de alunos com deficiência.

Com base nesses acordos, o Brasil manifestou seu compromisso, determinando, na Constituição Federal de 1988, no art. 208 o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL,1988). E, em 1990, passa a vigorar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990, que reafirmou o dever do Estado de assegurar esse atendimento especializado aos deficientes, na rede regular de ensino. No ano de 1996, foi aprovada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei nº 9.394 que, dentre outras disposições, que conferiu condição de Modalidade de Ensino à Educação Especial, destinada às pessoas com deficiências, devendo ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Em 2001, pela Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos com necessidades especiais, garantindo acesso a todas as etapas e modalidades da Educação Básica para os deficientes. Em 2008, foi planejada e apresentada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) com perspectiva de Educação Inclusiva, assegurando a inclusão de deficientes, pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas regulares da rede pública de ensino. E, em 2010, foram formulados os Parâmetros Nacionais de Educação (BRASIL, 2010) que deram origem às Adaptações Curriculares da Educação Especial (BRASIL, 2010) e ao Currículo da Educação Especial (2010).

A inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar e social objetiva a garantia da igualdade de direitos e o respeito à diversidade dos sujeitos, obedecendo ao princípio essencial da Educação Inclusiva que é o de assegurar a **todas** as crianças e adolescentes, de ambos os sexos, o direito fundamental à educação gratuita e de qualidade, considerando as subjetividades dos sujeitos, assim como sua historicidade, construto sócio-cultural, individualidade (identidade), interesses e necessidades, capacidades, habilidades e competências inerentes a

seu processo de desenvolvimento multidimensional, características próprias de cada estudante que devem ser respeitadas.

Quando o princípio da inclusão traz em seu bojo a expressão “todos”, agrega a significação apresentada pela Declaração de Salamanca, onde “todos” significa também aquelas crianças e jovens com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; deficientes, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento ou superdotados; trabalhadoras ou que vivem nas ruas; de populações distantes ou nômades; de minorias linguísticas, étnicas e culturais; de grupos desfavorecidos ou marginalizados, pessoas segregadas, esquecidas e deixadas de lado por muito tempo, mesmo estando já localizadas dentro de escolas regulares e que foram invisibilizadas pelo preconceito, pelos temores e por atitudes discriminatórias. Este trabalho discute a presença de preconceitos e atitudes discriminatórias em relação aos deficientes e ao processo de inclusão escolar, neste sentido, cabe ressaltar que faz uma leitura sobre preconceito em uma perspectiva eminentemente social, considerando o caráter histórico-social e cultural, expresso de diferentes formas, por diferentes grupos e pessoas.

No contexto da inclusão escolar, o preconceito que se manifesta tanto de forma velada ou expressa diretamente contra alguém ou um grupo de pessoas, apresenta-se de duas formas específicas: contra a inclusão como projeto e realidade e contra a pessoa do deficiente, relacionado a suas habilidades, capacidades, visão biologizante e clínica do indivíduo. Nesse sentido, existem desafios e problemas que precisam ser levados em conta na discussão e construção de uma escola inclusiva e de uma educação que realmente inclua os sujeitos na escola e no mundo.

Nesta dimensão, a escola assume papéis ambivalentes que agregam contraposições importantes na assunção de sua responsabilidade de incluir todos. Um dos papéis é reconhecer o universo da totalidade, quem são os sujeitos que se encaixam na categoria todos, o segundo papel é reconhecer as contradições do processo de inclusão que vêm gerando e mantendo vivos preconceitos e atitudes discriminatórias no seu terreno. Como destaca Silva (2000), não dá para falarmos de inclusão sem pensarmos na exclusão e na segregação. Um não existe sem o outro, assim como não dá para pensarmos em preconceito sem falarmos de identidade, de negação, de medo.

No contexto da educação inclusiva, há inúmeros conceitos que precisam ser refletidos, discutidos e criticizados, analisando-se as atividades, o ambiente, as relações estabelecidas entre os sujeitos da comunidade escolar, assim como as expressões utilizadas, silenciadas, gestadas no interior destas relações. A análise deve ser feita, entretanto, sob uma concepção de mundo, de educação e de sujeito, capaz de abarcar a multiplicidade de assuntos, conceitos e paradigmas que o tema levanta.

Acredita-se que a abordagem interacionista, com olhar sócio-histórico e cultural, mais influenciada por Vigotsky (1998), forneça fundamentos e condições necessárias para a construção de uma análise crítica do processo de inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares, assim como para evidenciar a presença de preconceito e de atitudes discriminatórias em relação ao processo de inclusão e pré-conceitos, entendendo-os como ideias preconcebidas e errôneas a respeito das deficiências e suas especificidades incluídos no ambiente escolar.

À luz dos referenciais teóricos e dos desafios enfrentados para que o processo de inclusão escolar de deficientes assuma sua forma mais completa de inclusão, aceitação e respeito é que se impõe a questão central deste estudo: existem preconceitos que se manifestam nas relações entre os sujeitos escolares em relação ao processo de inclusão escolar de alunos deficientes na escola pública regular?

Para responder à problemática, a pesquisa desdobrou-se em capítulos, sendo o primeiro composto pelos objetivos gerais e específicos norteando as ações desenvolvidas. O segundo apresenta os fundamentos teóricos obtidos por meio das pesquisas bibliográficas extraídas de livros, artigos científicos, monografias e dissertações de repositórios de universidades, delineando-se conceitos ligados à educação inclusiva, assim como os relacionados ao preconceito frente à inclusão de deficientes e ao deficiente como pessoa: segregação, exclusão, integração, concepções e abordagens educacionais que interferem na prática pedagógica de professores; instituições escolares, identidades e multiplicidade, construção e respeito às diferenças e a diversidade; além de tratar da importância da formação docente para a preparação da escola para a inclusão de estudantes com deficiências e dos desafios que se apresentam frente à construção de uma escola inclusiva e da educação inclusiva (formas de compreender o preconceito, de

combatê-lo e de dar visibilidade ao estudante deficiente na escola, na comunidade e no mundo, destacando suas capacidades e individualidade, legitimando as identidades, os corpos).

O terceiro capítulo apresenta os fundamentos metodológicos, apontando as razões por ter eleito os pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa e a escolha da entrevista como procedimento de coleta de dados, além disso, contextualiza a pesquisa, apresentando características dos participantes, os instrumentos e materiais utilizados para realizar a pesquisa, assim como os procedimentos de coletas de dados. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede regular de ensino do Distrito Federal, da Região Administrativa do Cruzeiro que atende ao Ensino Fundamental do 1º ao 8º ano, a proposta foi apresentada aos professores que após esclarecimento se ofereceram a participar das entrevistas e apontaram uma aluna que também poderia ser entrevistada.

No quarto capítulo foram apresentados os resultados da pesquisa, por meio da análise das categorias, que foram construídas a partir da comparação e condensação das respostas obtidas nas entrevistas, com as afirmações e elaborações extraídas na etapa de pesquisa bibliográfica, verificando-se a realidade observada contrasta com as teorias estudadas ou se há novas abordagens e conhecimentos refletidos. As entrevistas foram transcritas e as respostas categorizadas em três categorias de análise:

Em seguida, apresentam-se as Considerações Finais. Espera-se que este estudo fomente a reflexão sobre as formas de preconceito existente em nossas práticas pedagógicas e discursos sobre as pessoas e suas capacidades, afetem nosso juízo de valor como seres humanos e como educadores críticos, que desestabilizam as naturalizações, os silenciamentos, que quebrem as estruturas de invisibilidade do diferente, do dissonante, do inesperado, como afirma Mars (2011), na introdução do Livro que traduziu de Adorno, Educação e Emancipação:

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado (2011, p.25).

1. OBJETIVOS

1.1 GERAL

- Verificar a existência de comportamentos e atitudes preconceituosas no atendimento educacional de pessoas com deficiência em uma escola da rede pública do Distrito Federal, procurando também identificar manifestações de preconceito e discriminação nas relações interpessoais desenvolvidas na escola e como tais processos influenciam o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir e contextualizar histórica, social e culturalmente os termos: inclusão, educação inclusiva, educação especial e vocábulos que justificam as políticas de inclusão: segregação, exclusão e integração.

- Situar os principais desafios enfrentados pela inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares, considerando as diferentes concepções de desenvolvimento e aprendizagem.

- Observar se há práticas, atitudes discriminatórias e preconceituosas nas relações entre os sujeitos que constituem a comunidade escolar.

- Identificar meios e processos capazes de combater o preconceito contra a inclusão de pessoas com deficiência, a fim de construir um ambiente inclusivo, democrático e de respeito à diversidade e multiplicidade de identidades.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história da humanidade registra, em suas páginas, as diversas formas explícitas e ocultas de preconceitos voltados aos deficientes que justificaram, durante muito tempo, a violência, o extermínio, a segregação e a exclusão social dessas pessoas. Buscando a superação das concepções que colocaram os deficientes em condição de vulnerabilidade social e a conquista de Direitos Humanos, inclusive o direito à educação e inserção no mundo e no contexto do trabalho, é que se organizaram movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência que forçaram iniciativas em torno da formulação de pactos, acordos internacionais e leis nacionais direcionadas à proteção dos direitos fundamentais desses sujeitos, principalmente, o de receber educação em escola pública de qualidade e gratuita, em todas as etapas de ensino.

A existência das leis que enumeraremos no decorrer do estudo, não é a garantia de que os direitos expressos se constituam na prática e na vida dos sujeitos e instituições para as quais se dirigem. Percebe-se que continuam existindo preconceitos em torno da pessoa do deficiente, relacionados às suas capacidades, dificuldades, limitações e especificidades, assim como, diante do processo de inclusão escolar desses sujeitos em escolas regulares, na modalidade de educação inclusiva. Muitos professores demonstram medo e insegurança, afirmando em muitos momentos, que não possuem formação suficiente para lidarem com as demandas, para entenderem como os deficientes aprendem e como tratar as especificidades apresentadas pelos estudantes (LOPES, 2012).

2.1. Processo de Construção da Educação Inclusiva: Histórico Sócio-cultural e Conceitos

A compreensão dos direitos dos deficientes evoluiu com o tempo e de forma diferenciada, confundindo-se com a história da humanidade. Lopes (2012), a partir de Ribeiro (2002), divide essa história em quatro períodos, que implicam também na definição conceitual e paradigmática dos termos, a fim de que se compreendam os desafios e dificuldades enfrentadas para construir as identidades em torno da educação inclusiva, são eles: segregação, exclusão, integração e inclusão.

Para Soares e Carmona (2002), os primeiros grupos humanos eliminavam os deficientes, pois eles significavam problemas à subsistência dos indivíduos, uma vez que dependiam de corpos saudáveis para a caça e o nomadismo. Na medida em que esses grupos foram se fixando à terra, para criação de animais, plantações e atravessando inúmeras transformações até a Modernidade, os deficientes foram sendo incorporados à vida social.

A segregação, que é a forma mais agressiva de exclusão, de eliminação e privação de pessoas do convívio social, em relação às pessoas com deficiência, foi maior na Antiguidade Clássica (Lopes, 2012) de onde se extraem registros das práticas religiosas, culturais e políticas dos povos deste período. Os egípcios e gregos, que primando pela força e beleza do corpo, adotavam políticas de segregação como abandono e morte de recém-nascidos e mulheres com deficiências. Platão foi um dos defensores do homicídio de crianças deficientes recém-nascidas, acreditando que os indivíduos deveriam ser valorizados por sua utilidade social. Os hebreus atribuíam culpa por pecados aos deficientes, aconselhando a segregação e a exclusão social dos mesmos, como se comprova por citação extraída da Pentateuco bíblico:

O Senhor disse a Moisés: “diz a Aarão o seguinte: homem algum de tua linhagem, por todas as gerações, que tiver um defeito corporal, oferecerá o pão de seu Deus. Desse modo, serão excluídos todos aqueles que tiverem uma deformidade: cegos, coxos, mutilados, pessoas de membros desproporcionados, tendo uma fratura no pé ou na mão, corcundas ou anões, ou a sarna, um dartro, ou os testículos quebrados. Homem algum da linhagem de Aarão, o sacerdote, que for deformado, oferecerá os sacrifícios consumidos pelo fogo. Sendo vítima de uma deformidade, não poderá apresentar-se para oferecer o pão de seu Deus (BÍBLIA - LEVÍTICOS 21:16-21).

Na Idade Média, os deficientes foram alvo da exclusão social. Neste contexto, excluir significava tirar do convívio, marginalizar, lançar fora, manter afastado, distante e invisível (LOPES, 2012). Por isto, as pessoas com deficiência eram lançados em cisternas e encarcerados em calabouços, julgados puros pela igreja, mas não humanos (LOPES, 2012). Ou, como entende Kelman (2010), a exclusão estava ligada ao processo hierarquizado de poder, sendo utilizada como forma de controle social, assim poderia ser interpretada como sendo:

(...) um processo dinâmico de calar totalmente ou parcialmente grupos sociais. Trata-se de aplicar políticas que determinam “quem

está dentro e quem está fora”. A exclusão é dolorosa porque é feita por alguns para outros, que “não fazem parte do seu time”. Envolve poder e controle social.(...) Ao longo da história, o processo de exclusão social foi se transformando, mas sempre abrangeu as pessoas com disfunção social ou inadaptação individual (KELMAN, 2010, p.36).

Na Idade Moderna, entre os séculos XV e XVI, considerados produtos do pecado e incorporação do demônio, os deficientes foram tratados pela Inquisição como bruxos, sendo queimados vivos em fogueiras. No Renascimento, desenvolveram-se a ciência e a medicina que apostaram na possibilidade de tratamento de pessoas com deficiências, principalmente as mentais, assim, os deficientes começaram a ser tratados em instituições especializadas. O tratamento tinha caráter clínico e terapêutico. Em decorrência dos avanços científicos, houve várias tentativas para explicar as causas das deficiências que, do ponto de vista médico, foi compreendida, no primeiro momento, como doença hereditária, com razões biológicas (SOARES e CARMONA, 2002).

Na Idade Moderna, teve início o processo de integração, buscando introduzir, paulatinamente, as pessoas com deficiência na sociedade, trazendo-as para o convívio social, buscando algumas interações com outras pessoas. Neste sentido, a integração aconteceu pela manutenção de deficientes em instituições com caráter clínico, que tinha como propósito o tratamento médico e a educação terapêutica, sem cunho pedagógico. Sob este enfoque, surgiram na França, a partir de 1620, as primeiras iniciativas para educação de deficientes com Bonet que estruturou o ensino de mudos. Em seguida, fundam-se as primeiras instituições especializadas na educação de pessoas com deficiências e Charles M. Eppé criou o “método de sinais” utilizado na comunicação com os surdos. Em 1784, Valentun Hauy elaborou os rudimentos do sistema tátil para leitura de letras em relevo que, em 1834, foi transformado em sistema Braille por Louis Braille, possibilitando formas de comunicação, educação e independência para as pessoas cegas (KELMAN, 2010).

No final do século XIX e início do XX, vários estudos médicos e psiquiátricos contribuíram com o processo de compreensão das causas e tratamentos de deficiências, principalmente as mentais, mesmo que se partisse de uma ótica biológica e social, como as experiências dos médicos Philippe Pinel (1745-1826) e de Jean Itard (1734-1838). Pinel tentou educar um menino encontrado na floresta de

Aveyron que foi trazido à Paris para tratamento médico, após constatar sua incapacidade para aprender, considerou-o um “idiota”, denominação que foi adotada, na época, para designar a deficiência mental. Durante o tratamento do menino selvagem de Aveyron, Vitor, o médico Itard que acompanhou a experiência de Pinel, acreditou que ele seria capaz de aprender e de integrar-se à sociedade, assim, dedicou-se a seu ensino, como descrevem Soares e Carmona (2002):

Itard (1774-1838) se opôs ao diagnóstico de Pinel, pois acreditava que “o homem não nasce como homem e, sim, é construído como homem” (PESSOTTI, 1984, p.36). Para ele, a idiotia (como era chamada na época a deficiência mental) era produto da insuficiência cultural e não biológica, como se entendia até aquele momento. Depois de 5 anos de trabalho, Itard conseguiu que Vitor falasse, tivesse comportamentos sociais e aprendesse a reconhecer as letras e a escrita de algumas palavras. Vale mencionar que o trabalho de Itard, chamado de medicina moral, foi um trabalho disciplinado, que garantia a aprendizagem do educando a partir de suas necessidades básicas, como por exemplo, a alimentação. (...) pela metodologia de estimulação dos canais sensoriais, (...) estimulava a percepção dos sentidos. A estimulação dos canais sensoriais como o auditivo, o visual, o tátil e o cinestésico, empregados no ensino da leitura e da escrita, foi de grande avanço para as pessoas com deficiência mental (p.158-159).

Ao refletirem sobre o trabalho de Itard, Banks-Leite e Galvão (2000) afirmam que os registros do processo de ensino do menino iniciaram um grande movimento de reflexão sobre o Ensino Especial, que serviram de base para organizar essa modalidade de ensino na Modernidade, uma vez que discutiram as epistemologias inatistas e empiristas, puseram em dúvida as afirmações da biologia e cientificistas que creditavam os defeitos e deficiências à hereditariedade. Itard também trabalhou com a aprendizagem por meio de expressões simbólicas, destacando o papel da linguagem e da construção de símbolos, signos para estabelecer formas de comunicação efetiva e para demonstrar sentimentos e emoções, demonstrando o lado social e afetivo da aprendizagem (SOARES e CARMONA, 2002).

Discípulo de Itard, Edourd Séguin destacou-se, a partir de 1848, colaborando com a fundação da Pennsylvania Training School, nos Estados Unidos da América. Ele desenvolveu um trabalho com cegos e surdos, buscando o desenvolvimento da aprendizagem pelo aperfeiçoamento de metodologias já utilizados com os deficientes. Séguin criou o método de *Ginásticas Sensoriais* que procurava atingir o cérebro pela estimulação do sistema nervoso, utilizando os sentidos e estímulos

externos, a fim de levar pessoas com deficiência mental a desenvolver atividades mais produtivas, buscando a consciência do mundo externo. Atualmente, o método é usado com o nome de Estimulação Multi-sensorial (SOARES; CARMONA, 2002). Os médicos demonstraram preocupação de vincular aprendizagem ao desenvolvimento social, por via das oportunidades culturais, disponíveis no ambiente e na relação entre os sujeitos.

O século XX foi marcado por uma série de discussões e conferências organizadas em torno da defesa dos Direitos Humanos, inclusive, dos deficientes. Em 1990, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu em Jontiem, na Tailândia, impulsionando o Movimento pela Educação Inclusiva, organizado na década de 90 que preconizava “a inclusão incondicional de todos os alunos no sistema de ensino convencional, como princípio fundamental do atendimento educacional” (SOUZA, CASTRO, RODRIGUES, GUIMARÃES e MENDES, 2008, p. 16).

Em sequência, no ano de 1994, foi formulada a Declaração de Salamanca, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que aconteceu em Salamanca, na Espanha, envolvendo 92 governos e 25 organizações internacionais. Esse evento fez com que vários países se comprometessem, internacionalmente, com a educação para todos, incluindo-se os deficientes (UNESCO, 1994). Os documentos resultantes dessas Conferências e Encontros Internacionais motivaram os países participantes e signatários das Declarações a se comprometerem com as metas e objetivos traçados em torno da previsão de políticas públicas, visando ao combate ao preconceito e discriminação contra minorias e organização de sistemas de ensino inclusivos, nas redes públicas.

No Brasil, as pessoas com deficiência já recebiam atendimento desde o período do Império. Em 1854, foi criada, no Rio de Janeiro, a primeira escola especial, destinada aos cegos, o Imperial Instituto de Meninos Cegos que, em 1891, passou a chamar-se Instituto Benjamim Constant, IBC. Em 1857, formou-se o Instituto Imperial de Educação de Surdos que teve apoio do Imperador D. Pedro II (LOPES, 2012). Iniciou-se como um asilo que só aceitava homens surdos; com o tempo, passou a aceitar mulheres e fornecer ensino profissionalizante, passando a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES (BRASIL, MEC/SEESP, 2007). Em sequência, criou-se o Centro de Logopedia que fornecia cursos de

especialização para professores na área de surdez e, em 1985, em convênio com a Unesco, criou-se o Centro de Diagnóstico e Adaptação de Próteses Otofônica e um Laboratório de Fonética. Esse centro passou a ser referência nacional na área de surdez (SOUZA et al. 2008).

O atendimento às pessoas com deficiência intelectual teve início no Hospital Estadual de Salvador no ano de 1874, com ênfase clínica e não pedagógica (SOUZA et al, 2008). E, em 1931, iniciou-se o atendimento aos deficientes físicos na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo e no Asilo dos Inválidos da Pátria, onde eram atendidos os mutilados de guerras.

A primeira metade do século XX foi marcada pelo atendimento a pessoa com deficiência, onde não havia grande comprometimento com a perspectiva de aprendizagem ou sua inserção na sociedade. Porém, o processo de industrialização provocou mudanças paradigmáticas e normativas que garantiram educação para as pessoas com deficiências na rede pública de ensino, pela Lei nº 4.024/61 que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definindo ser o estado responsável por essa oferta, com fim de integrar essas pessoas à sociedade (SOUZA et al, 2008).

No ano de 1932, é lançado o Manifesto da Educação Nova, produzido por Fernando de Azevedo (1932) e assinado por um grupo de educadores e intelectuais brasileiros influentes, contendo as propostas do Movimento de Reconstrução da Educação Nacional. Esse movimento ajudou a repensar o papel da escola e introduziu práticas fundadas em metodologias científicas, gerou bases para a construção da Educação Especial (SOUZA, 2004), provocando um movimento de reflexão sobre as práticas funcionalistas e tradicionais de ensino e aprendizagem, abordando as relações existentes entre a educação e as concepções de vida e mundo, assim como, as relações da educação com a filosofia e com as classes sociais, considerando sua utilidade e função social. A partir desse momento, toda e qualquer ação educativa passou a se estruturar em torno de 4 questões centrais: (a) educação para quê? (b) para que tipo de sociedade? (c) para que tipo de pessoa? (d) e a partir de que princípios? – Assim afirmaram:

Toda educação varia sempre em função de uma “concepção da vida”, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente

opiniões diferentes sobre a “concepção do mundo”, que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como “qualidade socialmente útil (...) A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável, no tempo e no espaço (AZEVEDO, 1932, *apud* SOUZA et al, 2008, p. 28).

O Movimento da Escola Nova operacionalizou mudanças no contexto brasileiro, levantando a discussão acerca de currículos, metodologias e estratégias de ensino e avaliação, e, apesar de trazer ideias inovadoras a respeito do processo educativo, representando uma visão de homem e de mundo fundada em ideias naturalistas, não quebrou a dinâmica da seletividade escolar. Foi um movimento fortemente influenciado pelas ideias naturalistas de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröebel e de Maria Montessori, cujas ideias geraram um modelo utilizado por escolas que se dedicam ao atendimento de deficientes, principalmente, aqueles com deficiência mental. O modelo trabalha com o desenvolvimento de uma rotina diária, da ação funcional e da estimulação sensório-perceptiva e autoaprendizagem.

Para Soares e Carmona (2002), o tipo de educação pensada pela médica possibilita a vivência da liberdade pela criança, sendo esta, “a condição fundamental para seu pleno desenvolvimento” (p. 165). Suas ideias influenciaram a organização do Instituto Pestalozzi e a Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) que, a partir da década de 60, começaram a realizar atendimento educacional e pedagógico aos deficientes (BRUNO, 2006).

Em 1973, foi criado o primeiro órgão que seria responsável pela formulação e acompanhamento de uma política de Educação Especial, propriamente dita, em âmbito nacional. O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC), cumprindo suas funções, cria setores especializados nas Secretarias de Educação para tratar do atendimento de alunos, à época, denominados de “excepcionais”, também em escolas regulares da rede de ensino público estadual e municipal. Como declara Martins (2010), foi nesse âmbito que surgiram as classes especiais e outras modalidades educacionais, inclusive, o atendimento em classes comuns, sob a égide do paradigma da Integração, predominando a visão de dois sistemas separados e estanques: o regular e o especial. Neste sentido, buscava-se a integração de pessoas com deficiências no sistema de ensino regular, porém, as

escolas especiais serviam como espaços de preparação do estudante com deficiências para a escola regular.

Compreende-se, nesta dinâmica, que o processo de integração requeira e exija que as escolas aceitem os alunos com deficiências nas classes comuns, constituindo-se num processo gradual e dinâmico, onde os estudantes, com e sem deficiências, são postos em um mesmo grupo para aprender dentro das mesmas condições, durante todo tempo de permanência na escola (BRASIL, 1994). Numa perspectiva pedagógica, pode-se afirmar que o movimento de integrar o estudante à escola é o de colocá-lo no ambiente escolar, sem que sejam feitas mudanças nesse ambiente para atender suas necessidades. Nesse sentido, o aluno é que teria que se adaptar à escola e ao contexto.

Com o movimento de democratização do ensino, para permitir acesso das minorias à escola pública, a política educacional brasileira buscou, também por meio da legislação, reestruturar seus sistemas de ensino para incluir os estudantes com deficiências, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e pessoas com altas Habilidades/superdotação no ensino regular, em escolas públicas e em todas as etapas da Educação Básica. O projeto de Educação Inclusiva, de acordo com Bruno (2006), só ganhou força com a afirmação do Movimento Nacional de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiências, que pregava a transposição do modelo educacional de segregação para o de integração e, posteriormente, para o de inclusão na escola, no trabalho e na comunidade, visando à igualdade e à justiça social, como ensejou a Declaração de Salamanca, no entendimento de Mendes (2006):

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395).

Considerando a demanda humana e social pela democracia e emancipação em favor da inclusão dos indivíduos com deficiências em todas as instâncias sociais, principalmente a escola pública, as Declarações firmadas no âmbito internacional

influenciaram a construção de leis nacionais que orientaram e orientam o processo de inclusão escolar. As leis que mais influenciaram a organização da educação especial e a educação inclusiva, deixando clara a visão da necessidade de oferta de ensino de qualidade e gratuito ao deficiente, foram aquelas apresentadas na tabela.

Constituição Federal de 1988/CF	Prevê “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988)
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei nº. 8069	Reafirma o dever do estado de assegurar atendimento especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente, na rede de ensino regular
Lei nº 9394/96 - Nova LDB	No Capítulo V define educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades especiais”
Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB/BRASIL, 2001)	Artigo 1º “institui as Diretrizes Nacionais para Educação de alunos com necessidades especiais, na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades;
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008	Assegurou a inclusão de deficientes, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino e garantindo o acesso ao ensino regular.
Parâmetros Curriculares Nacionais (2007),	Apresenta orientações para construção dos currículos das áreas de conhecimentos.
O Plano Nacional de Educação (2014)	Apresenta metas e projeções para a educação brasileira
Adaptações Curriculares para a Educação Especial	Apresenta orientações que dizem respeito à organização do espaço escolar, considerando o ambiente físico e pedagógico.
Diretrizes Curriculares para a Educação Especial	Apontam diretrizes curriculares que devem ser consideradas nos currículos, nos projetos educativos e nas políticas públicas educacionais
Currículos e programas de ensino especial (SEEDF/MEC/BRASIL, 2008, 2010)	Apresentam aspectos necessários ao pleno desenvolvimento das pessoas com deficiências, considerando suas especificidades, necessidades e interesses.

Tabela 1- Instrumentos normativos da Educação Especial e inclusiva

Fonte: a autora

No contexto normativo, a Educação Especial é entendida como uma modalidade de educação escolar que está inserida no processo educacional, a fim de assegurar que as instituições forneçam recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e/ou substituir, em algumas situações, os serviços comuns, com propósito de promover, ao máximo, as potencialidades dos estudantes que apresentam deficiências (MEC, 2000).

No Distrito Federal, a lógica do processo de inclusão da pessoa com deficiência, no contexto escolar e nas escolas públicas regulares, obedeceu às mesmas etapas das demais regiões brasileiras, a inclusão em escolas do sistema público de ensino começou pelo processo de *integração*, a partir da década de 70, de acordo com a Orientação Pedagógica da Educação Especial/OPEE (2010).

Segundo Lopes (2012), os estudantes com deficiência eram inseridos em classes especiais ou comuns, levando em conta suas necessidades e deficiências. A escola especial servia para preparar o aluno especial para a escola regular, assim, o trabalho pedagógico caracterizava-se pela ótica da integração, devendo o aluno adaptar-se à escola e às metodologias de ensino e avaliação. Nesse percurso, os estudantes eram acompanhados por equipes itinerantes de pedagogos e/ou psicólogos que procuravam verificar o processo de adaptação do estudante. Em alguns casos, era aconselhado seu retorno para as escolas ou classes especiais, uma vez que as deficiências apresentadas impediam o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Havia um processo de individualização e responsabilização da criança/estudante pelo fracasso escolar. Sobre esse período Lopes (2012) comenta:

O ensino tinha início em escolas especiais, sendo sua entrada na turma regular posterior a uma temporada na turma especial, de modo que o aluno pudesse estar “pronto” para ser totalmente integrado. Acreditava-se que o estudante deveria ser preparado primeiramente para a integração. Nessa época, o aluno deveria se adaptar à escola e seu método de ensino, e não o contrário. Dessa maneira, o processo de integração se mostrou incompetente, ocasionando evasão escolar, reprovação ou a volta desses alunos para as classes especiais (p.07).

A partir da década de 90, em decorrência das políticas públicas de universalização do ensino e democratização da escola pública, intensificaram-se os esforços para introduzir as dinâmicas e filosofias da educação inclusiva no sistema de ensino público e regular, visando à inclusão de um número cada vez maior de estudantes com deficiência em turmas regulares, denominadas de classes inclusivas (MENDES, 2006).

Compreendendo que a inclusão está ligada ao processo democrático e participativo (ALBUQUERQUE e MARTÍNEZ, 2012) a escola foi levada a se adaptar para receber o estudante com deficiência, operando alterações na estrutura física da

instituição, como: a adaptação de banheiros para cadeirantes, construção de rampas, ampliação de portas, condições de acessibilidade para a pessoa com deficiência aos locais públicos e de ensino. Além dessas modificações, a escola e seus agentes também teriam que construir alternativas de materiais pedagógicos para facilitar o acesso ao ensino, atendendo a requisitos legais definidos pela Lei 10.098 de 2000, que estabelece critérios para promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, todas as modificações foram operadas com o fim de construir uma escola para todos, respeitando e permitindo espaços de acesso à diversidade.

No Distrito Federal, conquistou-se o direito à redução do quantitativo de alunos nas classes inclusivas para o atendimento de qualidade aos alunos com deficiências, com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), embora, se continue sendo mantido o direito à classe especial, de acordo com a necessidade do estudante, como prevê a LDBN/96, que permite a criação de classes especiais para atender alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem acentuada, porém em caráter transitório (Caput. II, BRASIL, 1996), devendo o currículo ser desenvolvido por meio de adaptações curriculares e atividades no contra turno.

Apesar de a inclusão escolar ter se tornado um fato e uma realidade incapaz de ser negada ou suspensa por qualquer política pública ou ato normativo, no Brasil, ela aconteceu de forma inversa, começando pelo cumprimento da lei e não pela sensibilização dos sujeitos, alvos da lei e agentes de efetividade da mesma, ocorrendo de forma impositiva, ao contrário do que aconteceu, por exemplo, na Argentina, como relata Pablo Gentili (2004), onde a comunidade foi sensibilizada antes da inclusão e os professores, assim como as escolas, iniciaram a discussão e sua preparação, via participação em cursos de formação continuada e especialização para lidarem com as especificidades de cada deficiência.

No contexto brasileiro, somente depois que os estudantes com diversos tipos de necessidades educativas e deficiências já inseridos nas classes inclusivas é que foram ofertados cursos na área de educação especial para os professores, mesmo que sendo exigência legal, a formação docente adequada e a de especialistas para dar suporte a esses alunos, seus professores e pais.

Por volta do ano de 2008 é que começaram a ser estruturadas as Equipes de Apoio à Aprendizagem - EAA nas escolas que atendiam às séries iniciais da Educação Básica. Conforme determina o art. 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Res. nº. 2/CNE/CEB (BRASIL, 2001): “o atendimento aos alunos com necessidades especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade básica”. Os alunos também têm o direito de serem atendidos em escolas especiais e serviços de saúde, trabalho e assistência social, quando a escola não puder atender às suas necessidades, conforme previsto no art. 10 da Res. nº 2/2001 (BRASIL, 2001).

Perseguindo a filosofia da inclusão, percebe-se que o país tem avançado em relação ao aumento de estudantes com deficiência na rede pública de ensino regular. As estatísticas nacionais comprovam que houve um crescimento do número de matrículas de alunos com deficiências na rede pública de ensino, em classes regulares e comuns, como descreve pesquisa do Censo Escolar feito no ano de 2014, disponível no portal do Ministério da Educação (MEC). De acordo com os dados obtidos, foi possível constatar que houve 698.768 matrículas de estudantes especiais em classes comuns, perfazendo um total de 79% de matrículas na rede pública de ensino. Nessa lógica, pode-se afirmar que houve uma diminuição da quantidade de alunos em classes especiais. Além disso, também se observou, pela pesquisa que houve um aumento na formação profissional, uma vez que em 2003 somente 3691 docentes possuíam formação especializada e em 2014, o número de professores com especialização em educação especial chegou a 97.459 (BRASIL, 2014).

As noções de inclusão instituem a ideia de que todas as pessoas devem ser inseridas, tornando-se pertencentes aos grupos, ao todo, ao coletivo, empoderando-se em prol de um desenvolvimento em liberdade e em colaboração com os outros diferentes e múltiplos. “O conceito se refere à vida social e educativa de todos os alunos nas escolas regulares e não somente colocados na ‘corrente principal’. A meta da inclusão é não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo” (MANTOAN, 1997 *apud* SOUZA et al, 2008, p. 18). Neste prisma, a autora prossegue:

As escolas inclusivas, portanto, propõem a constituição de um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em razão dessas necessidades. A inclusão gera uma mudança de perspectiva educacional. Pois não se limita a ajudar somente alunos que apresentam dificuldades na escola; mas apoia a todos: professores, alunos e pessoal administrativo para que obtenham sucesso na escola convencional (MANTOAN, 1997 *apud* SOUZA et al, 2008, p. 19).

Ao definir-se a palavra inclusão, abrem-se espaços para que alguns questionamentos importantes sejam feitos com o intuito de facilitar a compreensão das dificuldades experimentadas pelos atores da cena educativa e para a formulação/cristalização de preconceitos em torno da educação de pessoas com deficiências no âmbito da escola regular, em turmas inclusivas. O conceito de inclusão está ligado ao de diversidade e pluralidade, ao entendimento e aceitação das diferenças individuais, sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas entre os sujeitos, não com intuito de selecionar, agrupar, separar ou excluir, como a lógica capitalista pressupõe, influenciando diretamente as pedagogias tradicionais e tecnicistas de ensino (MÉSZÁROS, 2000), assim como liga-se ao processo de construção da democracia e de participação (ALBUQUERQUE e MARTÍNEZ, 2012). Em síntese, Souza et al (2008) diferenciam integração e inclusão da seguinte forma:

Na integração, o sujeito é preparado para estar com outros, sendo avaliado, de acordo com características estabelecidas, podendo, ou não, ser aceito no grupo. Na inclusão, as escolas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, considerando tanto os estilos como os ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, de modificações organizacionais, de estratégias de ensino, de uso de recursos e de parcerias com a comunidade. Deste modo, compreendemos que a escola inclusiva é um dos meios mais eficazes no combate a atitudes discriminatórias, valorizando as diferenças e a dignidade de todos. A inclusão sintetiza, assim, o tão aclamado ideal de educação de qualidade para todos os alunos (SOUZA et al, 2008, p.21).

2.2. Desafios da Inclusão de Pessoas Deficientes em Escolas Regulares: Preconceito

O marco legal da inclusão garante que todos têm o direito de participar como membro ativo da sociedade, inclusive as pessoas com necessidades educacionais especiais. Educação inclusiva se refere não apenas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e às altas habilidades. Refere-se a todo grupo

minoritário que, de uma forma ou de outra necessita de medidas educacionais diferenciadas quanto a processos de avaliação, de desenvolvimento curricular, de comunicação, dentre outros. O que se convencionou a chamar de necessidades educacionais especiais foi uma manifestação contra a marginalização social praticada em diversos países por diferentes causas: religiosas, minorias étnicas, questões de gênero (KELMAN, 2010, p.41).

Apesar de os indicadores do censo escolar informarem que os estudantes com deficiência possuem maior acesso à escola comum, regular e pública, ainda há um grande número de deficientes fora do ambiente escolar. As leis garantem o acesso às instituições escolares, porém, não, necessariamente, proporcionam as condições adequadas para que sejam mantidos nela, até a conclusão de todas as etapas da Educação Básica. Uma das questões presentes no cotidiano destes estudantes é o preconceito.

O primeiro desafio da Inclusão encontra-se no terreno paradigmático e conceitual. Considerando que a educação inclusiva seja uma realidade normativa, instrucional e cotidiana, que ela esteja instalada definitivamente no contexto escolar, pode-se perceber que, para se posicionar dentro e com os demais alunos, é necessária a construção do respeito às diferentes identidades e semelhanças (SILVA, 2000), descartando-se qualquer prática de exclusão, segregação, preconceito, medo, receio, invisibilidade, silenciamento, desconfiança, assombreamento, classificação, seleção das pessoas com deficiências ou em relação a seu processo de pertencimento ao ambiente, sem perder o seu “eu” no jogo de poder coletivo e institucional (ADORNO, 2011).

Para se compreender o contexto da inclusão, precisamos entender primeiro os conceitos de segregação, exclusão e integração, pois a necessidade de incluir vem de vivências de exclusão, segregação ou, quando muito, tentativas, de integrar. Há oposições conceituais que percorrem o caminho da compreensão do processo de identificação entre pessoas, entre objetos e ambientes, de formação de identidades na identificação ou estranhamento. Silva (2000) afirma que não há identidade sem diferença e que diversidade não significa independência e autonomia de identidade. Adorno (2011) analisa o processo de identificação ou estranhamento de realidades, a partir da leitura que faz do preconceito como consequência das relações do sujeito com o tempo, com as condições socioculturais, com o produto da indústria cultural na formação de consciências e como construto histórico. Há uma

série de preconceitos construídos em torno do termo inclusão, do contexto da inclusão escolar e das deficiências apresentadas como características “não idênticas”, contrárias à uniformidade declarada normal, considerando-se o contexto social, cultural, histórico e escolar. Bruno (2006) afirma que a inclusão está fundamentada em uma:

Dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar (BRUNO, 2006, p. 11).

Parte dos preconceitos existe em derivação de ideologias, ideias erradas sobre situações, pessoas e/ou conceitos, ou em resposta a sentimentos, paradigmas, concepções enraizadas nas identidades individuais e coletivas. Nesse entendimento, Madureira (2007 e 2008, apud MADUREIRA e BRANCO, 2102, p. 125) define que preconceitos sejam “como fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos”.

Em pesquisas como a de Adorno (1950) e de Crochik (2011), observa-se que o preconceito não está relacionado direta e imediatamente à vítima, mas à pessoa que não é capaz de conter o ódio a si mesmo e à sua condição social e psíquica, por isso, acaba dirigindo-a a outras pessoas e grupos (CROCHICK, 2011). Neste sentido, o preconceito está mais ligado ao preconceituoso, ou seja, à pessoa que o desenvolve em suas estruturas psíquicas. O autor ainda afirma:

Esse ódio é marca do preconceituoso, mesmo que apareça em suas formas aparentemente mais inofensivas: o desprezo e a indiferença. Como o preconceito tem relação com necessidades psíquicas, uma pessoa que tem preconceito contra o judeu tende a tê-lo também em relação ao negro, às pessoas com deficiência, enfim, às minorias, cuja existência representa fragilidade e, paradoxalmente, felicidade. Certamente, o preconceituoso precisa justificar a perseguição a seus alvos, e para isso reduz características que um grupo obteve historicamente à natureza. (...) O preconceito é contrário à inclusão (...) é um de seus obstáculos. (...) O preconceito é um fenômeno que tem raízes sociais e implicações psicológicas (CROCHICK, 2011, p. 32-33).

Recentemente, em razão de políticas de combate ao preconceito, este vem assumindo formas mais sutis (MERTEENS; PETTIGREW, 1999), no lugar de usar expressões depreciativas em direção aos alvos do preconceito, os preconceituosos usam elogios, à exceção daqueles que desprezam, intimamente. Nessa dimensão, o ato de desprezar também se apresenta como uma forma de preconceito, manifestando frieza. Como fenômeno psíquico, pode provocar sentimentos ambíguos em relação ao alvo do preconceito. Há uma relação de ambiguidade entre inclusão e preconceito. O preconceito pode apresentar entraves para que a inclusão ocorra efetivamente, mas, em oposição, pode criar estratégias para que se estruture, a fim de reforçar aspectos do preconceito e de poder sobre o alvo, no ambiente por ele controlado:

O preconceito arraigado e oculto à própria pessoa que o desenvolveu pode levar à ambiguidade de sentimentos frente a seu alvo, que deveria ser aceito, respeitado, mas que no íntimo sabe que não o é. Assim, como uma maneira de ocultar ainda mais de si mesmo essa não aceitação do outro, exagera-se a defesa do que é hostilizado, forçando a sua inclusão em um grupo do qual o preconceituoso julga, sem poder afirmar manifestamente, que não deveria tomar parte. (CROCHICK, 2011, p. 33-34).

O preconceito pode ser compensatório, fazendo com que as pessoas que trabalham com a inclusão, não entendendo ou não aceitando a inclusão como parte do direito à igualdade e de respeito às diferenças, possam posicionar-se contra ela, de forma velada. Neste sentido, busca compensar essa contraditoriedade, aceitando o que não é aceito. Os preconceitos também podem ser gerados da relação que estabelecemos com aquilo que idealizamos como certo, perfeito, normal, aceito, admissível, moral, ético, com a imagem idealizada pelas relações que estabelecemos com os pais e autoridades no período da infância e que são reiteradas durante a vida, nas relações com as outras pessoas. Aquilo que não corresponde a essa idealização, tende a ser rejeitado e evitado, muitas vezes, invisibilizado ou hostilizado (MORA, 2008). Assim, a idealização negativa ou positiva permeia a relação entre os indivíduos:

Ao longo da socialização, as idealizações são incentivadas; as identificações, não (...) Na idealização, os indivíduos são excluídos da própria experiência, o que não deixa de ser uma forma de preconceito (...) Se a identificação é negada, o desejo de ser como o outro para depois dele se diferenciar também o é, assim como a

possibilidade de um universal constituído pela diversidade humana; em seu lugar, aparece a necessidade de ser igual ao que se (im)põe de forma abstrata.(CROCHICK, 2011, p.35).

De acordo com Madureira e Branco (2012) o preconceito se presentifica sutilmente nas relações cotidianas, apresentando raízes simbólicas da cultura coletiva e nas relações de poder (FOUCAULT, 1996) que atravessam todas as instâncias sociais, trazendo implicações no plano das interações sociais que são construídas no plano subjetivo, “na forma como o sujeito vivencia, em termos cognitivos e afetivos, as suas experiências cotidianas e organiza sua compreensão sobre o mundo social em que está inserido” (MADUREIRA e BRANCO, 2012,p. 129). Ainda segundo as autoras, os preconceitos reforçam as desigualdades e as relações hierárquicas de poder, entrando em ação por meio de práticas discriminatórias. Nesse entendimento, a discriminação é o preconceito posto em ação. Percebendo a clara relação entre preconceito e discriminação, Madureira e Branco (2012) ponderam:

É importante destacar, também, a complexidade da relação entre preconceito e discriminação, pois há uma integração entre as esferas da ação, da cognição e da emoção. Se a discriminação está vinculada à ação em relação a determinadas pessoas e/ou grupos sociais, o preconceito não está ancorado apenas na cognição – em uma forma determinada de organizar a nossa compreensão sobre nós mesmos e o mundo social em que estamos inseridos – mas está especialmente ancorados na tolerância emocional. (...) Não é por acaso que a tarefa de desconstruir os preconceitos seja uma tarefa tão árdua, que não é vencida simplesmente com a apresentação de argumentos racionais ou de “provas empíricas” (MADUREIRA e BRANCO, 2012, p. 130).

É salutar entender que, no sistema capitalista em que se enquadram os países ocidentais, toda sociedade é administrada por fatores econômicos e filosofias liberais, onde se desenvolve e fortalece a lógica do capital que “a tudo inclui e a todos integra: nada pode ficar de fora, porque o que está fora gera medo, daí que os diferentes são reduzidos aos conceitos prévios, o que ocorre no preconceito” (CROCHICK, 2011, p. 36). O autor destaca o fato de que só existe um projeto de inclusão porque há formas de exclusão e não julga suficiente que se estabeleçam políticas de implantação de democratização, universalização de acesso das minorias a sistemas de ensino, de saúde pública, por exemplo, sem contudo, criar mecanismos para manter essas pessoas ligadas a esses sistemas por longa data,

ou seja, fazer com que os sistemas atendam continuamente essas minorias, atendendo cada uma de suas necessidades. No caso da inclusão escolar de deficientes, deveria haver condições de permanência na escola pública até que todas as etapas da educação fossem concluídas. A própria realidade que nega a completude de um direito gera preconceitos:

Se não são mais as condições objetivas que impedem a inclusão de todos os alunos no ensino regular, mesmo porque a crescente racionalidade técnica e automação no mundo do trabalho diminuiram a necessidade de mão de obra eficiente, temos de pensar nos fatores que agem sobre a atuação dos indivíduos que os impelem a ser contrários a uma forma de educação não segregadora. Um desses fatores principais, em nosso entendimento, é o preconceito e sua manifestação: a discriminação. O preconceito é delimitado como uma reação hostil contra um membro de um grupo, por esse supostamente apresentar modos de ser e de atuar desvalorizados pelos preconceituosos; manifesta-se ao menos de três formas: hostilidade manifesta (ou sutil) contra o alvo; compensação dessa hostilidade por atos de proteção exagerada; e indiferença (CROCHIK, 2006, p. 37).

A não identificação, o medo, o receio de lidar com situações inusitadas, não previsíveis, também podem gerar, no cotidiano escolar, tensões a ponto de fortalecer preconceitos. A questão da não identificação passa pela ideia da idealização, pela construção de um imaginário social, por processos de subjetivação e pela tendência de homogeneizar criada pelo ideário capitalista e liberal que se funda nos fenômenos de normalização e naturalização das relações. O que desestabiliza qualquer um desses princípios pode ser tratado com frieza, distanciamento, silenciamento, tentativa de invisibilizar os sujeitos não idênticos e disfuncionais (SILVA, 2011).

No mesmo entendimento, Coelho (2011) verifica que a escola entendida como instituição de caráter e função social, apresenta “um forte apelo à seletividade” (p.60) com a intenção clara de homogeneizar os indivíduos em torno de um padrão referencial, assim, ela exclui tudo e todos que se opõem e resistem a essa homogeneização. A autora observa que a oferta de serviços educacionais especializados ou até mesmo terapêuticos para os sujeitos diferentes representa estratégias sistêmicas com finalidade de:

(...) mascarar o processo de exclusão e os preconceitos que o justificam, “nesta perspectiva, cria-se uma pedagogia ‘especial’ destinada às pessoas com desenvolvimento atípico, que organiza um

jogo contraditório em que esses sujeitos são aprisionados. Ao mesmo tempo normalizados e anormalizados (COELHO, 2011, p.56).

Analisando estratégias de combate aos preconceitos, Madureira e Branco (2012) situam-no como fenômeno social e psicológico, sobre o qual devam ser consideradas as raízes histórico-culturais e afetivas e, a integração entre diferentes teorias que agregam ideias como as de Valsiner (2007) que considera as fronteiras como membranas semipermeáveis capazes de auxiliarem na diferenciação de sistemas e na distinção da personalidade, assim como oferecem requisitos para a investigação de diferentes fenômenos sociais e psicológicos, como processos identitários, relações entre os sujeitos, preconceitos e práticas discriminatórias (MADUREIRA, 2007 a; 2007 b; 2007 c; 2007 d; 2008, apud MADUREIRA e BRANCO, 2012, p. 131). Essa análise permite entender que os indivíduos sentem e constroem suas histórias e repertório individual, incluindo o plano fisiológico, a partir das “marcas” das práticas culturais e institucionais, havendo um enraizamento afetivo de concepções e conceitos pré-concebidos, extraídos das interações e das relações interpessoais. Louro (1998; 1999, apud MADUREIRA e BRANCO, 2012, p. 147) acredita que os indivíduos sejam produtos das interações sociais, sendo “constituídos por múltiplas identidades sociais que nos posicionam nas relações informais estabelecidas no cotidiano, bem como nas relações formais inseridas nos contextos institucionais”, havendo, neste contexto, duas funções para as identidades sociais:

As identidades sociais, cumprem, basicamente, duas funções importantes: (a) vinculam o sujeito singular aos grupos sociais, possibilitando o estabelecimento de um sentimento de pertencimento a determinados grupos sociais significativos; e (b) funcionam como coordenadas culturais na constituição da subjetividade (MADUREIRA, 2000; MADUREIRA; BRANCO, 2007, apud MADUREIRA e BRANCO, 2012, p. 147).

O jogo entre conceitos, preconceitos e práticas discriminatórias que se escondem por detrás de intenções e conceitos internalizados, portanto, naturalizados, também é comentado por Ross (2000, p.255), como observa Coelho (2011):

(...) em determinadas circunstâncias, lhes são atribuídas características especiais para dirigir-lhes tratamento, proteção e

assistência, (mas ao mesmo tempo), criar ao seu redor uma rede de relações de dominação e de poder, na qual o indivíduo tratado, protegido e assistido é inferiorizado e normalizado por conta de sua anormalização que justifica a criação desta estrutura. (ROSS, 2000, p. 255, apud, COELHO, 2011, p. 60)

O processo de inclusão escolar carrega consigo uma série de questões polêmicas e por natureza, contraditórias, que nos remete à reflexão sobre como vem sendo implantado e a partir de que ideais, de que concepções e de que intenções, servindo a quem e de que forma. Está permeada por preconceitos que, muitas vezes, se justificam pelo medo de não saber lidar com o diferente, com o fora do padrão da normalidade, justifica-se pela não identificação com aquele que foge às regras, pela aversão, pela indiferença, pela violência, pela hostilidade. Geralmente está ligado às percepções do indivíduo. O preconceito não deriva somente da percepção de um indivíduo, ele é divulgado, reproduzido e reforçado por meio das interações entre os sujeitos, por meio da linguagem que expressa construções culturais, sociais, históricas, éticas e morais (COELHO, 2011).

2.3. Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem: Em favor da Educação Inclusiva ou Em Reforço aos Preconceitos

Quando nos referimos a conceitos e paradigmas é preciso aprofundar a discussão sobre as concepções presentes no cotidiano escolar, considerando, em primeiro plano, as concepções de sujeito, educação, trabalho e mundo construídas pelos professores, pelos pais e pelos estudantes. Nesse sentido, cabe destacar que concepções sejam as maneiras utilizadas para entender os homens e o mundo, sendo compreendidas como ideias e visões a respeito de nós mesmos e sobre a realidade, estando presentes na maneira de viver, de buscar ideais, de construir crenças e de trabalhar (MARINHO, 2015).

No sentido da inclusão escolar, é necessário que se definam as concepções de desenvolvimento e aprendizagem presentes no contexto institucional escolar, a fim de que se torne compreensível entender os processos de aprendizagem porque passam os estudantes, de forma geral, e como introduzir práticas pedagógicas capazes de darem conta de incluir no contexto educativo e da aprendizagem

multidimensional qualquer um dos estudantes, inclusive, os que, estigmatizados pelas deficiências, ficam relegados ao esquecimento, nos fundos de salas de aula.

Saber um pouco mais sobre as concepções de desenvolvimento humano significa entender como cada uma exerce influência sobre o trabalho pedagógico e modifica as relações entre os sujeitos. Em relação a esse processo desenvolvimentista, há três correntes abordagens que se destacam: a inatista, a empirista ou ambientalista e a interacionista, que agrega as ideias de Piaget pela Epistemologia Genética e de Vigotsky com a teoria histórico-cultural. A visão inatista é fundada na ideia de que o ser humano já nasce possuindo habilidades, capacidades, dons ou talentos, sendo, por isto, a capacidade um elemento biológico. Essa concepção esteve ligada ao início do processo de escolarização social que acreditava que os conhecimentos já estavam inscritos nos sujeitos, não importando as influências do ambiente. Ela forneceu importantes direcionamentos para a Psicologia, conforme verificam Polônia, Silva, Silva e Brandão (2002) que definem o inatismo da seguinte forma:

Baseia-se na ideia de que o indivíduo é pré-determinado biologicamente, tendo o ambiente pouca influência no seu desenvolvimento. Enfatiza, assim, os fatores maturacionais e herdados como os constituintes do ser humano e determinantes do processo de aprendizagem. Nessa concepção a educação tem um papel limitado nas modificações ou impactos no desenvolvimento humano e mais especialmente na aprendizagem, visto que suas características já estão preestabelecidas através de seus componentes filogenéticos (POLONIA; SILVA; SILVA; BRANDÃO, 2002, p.118).

Se existe a crença de que o indivíduo já nasce pronto, com habilidades pré-determinadas por condições herdadas, só precisando passar por processo de maturação biológica, entende-se que seu desenvolvimento não dependa das experiências, nem do contexto sócio-cultural. De acordo com Marinho (2015), essa análise pode contribuir para a criação de muitos (pré)conceitos e (pré)julgamentos que comprometerão a criação de uma cultura de sucesso na instituição, uma vez que os gestores acabam enfatizando o fato de o sujeito ter ou não ter aptidões, prontidão e inteligência, exclusivamente influenciados por fatores genéticos ou biológicos. Neste sentido, todo e qualquer esforço da escola ou dos docentes não

poderá influenciar o desenvolvimento dos estudantes, principalmente daqueles com deficiências, TGD's e Altas habilidades/Superdotação.

A segunda concepção contrapõe-se à visão biológica de constituição do humano. De acordo com a concepção ambientalista, a pessoa se constrói pela influência de fatores externos. O ambiente é que oferece as informações e conhecimentos necessários para a construção de saberes e formação do sujeito, sua identidade e personalidade. Para Marinho (2015), o desenvolvimento do sujeito ocorre quando busca e apresenta respostas para as demandas do ambiente, o que sugere seu sucesso ou fracasso. Na psicologia, a concepção deu base às teorias comportamentalistas que utilizavam o modelo estímulo-resposta. Sobre esse prisma, a educação tende a oferecer modelos que podem ser imitados, repetidos e aprendidos. Assim, “a pessoa é vista como uma *folha em branco* que vai sendo preenchida pela realidade externa, isto é, suas experiências vão dando origem a comportamentos controlados pelo ambiente social” (MARINHO, 2015, p. 02), a autora ainda observa:

Como consequência dessa concepção, passou-se a dar muita importância ao condicionamento de comportamentos nas atividades profissionais, utilizando-se reforços para os comportamentos esperados dos sujeitos, como elogios, notas, diplomas e prêmios. Houve uma ênfase nos métodos e técnicas de trabalho que se organizavam a partir de um modelo-padrão. Pouca valorização seria dada às situações de aprendizagem espontânea e cooperativa e muita ênfase ao treinamento de comportamentos esperados, condicionados às tarefas propostas (MARINHO, 2015, p. 3).

Freire (1987) chamou essa concepção de educação bancária, onde os alunos assemelhavam-se a cofres para que os conhecimentos em posse dos professores fossem depositados em seu interior. Sobre essa abordagem, Polônia, Silva, Silva e Brandão (2002) afirmam:

Atribui-se grande responsabilidade ao ambiente nas questões do desenvolvimento humano, sendo a experiência grande fonte de aprendizagem. O sujeito nasce como uma tábula rasa e suas experiências, constituídas pelo seu ambiente, vão caracterizar os aspectos psicológicos, sociais, intelectuais, desenvolvimentais e especialmente da aprendizagem (Davis F. Oliveira, 1994). Os reflexos desta concepção na educação, no papel do ensino e da escola, se traduzem pelo grande número de informação, programas educacionais, como de educação compensatória para crianças nascidas em ambiente denominado carente. O pressuposto central é a transformação, correção e estimulação do sujeito feita pela

transposição pra um ambiente mais rico de estímulos e programas para implementar a aprendizagem. Normalmente, a aprendizagem é confundida com a memorização, repetição, fixação e cópia, preponderando à expressão verbal ou escrita pelo uso programado das técnicas e metodologias (REGO, 1996). Nessa abordagem não há diferenças entre conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, o sujeito desenvolve-se porque tem capacidade de aprender (POLÔNIA, SILVA, SILVA e BRANDÃO, 2002, p. 119-120)

A terceira concepção é a interacionista que soma as informações fornecidas pelo inatismo sobre características biológicas às do ambientalismo, atribuindo poder ao meio para fornecer informações, com as construções sócio históricas e culturais formuladas nas relações entre os sujeitos. Sobre o prisma do interacionismo, o sujeito aprende na medida em que interage com o objeto do conhecimento e com outros sujeitos, em diversos ambientes e sistemas. Piaget (1896-1980) e Vigotsky (1896-1934) tratam os processos de interação dos sujeitos com o conhecimento. Piaget (1896-1980) destaca o papel do ambiente para a construção de novos conhecimentos, verifica o percurso da construção de conhecimento e desenvolvimento da inteligência, analisando as etapas que as crianças percorrem nesse processo. Vigotsky (1997) destaca o papel das interações interpessoais para o desenvolvimento das estruturas superiores mentais, levando em conta as zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial. Ele destaca a importância da mediação e da linguagem/simbólico nesse processo (COELHO, 2011). Encontramos as seguintes elaborações acerca dessa abordagem:

Prima pela interação entre sujeito e objeto. A construção contínua do psiquismo do sujeito é respaldada pela sua interação com o objeto, de maneira não linear, mas em espiral. O organismo e o meio estão em uma interdependência, ressaltando o caráter recíproco onde esta interação provoca mudanças significativas no sujeito que também transforma o meio e o conhecimento. Na interação do sujeito com o mundo físico e social, esse adota um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. A experiência e aquisição de conhecimentos estão estreitamente ligadas ao seu momento e às suas relações neste período. A educação exerce papel importante no desenvolvimento e aprendizagem, onde o sujeito está inserido. O sujeito é ativo nos processos de aquisição de conhecimentos e na co-experiência, na mediação com seus pares (POLÔNIA; SILVA; SILVA; BRANDÃO, 2002, p. 122).

O paradigma interacionista sócio-histórico e cultural assegura a inter-relação entre os fatores ambientais, biológicos, psicológicos e sociais no processo de ensino

e aprendizagem, articulando saberes ao promover situações de interação entre os sujeitos que podem reproduzir a cotidianidade em situações problemas, desafios, em brinquedos, em jogos dramáticos, em diálogos amorosos ou em quaisquer circunstâncias em que os sujeitos são estimulados a construir conhecimentos novos e significativos. Se nos detivermos para analisar os imperativos de cada abordagem, é possível situar a educação inclusiva como uma proposta interacionista de cunho sócio-histórico que trabalha com os processos diferenciados de desenvolvimento, respeitando o ritmo de cada aluno, assim como as aprendizagens já consolidadas e suas experiências.

As concepções docentes de educação, aprendizagem, ensino, papel do aluno e do professor, função da escola e da educação na vida dos estudantes, com e sem deficiências, norteiam os posicionamentos adotados pelos docentes. Se um professor admite todos os pressupostos da abordagem empirista, ambientalista, então, acaba se colocando em posição de comando, de autoridade, de controle das aprendizagens, estabelece padrões, seleciona comportamentos, define regras, segmenta, ele não conseguirá entender as bases da inclusão, nem a efetivará, encontrará obstáculos para o trabalho com esses estudantes. Além das contradições que podem surgir entre as concepções presentes e adotadas pelos profissionais e as proclamadas pela filosofia da educação inclusiva. É necessário observar se essas contradições e contrapontos podem justificar, criar ou acirrar preconceitos que impeçam o pleno desenvolvimento dos estudantes deficientes no ambiente da escola pública de ensino regular.

Díaz (2012) construiu um quadro/síntese, apresentando as principais características de cada uma dessas concepções, servindo para auxiliar na compreensão da perspectiva que vem pautando o cenário da educação inclusiva, em relação com as concepções, demarcadamente, presentes nas práticas e projetos pedagógicos praticados nas escolas regulares que atendem estudantes com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento, pessoas com altas habilidades/superdotação, que estão na escola, mas muitas vezes, não participam dela, não fazem parte dela, de suas atividades e fazeres, sendo invisibilizados ou relegados ao esquecimento, deixados de lado no momento da realização de atividades voltadas para o desenvolvimento cognitivo, quando eles teriam que estar no centro das ações educativas e do planejamento diário dos professores que

trabalham com turmas inclusivas. Assim, o autor sintetiza as principais ideias dessas três teorias, da seguinte forma:

Inatista	Ambientalista
Capacidades básicas do ser humano são inatas	Atribui ao ambiente a constituição das características humanas
Enfatiza fatores maturacionais e hereditários como definidores da constituição do ser humano e do processo de conhecimento (“biologismo”)	Privilegia a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento (“empirismo”)
O desenvolvimento (biológico, maturativo) é pré-requisito para a aprendizagem	As características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo e não necessariamente pelas condições biológicas
A educação em nada contribui para esse desenvolvimento já que tudo está determinado biologicamente (programação genética)	Práticas pedagógicas baseadas no assistencialismo, conservadorismo, diretivismo, tecnicismo: ensino bom = aprendizagem boa
Observam-se práticas educacionais espontâneas, pouco desafiadoras: primeiro esperar para depois fazer	A escola é supervalorizada já que o aluno é um receptáculo vazio, uma “tábua rasa”: deve aprender o que lhe ensinamos
O desempenho das crianças na escola não é responsabilidade do sistema educacional: as capacidades básicas para aprender não se criam, se nasce com elas e elas permitem o aprender	Há predominância da palavra do professor, regras e transmissão verbal do conhecimento: o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem: o professor um ente ativo... o aluno um ente passivo
Interacionista	
O biológico e social em interação (unidade dialética) onde o biológico (cérebro principalmente) constitui a base da aprendizagem social	
O interno (biológico e psicológico) interagindo com o externo (meio, ambiente, natural e social)	
O desenvolvimento da complexa estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural	
O homem transforma e é transformado nas relações culturais	
Valoriza o papel da escola em particular e da sociedade em geral, do ponto de vista individual (para o desenvolvimento pessoal) e do ponto de vista social (para o desenvolvimento da própria sociedade)	
O processo de aprender se assegura com a participação interativa de professor e aluno, porém o aprendiz autoconstrói sua própria aprendizagem	

Quadro 1 - As três concepções básicas
Fonte: Elaborado por Diaz (2012, p.60).

Considerando a abordagem interacionista, destacamos, nesta pesquisa, Lev Semiovitch Vigotsky, uma vez que desenvolveu amplos estudos na área de defectologia que auxiliaram na mudança de eixo paradigmático e na compreensão da deficiência, até então compreendida a partir de uma visão biológico-naturalista, com perspectiva sobrenatural (RIBEIRO, 2002, apud COELHO, 2011). Do ponto de vista da defectologia, foi proposta uma compreensão dialética que relacionou aspectos biológicos com sociais, verificando-se que os “sintomas da alteração primária serão vivenciados na relação da criança com o ambiente social, histórico e cultural, desdobrando-se em secundários, terciários, e assim por diante” (p.75). Para o médico, os problemas, mesmo do ponto de vista biológico, poderiam ser modificados por meio das vivências experimentadas pelas crianças em contato com outras crianças e adultos que funcionam como mediadores nessas relações. Assim, Coelho (2011) destaca que, para Vigotsky,:

A consequência direta do defeito é o rebaixamento da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social. Vão-se estruturando todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar do homem no meio social, seu papel e seu destino como participante da vida, todas as funções da existência social. [...] Tudo o que é herdado e biológico deve, então, ser interpretado psicologicamente para que seja possível ter em conta seu verdadeiro papel no desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 1997, p. 18; *apud* COELHO, 2011, p. 62).

Sobre a perspectiva da defectologia, torna-se possível entender que qualquer criança é capaz de se desenvolver e aprender, desde que se permita que ela interaja com outros sujeitos, com contextos sociais, culturais e históricos, que lhe permitam mediações para a reestruturação de todas as funções de adaptação impostas pela escola e, principalmente pelos adultos que tentam regulá-los e entendê-los a partir da ótica da normalidade, dos padrões de normalidade. Nesse sentido, Vigotsky (1997) ainda destaca:

(...) seja qual for o desenlace que o espera, o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobre-estruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos de desvios para o desenvolvimento (...) Portanto, o processo de desenvolvimento de uma criança deficiente está condicionado socialmente em forma dupla: a realização social do defeito (o sentimento de inferioridade) é um aspecto do condicionamento social do desenvolvimento; seu segundo aspecto constitui a orientação social da compensação para a adaptação às

condições do meio, que foram criadas e formadas em relação ao tipo humano normal. (VIGOTSKI, 1997, p. 16-19).

As contribuições de Vigotsky (1997) fornecem dados para que se possa compreender que a inclusão, como possibilidade de permitir que o estudante com deficiência faça parte do contexto escolar, sendo inserido nas atividades cotidianas, recebendo apoio individualizado em diferentes situações, mas com o propósito da socialização, da promoção de situações de interação, que podem acontecer por meio de brincadeiras livres e direcionadas e de brinquedos, seja efetivada (REGO, 1996).

Uma das questões que constituem desafios para a reestruturação da escola e da organização educacional refere-se à formação de profissionais. A própria atividade de ensinar exige do professor a disposição para aprender sempre, de diferentes formas e por diferentes motivações. Esta se constitui, como destaca Freire (1996), em uma das competências necessárias ao ato de ensinar. Sem a adoção de uma postura crítica em relação a seu processo de construção de conhecimentos, que deve ser permanente, contínuo e gradual, o professor não consegue acompanhar as mudanças ocorridas no terreno educacional, muito menos na dinâmica de vida social e cultural de seus alunos.

Neste sentido, levando-se em conta que a escola continua e continuará a receber todos os anos, um número maior de alunos com deficiência, das mais variadas comorbidades e/ou complicações, que vão requer, dos profissionais, habilidades para oferecer materiais, estratégias, procedimentos de ensino que possam promover aprendizagens multidimensionais, garantindo-se o mesmo padrão de qualidade e investimento que se dá às crianças que não apresentam deficiências para as deficientes, ou seja, garantindo-se o direito de igualdade não só de acesso à escola, mas de permanência nela, porque lhe são dadas todas as condições e oportunidades necessárias para se desenvolver integralmente.

Apesar de a escola representar um terreno de contradição, é possível acredita-la como um espaço de transformação, mesmo que existam muitos preconceitos presentes na realidade escolar, eles não devem gerar uma cultura de desânimo, é necessário se estimular mudanças através da construção, primeiro do respeito à diversidade e à individualidade, sendo essa uma condição necessária à

consolidação da democracia. Madureira (2007 a) apresenta os resultados de um estudo, identificando alguns desafios envolvidos na construção de uma cultura de democracia nas escolas, incluindo as questões de gênero, sexualidade e diversidade que podem ser contextualizados aqui. Consideram-se desafios: superação da lacuna existente em termos de formação acadêmica e profissional, pelos professores para questões de gênero, sexualidade, diversidade, racismo e rejeição às minorias sociais na escola e, o segundo desafio trata da construção de estratégias integradas de combate aos preconceitos, na instituição escolar, a partir da criação e desenvolvimento de estratégias para construção de espaços de discussão e problematização sobre enraizamento afetivo e histórico-cultural dos preconceitos (MADUREIRA e BRANCO, 2012).

É muito importante que os professores busquem aperfeiçoamento, procurando participar de cursos de formação continuada ou de extensão ou de pós-graduação *lato-sensu* ou *strictu sensu*, que incluem mestrado e/ou doutorado, principalmente, para adquirirem conhecimentos sobre áreas que afirmam possuir insegurança. No Distrito Federal, a Secretaria de Educação, em convênio com a Universidade de Brasília, vem ofertando cursos de pós-graduação na modalidade de EAD (educação à distância) e a EAPE, Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação também oferta cursos de formação continuada, inclusive com temáticas que envolvem as deficiências sensoriais, físicas, TGD's e superdotação/Altas Habilidades. Essas iniciativas deveriam abrigar um número maior de professores, a fim de que os professores pudessem ser melhor instrumentalizados para compreender as deficiências e saber que qualquer estudante é capaz de aprender.

Apesar de identificar a importância dos investimentos em processo de formação, pode-se afirmar que a mera participação nesses espaços não garante a capacitação profissional necessária, pois essa exige um nível de compromisso ético e moral. Como defende Freire (1996), um compromisso com a mudança, com a sensibilização, com a aproximação de realidades e a sensibilização podem se mostrar como preponderante para a inclusão.

Os professores são responsáveis pelo processo de socialização dos alunos. No convívio com o outro, pela interação interpessoal, o conjunto cultural pessoal e coletivo é construído, somam-se experiências. Assim, tanto professores, quanto as equipes que constituem a escola como uma instituição social, como corpo coletivo,

são responsáveis pela promoção de condições que tornem possível a aprendizagem de todos os alunos, concretizando o processo de inclusão que se estende para além da ação de pôr crianças nas salas regulares, buscando o movimento de, na sala de aula, promover a interação respeitosa entre os estudantes, e, na escola, a interação entre todos os indivíduos, perseguindo seu processo de inserção social e cultural.

O plano teórico-ideológico da escola inclusiva requer a superação dos obstáculos impostos pelas limitações do sistema regular de ensino. Seu ideário defronta-se com dificuldades operacionais e pragmáticas reais e presentes, como recursos humanos, pedagógicos e físicos ainda não contemplados nesse Brasil afora, mesmo nos grandes centros. Essas condições, a serem amplamente conquistadas em futuro remoto, supõe-se, são exequíveis na atualidade, em condições restritamente específicas de programas-modelos ou experimentais. O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 1999, p. 17).

As barreiras da alienação e da invisibilidade só se rompem quando se tira da margem pessoas que, mesmo estando em um lugar, não fazem parte dele, não tem poder decisório e nem suas necessidades atendidas. Esse processo de invisibilização acontece como consequência do preconceito velado inserido e incorporado nas linguagens e comportamentos. Para se vencer o preconceito é preciso primeiro identificá-lo, desmascará-lo e percebê-lo em nossas práticas pedagógicas, nas falas e nas situações cotidianas, para depois problematizá-lo, colocando-o à luz da razão, dos direitos humanos e da leitura de futuro que se pretende através do ato educativo.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, uma vez que buscou compreender o fenômeno do preconceito vivido por estudantes com deficiência, na escola inclusiva. Neste sentido, Maanen (1979 *apud* NEVES, 1996) verifica que a pesquisa qualitativa assume diferentes significados e tem como objetivo central a interpretação de sentidos dos fenômenos do mundo social, assim como visa a descrever e decodificar esses significados. A pesquisa qualitativa é compreendida por Maciel e Raposo (2015), comparando-a com os sentidos das teorias socioculturais representadas por Vigotsky (1997) e da subjetividade, representada por González Rey (1997-1999), como:

De acordo com esses novos paradigmas, a **investigação qualitativa** possui um caráter essencialmente teórico (BRANCO; VALSINER, 1997, 1999; GONZÁLEZ REY, 1997, 1999). Nessa perspectiva, a teoria é vista como uma construção sistemática que é permanentemente confrontada com a multiplicidade de ideias que aparecem entre aqueles que a compartilham, das quais resultam um conjunto de alternativas que se expressam na investigação científica e que seguem diferentes **zonas de sentidos** em seu desenvolvimento sobre a realidade estudada (MACIEL; RAPOSO, 2015, p. 87).

Ainda sobre a apropriação da pesquisa qualitativa para o tipo de estudo aqui desenvolvido, Godoy (1995), verificando a diversidade de trabalhos qualitativos, enumera um conjunto de características essenciais à definição e distinção da pesquisa qualitativa. Assim descreve: “(1) o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) o caráter descritivo; (3) o significado que as pesquisas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; (4) enfoque indutivo” (p.62).

Na coleta de dados para o estudo, foram aplicadas entrevistas a três professoras e uma aluna com deficiência mental. Utilizou-se a entrevista informal focalizada (GIL, 2012) onde se apresentaram questões diferenciadas para cada entrevistada, porém mantendo-se foco no tema do estudo, como o propósito de permitir que as entrevistadas tivessem liberdade de se posicionar sobre a temática, apresentando dúvidas, indignações e dificuldades. Para Selltiz et al (1967, *apud* Gil, 2012), a entrevista é adequada para se levantar e obter informações sobre “o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou

fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (p.273). Gil (2012) ainda destaca o caráter de flexibilidade e de adaptação tanto às necessidades da pesquisa, quanto ao interesse e necessidades das entrevistadas. Neste sentido, as autoras Maciel e Raposo (2010) definem como sendo propósito da entrevista:

(...) converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações vão aparecendo na complexa trama em que o sujeito as experimenta no seu mundo real. No curso desse processo, aparecerão inúmeros elementos de sentido sobre os quais o investigador nem sequer havia pensado, os quais se convertem em elementos importantes do conhecimento produzido, e enriquecerão o problema inicial, surgido de forma unilateral pelo investigador. A investigação é um diálogo permanente em que as opiniões, cosmovisões, emoções, enfim a subjetividade do sujeito estudado passa a ser elemento relevante para o curso do processo, que é impossível de predizer nos seus momentos iniciais (MACIEL; RAPOSO, 2010, p. 90)

Adotou-se as considerações de Gil (2012) que definem diferentes tipos de entrevistas, considerando seu nível de estruturação, ou seja, podendo ser estruturadas, na medida em que exigem maior objetividade em relação às respostas e menos estruturadas, quando permite maior espontaneidade tanto na formulação das perguntas, quanto nas respostas. Nesse sentido, as entrevistas informais são recomendadas em estudos exploratórios, visando obter uma visão geral de um problema, podendo ser definida como entrevista *focalizada* que enfoca um tema específico e *entrevista por pautas* que se guia por uma relação de pontos de interesse que a pesquisadora, neste caso, pode explorar ao longo de sua realização. “A entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem permanece invariável para todos os entrevistados” (p.113).

As entrevistas podem ser aplicadas face a face ou por telefone, individualmente ou em grupo, dependendo do objetivo do estudo. Deve-se construir um roteiro de entrevistas, a fim de se estabelecer conexão clara entre os objetivos do estudo e as informações que se pretende obter através das entrevistas.

3.1. Contexto da Pesquisa

Foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal da Região Administrativa do Cruzeiro, em um Centro de Ensino Fundamental que atende as

séries iniciais do Ensino Fundamental do 1º ao 8º ano, com turmas regulares inclusivas e especiais com a finalidade de atender estudantes com deficiências.

As professoras foram escolhidas após uma conversa com o coletivo docente, em reunião pedagógica, onde foi apresentada a proposta desta pesquisa. Alguns profissionais se mostraram interessados pela temática e se ofereceram para saber mais sobre o assunto, participando da entrevista e procurando conhecer os resultados produzidos por ela. Assim, apresentaram-se quatro professoras, a escolha da estudante foi feita com o auxílio da pedagoga da sala de recursos que indicou aquela que, a seu ver, adaptou-se melhor à escola e apresenta desenvolvimento semelhante ao dos colegas de classe, sendo uma estudante do sétimo ano com deficiência intelectual que está matriculada na escola há um ano.

A escola pesquisada trabalha com inclusão de alunos com deficiência, com TGD's e Altas Habilidades/superdotação há mais de cinco anos. Possui sala de Recursos e Equipe de Apoio à Aprendizagem, além de Orientação Educacional, todas com a função de auxiliar na educação dos estudantes com deficiência, prestar assistência pedagógica aos professores e orientação aos pais destes estudantes. Há três classes especiais para atender alunos com deficiência, uma para atendimento a alunos acima de 15 anos de Educação de Jovens e Adultos - EJA e duas classes especiais que tem o objetivo de alfabetizar alunos com deficiência, 10 (dez) turmas inclusivas do 1º ao 8º ano das séries iniciais, assim como turmas sem inclusão, denominadas "regulares".

Nas turmas inclusivas, há redução no quantitativo de alunos para que o professor possa dar maior atenção aos alunos com deficiência, elaborando atividades inclusivas e promovendo maior interação, colaboração e um processo de socialização entre os estudantes, buscando o entendimento da diversidade e multiplicidade de identidades, de sujeitos e o respeito a essa diversidade e pluralidade.

Para a coleta de dados, foi realizada revisão bibliográfica sobre o assunto abordado e realizadas entrevistas que obedeceram um roteiro elaborado previamente, de acordo com a temática, cujas respostas foram compiladas em categorias de análise.

3.2. Participantes

Quatro pessoas participaram da pesquisa, ou seja, uma professora de classe especial de Educação de Jovens e Adultos - EJA, uma professora de classe inclusiva do terceiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, uma professora da sala de recursos e uma aluna com TGD, apontada pela pedagoga como aluna que se adaptou bem à escola, conseguindo aprender, quase que no mesmo ritmo da turma. Optou-se pela adoção de nomes fictícios para as participantes da pesquisa/respondentes das entrevistas. Sobre as quais, observam-se as seguintes características:

- *Ester – é professora da sala de recursos, com 19 anos de Secretaria de Educação do Distrito Federal e 3 anos em atendimento em sala de recursos.
- *Mariana - professora de classe especial, com 23 anos de Secretaria de Educação do Distrito Federal, 8 anos na Educação Inclusiva, Especializada em Educação Inclusiva e formada em Pedagogia.
- *Carla – professora da Classe inclusiva que tem 7 anos de Secretaria de Educação do Distrito Federal, atuando sempre em classes inclusivas. Possui formação em Pedagogia e especialização em Educação Inclusiva.

A aluna, cujo nome fictício é Adriana, estuda na escola há 3 anos, atualmente, cursa o 7º ano, por ter sido diagnosticada com Transtorno Global do Desenvolvimento/TGD, conta com o atendimento especializado oferecido pela equipe da sala de recursos, uma vez por semana, no contra turno.

3.3. Instrumentos e Materiais

Foi construído um roteiro de entrevista, delimitando-se o tema nas questões, possibilitando mudanças no momento da aplicação. Foram construídas 4 questões semelhantes para serem aplicadas às professoras e 5 para a estudante, porém, durante a realização da entrevista, outras perguntas foram introduzidas nas entrevistas, com vistas a explorar as ideias apresentadas pelas participantes.

Para realizar a entrevista, foram usados bloco de anotações, caneta e gravador de voz do smartphone (celular).

3.4. Procedimentos de Coleta de Dados

Por já trabalhar na escola pesquisada, foi possível apresentar a proposta da pesquisa a todos os professores em uma reunião coletiva e, após isso, conversar com algumas docentes que se interessaram pela temática e se ofereceram para participar.

A entrevista foi marcada individualmente e realizada nos turnos de coordenação das professoras. A entrevista aplicada à aluna foi feita na sala de apoio à aprendizagem.

Embora conhecendo a realidade da escola, assim como sua comunidade, inclusive, sendo parte integrante dessa mesma comunidade, em função da própria realização deste trabalho, das falas e discursos foi possível extrair vários conceitos que contribuíram muito com a materialização da pesquisa e que a justificam, uma vez que a questão do preconceito foi trazida à voga, por inúmeras vezes.

3.5. Procedimentos de Análise de Dados

Para realizar a análise dos dados, preferiu-se analisar as respostas das entrevistadas, por meio de categorias, permitindo a comparação das ideias, destacando-se diferenças, semelhanças, pontos de congruências e de divergências importantes para a composição do tema. A partir deste método, torna-se possível analisar as falas das participantes, sob o foco do tema estudado, correspondendo aos objetivos e respondendo à pergunta da pesquisa, construindo significados para as falas e percepções das participantes, assim como zonas de sentido que integram teoria e prática, o mundo acadêmico ao terreno da prática escolar. Para González Rey (1997; 1999; 2005 *apud* RAPOSO; MACIEL, 2011), a categorização se constitui em momento de construção de zonas de sentido:

(...) o processo de desenvolvimento de indicadores conduz necessariamente ao desenvolvimento de conceitos e categorias novas no curso da investigação, o qual representa um dos momentos mais criativos e delicados da investigação. Essas categorias

representam um momento da construção teórica de um fenômeno e através dela entramos em novas **zonas de sentido**, que conduzirão a novas categorias que se integrarão à anterior (...)Enfim, as categorias produzidas no nível teórico que caracterizam o nível empírico, não passam a ser de forma imediata categorias de uma teoria geral, mas serve de base para a investigação. As categorias de uma teoria geral são produzidas dentro de processos construtivos associados ao desenvolvimento da teoria. “o processo de construção de informações necessita de categorias que facilitem a **comparação** dos diferentes sujeitos em relação a tópicos similares.” (GONZÁLEZ REY, 1997 *apud* MACIEL; RAPOSO, 2015, p. 91).

Neste sentido, pretendeu-se verificar se as professores e a estudante reconheciam que havi preconceitos em relação ao processo de inclusão e à própria pessoa com deficiência, observando o nível em que esses preconceitos afetam as relações sociais, a ponto de provocarem sofrimento ou problemas para os estudantes com deficiência, assim como analisar as concepções presentes nas práticas pedagógicas, observando a influência que esse elemento produz em relação ao desenvolvimento dos estudantes e à concretização efetiva de seu processo de inclusão na sala de aula, na escola, na comunidade, no mundo e com perspectivas ao mundo do trabalho.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Considerando que as entrevistas não tiveram perguntas fixas, mas que se adaptaram às respondentes e às necessidades apresentadas no momento da entrevista, assim, manteve-se o foco no tema e a congruência com o relatório planejado, neste sentido, observa-se que foram apresentadas as seguintes dimensões nas questões:

4.1 Percebendo e descrevendo situações de preconceito contra pessoas com deficiência no ambiente escolar:

Para atender essa dimensão, foi apresentada a mesma questão para todas as respondentes que representaremos aqui por nomes fictícios, ou seja, a professora da sala de recursos atribuiu-se o nome de Ester, para a professora da turma inclusiva, Carla, para a de classe especial, Mariana e a aluna foi chamada de Adriana. Diante das perguntas, cada uma apresentou suas preocupações, sobre as quais se destacam alguns pontos importantes para o estudo. Cabe ressaltar que todas as entrevistadas demonstram que há preconceitos em relação aos alunos com deficiência e ao processo de inclusão na escola e até fora dela, respondendo ao problema da pesquisa, de forma direta.

“Ester - Uma situação bem específica eu não me lembro, mas a gente se depara todos os dias a todos os momentos, desde o olhar até as atitudes. Tudo isso é perceptível. Com os meus alunos, não me lembro muito bem. Nesta escola, específica, onde está inserida a Classe Especial é muito receptivo. Acho que todos os profissionais e professores, a comunidade aceitam com muita amizade, com muito respeito, aceitando as individualidades. Não me lembro de nenhum fato marcante, mas no dia-a-dia a gente repara sim a existência desse comportamento preconceituoso.”

A professora da Sala de Recursos trabalha com todos os estudantes com deficiência matriculados na escola, realizando o atendimento especializado previsto na LDB (BRASIL, 1996) e nas Orientações Pedagógicas Educacionais (OPE, 2010), acompanhando seu processo de desenvolvimento e intervindo em dimensões da aprendizagem, por meio de brincadeiras e brinquedos. Sua principal função é facilitar a interação entre os estudantes com deficiência e os demais alunos, assim como com seus professores e demais profissionais da escola. Fornece, também,

orientação aos professores-regente para que se construam as adaptações/adequações curriculares, respeitando as necessidades e especificidades de cada estudante com deficiência, auxiliando na produção de materiais pedagógicos adaptados e adaptáveis às capacidades deles. Essa especialista atende os estudantes no contra turno, salvo algumas exceções.

Por atender todos os estudantes da escola, sua visão do geral, da totalidade das ações e trabalho desenvolvido pelos professores é ampla. Em sua fala, ela afirma que já presenciou diversas situações de preconceito, embora não se lembre de nenhuma envolvendo seus alunos. Destaca a capacidade de aceitação das individualidades expressas pela comunidade, declarando, mesmo que, de forma indireta, a importância da aceitação das diferenças no ambiente escolar, e não só pelos professores ou pelos alunos, mas por toda comunidade escolar.

“Mariana - Posso, recentemente houve a questão de um aluno que é autista, classificado como TGD, ele assiste as aulas e está no processo de inclusão em turma inclusiva. Outro dia, esse menino estava sofrendo bullying sendo chamado de “retardado”. E ele, lógico, como todo ser humano, estava ficando superchateado porque muita gente acha que as crianças que têm problema, ou mesmo os adultos, não têm sentimentos, ou seja, tem o problema, a necessidade especial, mas não tem sentimentos. E é exatamente o contrário, além de terem sentimentos, eles têm noção perfeita do que está acontecendo, sim. Então, a mãe desse aluno foi reclamar com a direção da escola e a direção da escola tomou uma atitude que eu achei muito legal. A direção convidou os meninos que chamavam o aluno de retardado para realizarem uma pesquisa, para estudar o que é um aluno TGD, um aluno com autismo, para que aprendessem e soubessem que não é culpa de a pessoa ter uma deficiência. Então, eu achei legal, pois ao invés de só punir o aluno por esse comportamento preconceituoso e praticando o bullying, a direção, automaticamente, fez com que os alunos refletissem sobre o que é um aluno autista e o preconceito deles. Pois, os alunos, ao pesquisarem, ao irem atrás da informação, o aluno pode inclusive perceber que na família dele pode acontecer de ter uma pessoa com necessidades, com qualquer pessoa, inclusive, com o próprio aluno, nós não podemos prever o que vai acontecer com a gente.”

A professora da turma inclusiva utiliza a palavra bullying para falar de preconceito e de atitudes preconceituosas. Em sua fala, ela relata uma situação de preconceito expressa pela linguagem, por expressões pejorativas usadas para constranger um sujeito. A situação indica a aversão de um ser contra outro, ilustrando uma situação de aversão diante do não-idêntico denunciado por Crochík (2011), que reflete o medo, a insegurança de lidar com pessoas que divergem do padrão de normalidade estabelecido cultural, social e historicamente.

Outro aspecto importante na fala da professora é a forma utilizada, primeiro, para lidar com o preconceito em sala de aula, o professor dos estudantes

preconceituosos não tratou com a situação conflituosa, ele a transferiu para que a direção tomasse medidas coercitivas e corretivas, provando o que foi dito no decorrer do estudo, que a maior parte das pessoas busca invisibilizar, silenciar e ocultar os problemas relacionados ao preconceito e atitudes discriminatórias. Na tentativa de anulá-las ou evitá-las, entretanto, esse processo reforça ainda mais os sentimentos de aversão, raiva, estranhamento, forçando atitudes de exclusão ou segregação. Há o entendimento de que o preconceito é uma construção sócio histórica e cultural, mas, anterior a essa construção, dá-se aquela que se produz no indivíduo, que pelas relações que estabelece com o outro, com o meio, constrói em si, sentimentos, estruturas de pensamentos que dão forma a preconceitos e justificam atitudes discriminatórias, como direciona a pesquisa realizada por Adorno et al.(1950) e Crochik (2004), segundo a qual:

(...) O preconceito não tem relação direta e imediata com a vítima, mas com quem não consegue deter o ódio a si mesmo e à sua condição social e psíquica, dirigindo-o para outros grupos e pessoas; esse ódio é marca do preconceituoso, mesmo que apareça, e, suas formas aparentemente mais inofensivas: o desprezo e a indiferença. (CROCHIK, 2011, p. 32).

Outra questão apontada pela professora, que merece destaque, é a forma como a direção tratou com o assunto. Os profissionais assumiram sua responsabilidade no processo de aprendizagem dos estudantes, demonstrando que esse processo é coletivo e não se restringe às paredes da sala de aula, ficando sob a responsabilidade isolada de professores. O processo de inclusão escolar deve ser preparado coletivamente: toda comunidade escolar deve ser preparada para acolher os estudantes com deficiências. O fato de promover o estudo e a exploração sobre os conceitos e definições de TGD mostra que a escola não passou por esse trajeto de preparar todos para receber alunos com deficiência, o que colabora com a afirmação que foi feita durante o estudo que a inclusão ocorreu de forma inversa no Distrito Federal, construindo-se, primeiro, as leis, transferindo os estudantes com deficiência das classes e escolas especiais para as classes comuns e escolas regulares, para, depois, exigir-se as devidas adequações tanto do espaço escolar, quanto pedagógicas, incluindo-se a formação de professores.

“Carla - Em todas as escolas por onde passei é inevitável e absolutamente notável o preconceito. Em várias situações. nós podemos notar o preconceito na escola e como professora a gente nota várias situações onde está presente o preconceito e temos que saber mediar tais situações. Eu tento sempre mediar. Esse ano, eu tenho uma aluna

portadora de Down em inclusão e tive várias situações de preconceito vindo dos alunos, inclusive já desenvolvi várias dinâmicas, inclusive, junto com a psicóloga que atende a criança aqui na escola, para tentar acabar com o preconceito na sala de aula e na escola ou, no mínimo, minimizar as situações de preconceito. A turma não queria sentar em dupla ao lado da aluna Down e não era só um aluno, foram vários, aliás, a maioria dos alunos da sala. Foi muito desagradável até porque desde o início do ano, quando peguei a turma, a gente faz o trabalho de acolhimento e respeito com a aluna. Eu, como professora, preocupo-me em incluí-la, de fazer com que todo mundo participe e alternando a posição dos alunos fazendo com que todos sentem ao lado de todos. Por isso, os alunos sentam em duplas, e não são duplas fixas, eu estou sempre mudando a posição dos alunos, sempre realizo o trabalho em grupos e mudo os componentes de cada grupo justamente para evitar essas situações. Então, esta situação de não querer sentar junto, de não querer brincar junto com essa criança no recreio é muito ruim. Situação do lanche, se a criança oferecer o lanche, os demais se recusam a pegar. Os colegas podem até querer, mas como foi a criança portadora de Down, eles não pegam. São situações que temos que solucionar e nós, professores, temos que dar uma resposta, uma solução. São situações bem delicadas e, se o professor não estiver bem atento, nem percebe. São situações até veladas. Esta questão do lanche, eu fiquei impressionada! A criança estava comendo um bolo, outra criança pediu; ela ofereceu e a criança não aceitou mesmo querendo por que era dela. Infelizmente, ocorre muito dessas situações e não só com as crianças Down ou especiais com crianças negras, com crianças gordas, ou seja, com tudo que é diferente com tudo que foge a imagem pré-estabelecida.”

Na fala da professora que trabalha com turma inclusiva, observa-se que ela compreenda o papel mediacional dos professores no processo de aprendizagem e nas interações entre os sujeitos, a fim de facilitar a aprendizagem, trabalhar sobre o conflito. Porém, ela o faz com a tentativa de evitar as atitudes de preconceito, não para problematizá-lo, fazendo com que os estudantes reconheçam o universo das deficiências, as necessidades e potencialidades desses indivíduos, por estratégias de sensibilização, brincadeiras e jogos. Independente da idade dos estudantes, estas atividades são totalmente necessárias e aplicáveis. É claro que o preconceito está presente e inserido nas práticas sociais dentro e fora da escola, a ideia de “diferente da norma” produz sentimentos que promovem a exclusão e a segregação, cabe aos professores e agentes educacionais compreenderem a necessidade de formar posições críticas e permitir que os estudantes com deficiência se expressem, cresçam, movimentem-se. Para isso, o caminho principal é o da problematização, da promoção do diálogo (FREIRE, 1987), do desafio e conflito (VIGOTSKY, 1996).

As falas abaixo foram expressas pela aluna com TGD. Sobre a questão do preconceito na escola, ela respondeu:

“ Eu já sofri bullying aqui na escola e em outras que eu estudei. (...) Eu chego na minha sala e os meninos ficam fala um bocado de coisas. Os meninos falam que eu sou quatro olhos

que sou retardada e eu não gosto, eu fico muito triste. Os alunos têm muito preconceito em relação a mim, às vezes eu fico muito triste com isso.”

É muito importante a participação de uma estudante com deficiências no processo da pesquisa para auxiliar a compreensão de que são sujeitos capazes de aprender, como referendou Vigotsky (1996 *apud* COELHO, 2011), que possuem características próprias, mas com as mediações e intervenções nas zonas de desenvolvimento potencial ou proximal, eles conseguem se desenvolver e aprender, como os demais estudantes. É preciso, porém, a compreensão desses processos.

A inclusão é uma realidade também para as pessoas com deficiência, elas compreendem as oportunidades oferecidas pelas interações que estabelecem com os demais alunos e professores, reconhecem essa inserção como um meio de libertação e crescimento, mas sentem os reflexos da rejeição e do preconceito. Faz parte do processo de inclusão aprender a ouvir o que as pessoas com deficiência sabem e querem a respeito de sua educação e de seus direitos sociais. Isso tem sido cada vez mais compreendido, uma vez que, mesmo nas associações e conselhos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, há a representação deles próprios, que antes eram representados por seus pais que julgavam a incapacidade para compreender sua situação (LOPES, 2012).

4.2 Comprovando a existência de preconceito contra os alunos com deficiência entre professores e alunos sem deficiência

Para tratar dessa categoria, foram apresentadas perguntas diferenciadas para as participantes, mas com o mesmo teor e objetivo, assim, as respondentes apresentaram os seguintes posicionamentos frente aos questionamentos:

“Ester - E os demais professores da escola, aqueles que ainda não tiveram a oportunidade de trabalhar com inclusão você acredita que tenham esse olhar diferenciado?”

Olha... acredito que não. É preciso que você vivencie para que você tenha esse olhar diferenciado. É preciso que você conviva com as mais diferenciadas e diversas necessidades, com as mais diversas crianças, com as mais diversas necessidades especiais que temos nas escolas, para você ter esse olhar, e, ainda mais, eu acho, acredito que seja necessário ter o perfil específico para se trabalhar com a inclusão e ser professora do ensino especial.

Mas, com a nova LDB e a inclusão, todos os professores são professores de inclusão, não é? Então, todos os professores tem que ter esse olhar diferenciado?

Sim...todos teriam que ter esse olhar, mas na realidade, não tem, aliás nem todos professores tem, principalmente, em questão da aprovação, porque nem sempre você faz a adequação curricular. Às vezes, o professor diz que tenha um olhar diferenciado, mas não faz a adequação curricular e, na hora da avaliação, o professor quer avaliar o aluno com necessidades pelos mesmos parâmetros que os demais, ou seja, você quer que o aluno seja avaliado da mesma forma e essa, talvez, seja o fator mais importante nesse olhar diferenciado, pois é na hora da avaliação que você precisa mencionar que você precisa mensurar os ganhos efetivos desse aluno.

E você acredita que a ausência desse olhar diferenciado nos professores implique na existência do preconceito? Ou seja, esse não fazer das adequações curriculares necessárias seja imbuído de preconceito?

Acredito que não, acredito que seja por falta de conhecimento ou até de reestruturação do trabalho ou de apoio. Pois, o professor que trabalha com inclusão, classe especial, ou na classe de inclusão, onde há outras crianças que não tem necessidades especiais, ele precisa muito ser apoiado.”

Aqui são ressaltados aspectos relacionados à compreensão das deficiências e da inclusão em si. Quando a professora verifica que os demais colegas, principalmente aqueles que não trabalham com estudantes com deficiência não entendem a inclusão, não se apropriaram dessa realidade, ficando alheios a ela, percebe-se uma ponta de indignação da professora, pois, se a inclusão é tema já inserido na LDB porque a resistência?

Em outro momento ressalta o fato de aqueles que, mesmo tendo alunos incluídos, não trabalham sobre a perspectiva de seu desenvolvimento, suas capacidades e potencialidades, na medida em que não realizam as adequações curriculares, instrumento usado para definir as aprendizagens já consolidadas e se projetar aquelas que se pretendem desenvolver no percurso do bimestre, do semestre e do ano letivo, construindo-se um ensino individualizado que atenda às necessidades de cada estudante, realidade que se observa no momento de avaliar os estudantes. A professora observa que os estudantes com deficiência são avaliados com os mesmos instrumentos e com os mesmos critérios que os demais alunos.

Essa informação é extremamente importante para situar a prática descrita a partir das concepções que regulam as ações e práticas pedagógicas descritas. Nesse sentido, quando se uniformiza a avaliação, produz-se a seleção, a classificação e a rotulação dos estudantes, colocando sobre eles a responsabilidade

por aprender, assim é inerente ao sujeito a habilidade de aprender, está inscrito em sua constituição biológica, presentifica-se ainda uma visão biologizante (inatista) do sujeito, usada até mesmo para justificar a dificuldade para lidar com situações novas e que desafiam os conhecimentos dos professores, como a entrevistada revela na última pergunta, ela considera que os colegas, que não fazem as adaptações e continuam utilizando os métodos avaliativos tradicionais e estereotipados, não possuem formação competente para tratar com a educação especial, para a qual ela sugere que devam haver especialistas, professores específicos, com “perfil adequado” para tratar com essa realidade.

O julgamento da necessidade de um perfil ou da especialização para tratar com o ensino especial traz novamente a discussão sobre a falha sistêmica na instituição da educação inclusiva sem as devidas preparações das escolas, das comunidades e dos profissionais. Esta ausência de preparação parece um fator importante para a criação de inúmeros preconceitos influenciados pelo medo e pela insegurança que, de certa forma, projeta-se sobre as crianças, sobre os estudantes.

“Mariana - Então são frequentes as situações de preconceito dentro da escola?”

Existem muito, existe muito porque falta uma maior conscientização muito grande dos alunos.”

A resposta da professora é bastante objetiva e ilustra novamente a atividade de transferir a responsabilidade ou a culpabilização pelos problemas relacionados ao preconceito a outros. Isso indica a negação de uma realidade e do pertencimento nela, da apropriação dos sentidos e significados que estão por detrás da inclusão escolar de alunos com deficiências ou de quaisquer minorias que se apresentem diferentes às normas pré-definidas social, cultural e historicamente.

“Carla - E você acha que existe esse preconceito por parte dos professores?”

Existe sim, nós, professores, somos preconceituosos mesmo sem perceber dentro de sala de aula, durante a aula, as vezes, nós damos atenção aos alunos que se destacam e esquecemos dos demais alunos.

Você escolheu está turma? Qual foi o processo de escolha?

Sim, eu escolhi a turma. Como todos sabiam que havia criança em inclusão, muitos professores se esquivaram da turma. Eu escolhi por último e a turma que eu queria desde o início era essa.

E você notou se seus colegas tinham evitado a turma?

Sim, vários! Eu fui uma das últimas a escolher turma. Eu escolhi essa turma. Eu tenho uma pós-graduação em Educação Inclusiva, nessa área e eu quis trabalhar com essa turma, mas

notei, sim, que vários dos meus colegas não queriam trabalhar com essa turma. Mas, eu estou preparada para isso e eu quero trabalhar com inclusão e eu quero ter a oportunidade de fazer diferente de trabalhar melhor. Veja bem mesmo tendo formação na área, às vezes, tenho dúvida de como realizar o trabalho. Mas eu estou adorando o trabalho, eu escolhi a turma e escolhi trabalhar com Down e sei que muitos colegas não querem esse trabalho.

Então o preconceito perpassa pelos alunos e também pelos professores?

Olha, nem sei se é preconceito. Não posso afirmar! Mas, os professores que não pegam alunos com deficiência, às vezes, os professores se sentem totalmente incapazes de educar, de auxiliar o aluno, de ensinar o aluno. Eu nunca tive esse problema, sempre gostei de desafios! As turmas onde passei, sempre tive alunos com deficiência com dificuldades de aprendizagem e, para mim, é um desafio e eu gosto.”

A professora da turma inclusiva percebe que os demais professores da escola demonstram medo e insegurança para assumir turmas inclusivas e para trabalharem com alunos com deficiência. Eles evitam escolher turmas assim. Dentre as informações importantes a respeito dessa entrevista, é saber que esta é uma das professoras mais novas da escola e isso influencia no processo de escolha de turmas realizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Os professores mais novos são os últimos a escolherem turmas, quando já não pegam aquelas que nenhum outro professor quis, pegam os alunos considerados “problemas”. Neste sentido, os professores com menor experiência docente podem ficar com a responsabilidade de tratar com os problemas, na maior parte dos casos, de forma isolada. É possível também, que mesmo que a professora possua pós-graduação em educação inclusiva, tenha pouca experiência com alunos com deficiência, o que poderá dificultar o processo de ensino-aprendizagem, embora, por outro lado, possa motivá-lo a buscar todas as formas para realizar melhor sua tarefa de educar.

Muitos professores ainda não aceitam a inclusão de alunos com deficiência. Consideram que esse trabalho demanda muita formação e habilidades inerentes a especialistas. Neste sentido, negam o direito desses estudantes de socialização e de tratamento igualitário, direito constitucional que não é respeitado em razão dos preconceitos construídos pelas diversidades presentes no contexto escolar.

Muitas vezes as dificuldades apresentadas pelas crianças produzem nos professores a sensação de eles não estarem preparados para trabalhar com a presença dessas crianças na sala de aula, ou a sensação de os problemas familiares serem tão intensos que não dá para ensinar certas crianças. Neste território no qual as dificuldades nos paralisam, essas dificuldades têm servido para isso mesmo: paralisar. E fica parecendo que somente seria possível movimento, desenvolvimento, crescimento, mudança, criação, se houvessem as ilusórias condições ideais. Conhecemos também essa produção – estar fixado no que seriam as

condições ideais acreditando que aquilo que acontece não deveria acontecer. Esse pensamento é ideológico, o que ocorre não é acidental, o fracasso é engendrado no cotidiano (MACHADO, 2004, p. 08).

Muitas práticas pedagógicas e comportamentos dos profissionais da educação estão permeados de ideologias capitalistas que tendem a homogeneizar as pessoas e produzir reações contrárias de exclusão e segregação frente àqueles que destoam das regras, dos estereótipos. As pessoas com deficiência mantêm estereótipos da doença e da deformidade da perfeição sonhada e perseguida por correntes de pensamento como o arianismo, amplamente divulgado pela teoria da reprodução cultural, discutida por Adorno (2011)

“Adriana - E os professores tratam você bem ou tratam de forma diferente? E como é na sala de aula? Como é o relacionamento dentro de sala de aula? E você já reclamou para os professores eles ajudam você a resolver essas situações? E você é bem tratada por todos os professores? Então você é bem tratada nessa escola?”

Não, os professores me tratam muito bem aqui.

Na sala de aula, alguns colegas são bons e outros não. Aquilo que eu falei de quatro olhos e eu não gosto não.

Eu reclamo com eles (os professores) e eles pedem para eu ir na direção para reclamar.

Sim, por todos. Eu gosto de todos os professores: os da sala de aula e também dos professores da Sala de Recursos.

Sim, eu adoro a escola, eu adoro todas as escolas que eu estudei. Eu aprendo muita coisa boa.”

Foram feitas seis perguntas à aluna, a fim de que ela comentasse como se sentia frente às situações de preconceito e discriminação porque passou no contexto escolar. Por suas respostas, foi possível verificar que todos os professores a tratam bem, sem destacar, neste contexto, como é o tratar bem, se com carinho, demonstrando aceitação, respeito, se atendendo à suas necessidades. A única fala que reporta ao entendimento de que os professores não tratam de forma direta com a questão do preconceito, mesmo quando a estudante registra sua reclamação, é quando ela diz que a professora manda ela fazer a reclamação na direção. Nesse momento, verifica-se que é prática a tentativa de ocultar o problema em sala de aula e de transferi-lo para terceiros.

Ela reclama do tratamento dado a ela pelos alunos com uso de linguagem para ofender e constranger, instrumentos de preconceitos que expressam raiva e aversão, mecanismos de exteriorização da própria intolerância incrustada no comportamento e nas atitudes que necessitam de intervenção direta da figura que

representa autoridade e exemplo, que pode ser no contexto escolar, o professor, a figura mais direta de representação dessa autoridade assemelhada à do pai ou da mãe. Nesse contexto, quando o professor se isenta de intervir, de propor a discussão sobre o preconceito, ele reforça os sentimentos individuais e os reproduz coletivamente (COELHO, 2011).

4.3 Construção e importância de um “olhar diferenciado” para trabalhar com estudantes com deficiência e com a educação inclusiva

“Ester - E esse olhar diferenciado o que deve ser ou ter esse olhar diferenciado?”

É a sensibilidade e principalmente saber que cada pessoa é um universo e uma realidade, um ser individual com suas necessidades suas limitações.”

“Mariana - E dos professores? Os demais professores que não trabalham diretamente com o processo de inclusão? Nós vivemos num espaço com várias realidades temos classes especiais, salas com inclusão e salas onde não há nenhum aluno em inclusão. Você acredita que estes professores têm um olhar para a inclusão?”

Olha, é o seguinte, pelo o que eu percebo, a maioria dos professores tem um olhar de carinho, um olhar significativo para esses alunos, maioria. Mas, infelizmente, como a gente sabe, tem pessoas que não vão aceitar muito bem essa situação, então o que acontece, cabe até nós mesmos da sala de recursos ou outros professores de qualquer área, orientadores, pedagogos e psicólogos, cabe a nós realizar um trabalho com o objetivo de demonstrar e mostrar a esses professores a necessidade de mudar a postura de ser uma pessoa mais humana mesmo gente, porque a inclusão está aí. É uma realidade! Inclusive, a Declaração de Salamanca, que foi uma das primeiras a lidar com esse foco, já colocava que o melhor para o desenvolvimento desses alunos, inclusive social, eles estarem em contato com outros alunos. Então, por quê segregá-los? Por quê jogá-los no ostracismo?”

Então, a inclusão depende desse olhar significativo?

Depende, depende muito desse olhar de acolhimento e aceitação.

E esse olhar impede o preconceito?

Não, porque, conforme eu lhe disse muitas vezes, as pessoas adultas que, em tese, não deveriam ter preconceito, tem. Mas, aí é isso muito trabalho de nossa parte muita conscientização, porque nossa sociedade tende a segregar o portador de deficiência.

Então, na sua opinião é esse olhar acolhedor ?

Sim, é um olhar acolhedor, de respeito. Pois, todos desejam ser respeitados, qualquer pessoa deseja ser bem recebida, bem acolhida. Qualquer pessoa deseja ser bem recebida, bem tratada e ser bem apresentada no lugar que chega e o deficiente ainda mais, né? Ele merece mais ainda esse olhar acolhedor e o respeito de todos. Desde criança, pois nós recebemos aqui, na escola, crianças bem pequenas no ensino fundamental e que estas crianças já são marcadas pelo bullying e o preconceito. Muitas dessas crianças vêm conversar comigo e é comum as reclamações do tipo: “Ah, professora ninguém quer ser meu amigo”, “Ninguém quer brincar comigo” por quê? Porque as pessoas já fazem o preconceito, essa discriminação, já trazem isso incutido.”

Nas falas das três professoras participantes da pesquisa, percebe-se a necessidade de os professores construírem uma postura inclusiva e reflexiva para tornarem real a educação inclusiva e tornar concreta a tentativa de incluir todos os estudantes com deficiência no ambiente da escola, pública ou privada, regular, fornecendo ensino de qualidade. Essa formação não é só necessária em relação aos estudantes com deficiência, mas a todos os estudantes, uma vez que a escola brasileira está aquém das expectativas e dos ensejos impressos nos documentos normativos.

O direito à educação já foi garantido legalmente, mas ainda são necessárias condições para que ele se garanta na prática, na realidade escolar, em todas as escolas. Nesse processo, os profissionais das equipes de apoio à aprendizagem, constituída por pedagogas e psicólogos, têm importante função. Como destaca a professora Mariana, eles podem promover momentos de reflexão dentro das escolas, levando professores, pais e demais profissionais da educação a pensarem sobre a condição do estudante com deficiência, sobre a importância da escola e das relações que estabelecem em seu interior podem produzir em seu desenvolvimento. Os espaços escolares são terrenos de aprendizagens e de mudanças que podem irromper em mudanças sociais importantes.

4.4 Destacando a importância da formação dos professores

“Ester – E esse conhecimento que você se refere é a formação específica em inclusão?”

Na formação do professor? Sim, a formação específica para a inclusão auxilia muito na compreensão dos processos de aprendizagens dos alunos com necessidades.

Então, além do olhar diferenciado e da formação, o que mais é necessário para se atuar na Educação Inclusiva em sua opinião?”

Olha é um conjunto. É um conjunto de ações, que uma ação implica em outra, implica na aceitação, se doar, procurar mover barreiras, barreiras do preconceito, inclusive de seus preconceitos e, também, incluir a família, buscar o apoio das famílias para desenvolver um trabalho em conjunto, com o suporte da família.”

“Mariana - E a formação do professor em Educação Inclusiva ajuda?”

Ajuda, se o professor tiver, em sua formação, pelo menos, uma disciplina, por exemplo na faculdade, uma disciplina que trate de inclusão. Existe a psicologia da educação, mas se tivesse uma que trate só sobre inclusão, talvez, o professor consiga desenvolver esse olhar

significativo e comece a olha com outros olhos a inclusão. Acho muito importante porque muitos professores chegam na escola para dar aula e dizem: “Ah, mas eu nunca vi isso” entendeu? Ou dizer, “Ah, pra mim isso não existe”, né? Então, se o professor já for trabalhado quanto à importância da Inclusão, desde sua formação, sendo sensibilizado desde a faculdade, já é um ponto positivo E, se não for, cabe à escola trabalhar essa formação do professor e que este desenvolva o olhar acolhedor significativo.”

As professoras destacam a importância do processo de formação profissional, quer em nível de graduação ou de formação continuada, para o aperfeiçoamento e para a construção de conhecimentos específicos, que auxiliam na compreensão do desenvolvimento da criança, assim como na construção de trabalhos diferenciados que introduzam filosofias novas e quebrem as barreiras das ideologias e das práticas tradicionais, que, mesmo inconscientemente, estão incorporadas no perfil e na identidade dos professores. Neste sentido, é importante que os professores invistam nessa formação, assim como necessário se faz que o estado invista e promova cursos de formação continuada em serviço para os professores em atuação, a fim de auxiliá-los na resolução dos problemas cotidianos e na construção de uma escola inclusiva.

4.5 O preconceito impedindo ou interferindo no desenvolvimento dos estudantes com deficiência

“Ester - E você acredita que estas situações perturbam ou atrapalham o desenvolvimento do sujeito?”

Ah... com certeza! Se todas as pessoas tivessem um olhar diferenciado para as pessoas com necessidades especiais, a evolução, a vida, o dia-a-dia seriam bem diferentes.

Você teria algo mais a falar sobre o tema do preconceito no espaço escolar?

Olha, eu não posso falar dessa escola onde eu trabalho. Mas tenho ouvido falar, inclusive, colegas da própria rede de ensino, que trabalham em outras escolas que a Classe Especial, e as turmas com mais inclusões é tida como a última classe, e, inclusive, localizadas nos locais mais afastados da escola, inclusive, para não se ter muita visibilidade. Os professores não são ouvidos e é isso que atrapalha que faz a diferença é o professor fazer a diferença é justamente você se sentir parte do processo de inclusão e fazer a diferença.”

“Mariana - O que você considera mais importante a formação ou o olhar diferenciado que acolhe?”

Acredito que seja os dois, às vezes, você não sabe como fazer o trabalho, mas tem a sensibilidade, esse olhar diferenciado. Às vezes, você tem os instrumentos, mas não sabe como fazer, às vezes, você tem a boa vontade, mas não tem esses tais instrumentos. Acho que são os dois. Acho que você tem que estar aberta a ensinar as crianças especiais e tem

que ter a formação, uma bagagem teórica, ou seja, um fundamento teórico suficiente para dar as respostas.”

A inclusão escolar é uma realidade educacional, ela vem acontecendo desde a década de 90, mas ainda enfrenta uma série de desafios e problemas para vir a ser exatamente aquilo que preconizavam seus idealizadores e os movimentos/organizações que lutam pela garantia dos direitos à igualdade, mediante o reconhecimento das diferenças e da pluralidade, sem permitir que a forma da homogeneização interfira de forma impositiva e controladora nesse processo. Lopes (2012) verifica a irretroatividade do processo de inclusão, mas destaca a importância de a escola entender que ela deve ser uma instituição que receba esses estudantes em seu interior e que os torne sujeito de direitos, de ação, de decisões, alvo de trabalho pedagógico que promova sua cidadania.

A inclusão deve ser um caminho sem volta. Incluir significa trazer para dentro, quem está fora. Na escola, a inclusão implica em aceitar, respeitar e usar a diversidade para a promoção do processo de ensino-aprendizagem rumo à construção de uma sociedade moralmente autônoma e solidária (LOPES, 2012, p. 68).

A tendência atual é que um número maior de estudantes com deficiência sejam incluídos em escolas regulares, a fim de que tenham a oportunidade de se tornarem parte integrante e ativa da sociedade. A escola é um meio integrador. Nela, os conhecimentos são multiplicados, reconstruídos, ressignificados por meio da interação interpessoal, por aprendizagens colaborativas (TELES, 2014). Pela interação entre os sujeitos, as situações cotidianas são representadas, podendo ser referenciais para que novos saberes sejam construídos, processo analisado por Vygotsky (1997 *apud* REGO, 2012) que definiu as zonas de desenvolvimento da aprendizagem, com os conceitos de zona de desenvolvimento real e proximal, sendo a real aquela onde se situam os conhecimentos já elaborados e consolidados pela criança e a proximal, aquela onde há possibilidade da construção de novos conhecimentos, nessa fase, os conhecimentos só se formam pela mediação pedagógica que ocorre pela interação interpessoal que pode acontecer com outras crianças e com os professores.

Entendemos que é absolutamente salutar aos alunos com deficiências, a convivência com toda sociedade, a começar pela escola, onde se encontram diferentes sujeitos, com diferentes culturas e saberes e diversos níveis de

conhecimentos e histórias. Na medida em que se inclui o estudante com deficiência em todas as atividades escolares, permitindo-lhe acesso a saberes sociais, culturais e históricos, além dos cognitivos, ele pode desenvolver habilidades que o ajudarão a inserir-se na vida social. A escola pode ser a porta de entrada para a aceitação de todas as diferenças entre os seres humanos, para a quebra de paradigmas e preconceitos em relação às deficiências como patologias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com toda movimentação legal, a mudança nas escolas tem sido lenta. A partir do movimento de integração, a partir da década de 90, os estudantes com deficiência foram deixando as classes especiais, que serviam para acompanhar alunos que não conseguiam se adaptar ao ambiente escolar, nem aprender no mesmo ritmo que os demais estudantes, e retornando para as salas regulares, mantendo-se acompanhamento de equipes de pedagogos e psicólogos de equipes itinerantes, que verificavam o processo de adaptação de cada um. Nessa dimensão, tanto professores quanto toda comunidade escolar tiveram pouca ou nenhuma preparação para lidar com a integração e, conseqüentemente, com a Educação Inclusiva, que não é somente um modelo educacional, mas uma abordagem que provoca mudanças em concepções, paradigmas, comportamentos e valores (intrínsecos e extrínsecos) ao ser humano e as suas relações.

Pela voz dos professores que trabalham com alunos incluídos e pela experiência docente, de mais de 12 anos, é possível perceber que, apesar dos investimentos do Estado em cursos de formação profissional, na extensão de Equipes de Apoio a Aprendizagem (EAA), salas de recursos e orientação educacional que disponibilizam especialistas para acompanhar os estudantes e orientar professores e pais, ainda existem muitas dificuldades para tornar a educação dos estudantes com deficiência em educação inclusiva, em direito concreto e efetivo.

Dentre as dificuldades observadas, a que mais nos chama atenção é a que se refere aos preconceitos e pré-conceitos, entendendo-os como ideias preconcebidas e errôneas a respeito das deficiências e suas especificidades. Observa-se que professores demonstram receio em assumir turmas com alunos incluídos por não saber lidar com eles, em tese estes deveriam estar melhor preparados para o atendimento das pessoas com deficiência. Na realidade, muitos professores, demonstram receio em assumir turmas com alunos incluídos por não saberem lidar com eles, ou por pensarem que os mesmos deveriam estar em escolas especiais, distantes das salas regulares para serem “melhor” atendidos de forma específica.

Ainda se percebe, na Escola, a presença de pensamentos, concepções excludentes e preconceituosas em relação aos estudantes com deficiência e em relação ao próprio processo da inclusão. Diante desta constatação, esta pesquisa evidenciou a presença de preconceitos em relação aos estudantes com deficiência e em relação ao próprio processo da inclusão escolar. Tais preconceitos são respaldados, na fala dos professores, pela falta de preparação ou pelas dificuldades inerentes a cada criança com deficiência.

Nesta pesquisa, buscou-se, também identificar as razões desses preconceitos e verificamos que muitos estão incorporados as ideologias homogeneizadoras do sistema, que procuram apresentar modelos de perfeição tanto em relação aos corpos quanto aos comportamentos adequados e ideais, existentes para controlar os sujeitos e manter os sistemas em funcionamento harmonicamente, como criticaram as teorias da reprodução (ALTHUSSER, 1987). Além disso, verificou-se uma tendência de, primeiro, transformar a deficiência ou a pessoa com deficiência em problema, entendendo-a sob uma perspectiva de doença, já superada pela medicina e pela psicologia, depois de transferir o problema para terceiros, quer para os pais ou para a direção. Essas ações demonstram que há erros interpretativos e falhas no processo de realizar a inclusão escolar, demonstrando que os professores não foram incluídos nas etapas de planejar a inclusão. Eles mesmos foram postos à margem do processo de construção das políticas públicas que definiram estratégias de implantação da inclusão. Houve apenas a participação de alguns seletos profissionais, que não têm contato direto com a realidade educativa, com o contexto das salas de aula, sendo desconhecedores dos conflitos que se instalam nas salas de aula e dos desafios enfrentados pelos professores no “chão da sala de aula” e na dinâmica cotidiana como os alunos.

Para se tratar de inclusão, é preciso o conflito com paradigmas e conceitos vigentes, aqueles que se pretendem superar, e outros que se desejam construir. É preciso que a realidade escolar de todas as escolas e de cada uma seja levada em conta no momento de pensar a inclusão para que se identifiquem as necessidades de mudanças e se desenvolvam aspectos inerentes à filosofia da educação inclusiva.

O esforço da pesquisa foi o de responder se há preconceito contra o estudante com deficiência e contra o processo de inclusão deles no ambiente

escolar. Nesse sentido, ela respondeu à pergunta, verificando que esse preconceito está intrinsecamente ligado às práticas e aos comportamentos dos sujeitos que constituem a comunidade escolar. Percebe-se que o preconceito está ligado ao medo, à falta de formação profissional especializada, à inadequação dos ambientes escolares para receberem alunos com muitas dificuldades. A falta de apoio profissional e muitas vezes a falta de apoio dos pais, pode-se chamar de processo de individualização e culpabilização da dificuldade em lidar com os alunos com Necessidades Educacionais Específicas, da mesma forma como se trata, os demais, sem a tarja da deficiência, observando os processos individuais de desenvolvimento e aprendizagem, como destaca Vigotsky (1997), ao definir os conceitos de zona de desenvolvimento real, potencial ou proximal, têm sido motivos de queixa e de explicação para a não efetivação e dos poucos sucessos na Educação Inclusiva.

Espera-se que esta pesquisa suscite, a discussão acerca da Inclusão Escolar e sobre as formas que podem ser construídas, mesmo dentro da escola, para proporcionar a inclusão real de pessoas com Necessidades Educacionais Específicas para que elas possam conquistar a cidadania, o respeito e reconhecimento que merecem, os quais lhe foram negados durante séculos. Urge a reparação do tempo perdido e a aceitação mais que imediata da noção de que, para se construir uma sociedade inclusiva, democrática e participativa é fundamental a participação de todos os sujeitos, compreendendo sua dinamicidade, multiplicidade, multidimensionalidade, diversidade e pluralidade. Não adianta possuímos leis que garantam a isonomia de direitos, a igualdade e a garantia de acesso à educação, por programas de universalização e democratização de ensino, se não são dadas as condições adequadas para que as pessoas permaneçam inseridas e fazendo parte do universo, deixando a condição de marginalizados, de esquecidos, de relegados ao assombreamento e silenciamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar, Ed. Paz e Terra: São Paulo, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3ª ed. Edições Graal: Rio de Janeiro, 1987.

ALBUQUERQUE, Augusto Parras e MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. **Inclusão Escolar e Subjetividade Social na Escola: Relações e Possibilidades**. In: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. (orgs). *Diversidade e Cultura de Paz na Escola: Contribuições da Perspectiva Sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel. **Uma introdução à história de Victor de Aveyron e suas repercussões**. In BANKS-LEITE, Luci. **A Educação de um Selvagem. As experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. MEC/SEESP: Brasília, 1994

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e orientação Sexual**. Brasília, 1997 e 2007.

_____. Ministério da Educação. PDE. **Plano de Desenvolvimento da Escola. Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3ª ed. FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC: Brasília: 2006

_____. Lei 9394/96 de 20.12.96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da união. Nº248 de 23.12.96: Brasília (DF), 1996.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. CORDE: Brasília, 1994.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica**. MEC/CNE/CEB: Brasília, 2001

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. GDF, **Orientação Pedagógica: Educação Especial**. SEEDF: Brasília, 2010

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1793/94**. Brasília: MEC/SEE, 1994.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC/SEE, 2000.

_____. **Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/01)**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério de Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. MEC: Brasília, 2013.

_____. SEE/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: adaptações curriculares, estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Portal Brasil. Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência. MEC/Brasília. 2014. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>. Acesso em 20 de outubro de 2015 às 16:40 h.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas da Inclusão**. Introdução. 4ª ed. MEC/SEE, 2006.

COELHO, Cristina M. Madeira. **Inclusão Escolar**. In: MACIEL, Diva Albuquerque e BARBATO, Silviane. Desenvolvimento Humano. Educação e Inclusão Escolar. Faculdade de Educação, UNB: Brasília, 2010.

CROCHIK, José Leon. **Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica**. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães e FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.) O Professor e a Educação Inclusiva. Formação, Práticas e Lugares. Ed.UDUFBA: Bahia, 2012.

_____. **Preconceito e Inclusão**. Web Mosaica. Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall v.3 n.1. jan/jun, 2011.

DÍAZ, Felix. **Vygotsky e a Concepção sócio-histórico cultural da aprendizagem**. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães e FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.) O Professor e a Educação Inclusiva. Formação, Práticas e Lugares. Ed.UDUFBA: Bahia, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra: São Paulo, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. 23ª ed. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

GENTILLI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na Esperança em Tempos de Desencanto**. Ed. Vozes: Petrópolis, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. Ed. Atlas: São Paulo, 2012.

GODOY, Arilda S. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades**. In: Revista da Administração de Empresas, v. 35, n. 02, mar/abr. 1995, p. 57-63.

KELMAN, Celeste Azulay. **Sociedade, Educação e Cultura**. In: MACIEL, Diva; BARBATO, Silviane. Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília: UnB, 2010.

LOPES, Rafaelle Estrela. **Os professores e as ausências sentidas na inclusão**. Dissertação de mestrado. UNB: Brasília, 2012.

LAGE, Michelle Torres e ROSA, Marco André Cernev. **Evolução da infância no Brasil: do anonimato ao consumismo**. Revista Eletrônica de Educação. Ano IV. Nº. 08, jan./jul. 2011.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Educação Inclusiva: de quem ou quais práticas estamos falando?** Artigo apresentado na sessão especial da ANPED. Tema: Ética, subjetividade e formação docente: políticas de inclusão em questão. USP: São Paulo, 2004.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral, BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. **As Raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola**. In: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. (orgs). Diversidade e Cultura

de Paz na Escola: Contribuições da Perspectiva Sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MARINHO, Claisy Araujo. **Concepções de desenvolvimento Humano**. Texto de apoio. UNB: Brasília, 2015.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva**. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães e FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.) O Professor e a Educação Inclusiva. Formação, Práticas e Lugares. Ed.UDUFBA: Bahia, 2012.

MÉSZÁROS, Istvan. **Educação Para Além do Capital**. 2ª ed. Boitempo Editorial: São Paulo, 2005.

MENDES, E.G. **A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil**. Ver. Brasileira de Educação, v.11, n.33, set/dez, Rio de Janeiro, 2006.

NEVES, José Luís. Pesquisa Qualitativa – **Características, usos e possibilidades**. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 01, n. 03, 2º sem/1996.

ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 13 setembro 2015.

POLONIA, Ana Costa; SILVA, Ângela Anastácio; SILVA, Maria do Socorro e BRANDÃO, Sumeire Aparecida. **Contribuições da Psicologia para a Educação**. Módulo IV, Volume 3. Eixo Integrador: escola como Instituição Social. Área/Dimensões Formadoras: Organização do processo Educativo e organização do processo Social. PIE – Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização. Faculdade de Educação, UNB/SEEDF: Brasília, 2002.

RAPOSO, Míriam Barbosa Tavares e MACIEL, Diva Albuquerque. **Metodologia e Construção do Conhecimento: Contribuições para o Estudo da Inclusão**. In: In: MACIEL, Diva Albuquerque e BARBATO, Silviane. Desenvolvimento Humano. Educação e Inclusão Escolar. faculdade de Educação, UNB: Brasília, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3ª ed. Ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 1996.

SOARES, Marlene da Silva e CARMONA, Olimpo Ordoñez. **Fundamentos da Educação Especial**. Modulo III, Vol. 3. Eixo Integrador: Educação e Trabalho.

Áreas/Dimensões Formadoras: Organização do Processo educativo e Organização do Processo Social. Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE, UNB: Brasília, 2002.

SOUZA et al. **Educação Inclusiva**. Módulo 4. Alfabetização e linguagem. CEFORM. Centro de Formação Continuada de Professores. UNB/MEC/SEB: Brasília, 2008.

SILVA, Tomás Tadeu da. A Produção Social da Identidade. In: SILVA, Tomás Tadeu (Org). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Vozes: Petrópolis, 2000.

SOUZA, Maria de Fátima Guerra de. **Fundamentos da Educação Básica para Crianças: abordagem inicial**. Módulo II. Volume 3. Eixo Integrador: Cultura e Contexto Social. Área/Dimensão Formador: Organização do processo educativo. PIE – Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização. UNB/SEEDF: Brasília, 2002.

TELES, Lúcio. **Aprendizagem Colaborativa on Line**. UNB: Brasília, 2012.

UNESCO, **Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**. 1994.

VIGOTSKY, Lev Semeneovich. **A Formação Social da mente**. ED. Martins: São Paulo, 1997.

VIRGOLIN, Angela M.R. **Altas Habilidades/Superdotação. Encorajando Potenciais**. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2007.