



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde
PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR**

**BARREIRAS A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM UMA UNIDADE PÚBLICA DE
ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

GINA VIEIRA PONTE DE ALBUQUERQUE

ORIENTADORA: RUTE NOGUEIRA DE MORAIS BICALHO

BRASÍLIA, 2011



**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP**



**Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS**

GINA VIEIRA PONTE DE ALBUQUERQUE

**BARREIRAS A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS EM UMA UNIDADE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização e
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar da
Faculdade UAB/UNB – Pólo de Ceilândia.

Orientadora: Rute Nogueira de Moraes Bicalho

BRASÍLIA, 2011

TERMO DE APROVAÇÃO

GINA VIEIRA PONTE DE ALBUQUERQUE

BARREIRAS A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM UMA UNIDADE PÚBLICA DE ENSINO 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 – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 30 de abril de 2011

RUTE NOGUEIRA DE MORAIS BICALHO – ORIENTADORA

SILVIA ESTER ORRÚ - EXAMINADORA

GINA VIEIRA PONTE DE ALBUQUERQUE - ALUNA

BRASÍLIA/ 2011

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Djanira Castro Vieira da Ponte e ao meu pai, Moisés Manoel da Ponte. Estes dois grandes mestres me ensinaram as lições mais importantes da minha vida e, me convenceram, irremediavelmente, do poder libertador do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela constante demonstração de Sua infinita bondade em minha vida, sobretudo, nos momentos de lutas e batalhas.

Ao meu esposo, Edson, por ter, mais uma vez, se mostrado um grande companheiro que me encorajou e apoiou ao longo dessa caminhada.

Aos demais membros da minha família pelo incentivo e pelo entendimento da minha ausência em tantas situações, no percurso desta especialização.

À minha orientadora, Rute Nogueira de Moraes Bicalho, por sua dedicação, compromisso e seriedade demonstrados durante todo o processo de orientação.

Ao amigo Paulo César e às amigas Eliane e Patrícia pela companhia, pela força e o apoio oferecidos em momentos tão decisivos.

Aos professores, pais, mães e alunos que aceitaram participar desta pesquisa e que contribuíram significativamente para que ela fosse possível.

O senhor... mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas elas vão sempre mudando.

João Guimarães Rosa

RESUMO

As discussões acerca da Educação Inclusiva e da Educação Especial estão em franco processo de ampliação. A cada ano, novos estudos são publicados sobre o tema e várias mudanças são propostas na busca por um atendimento que se adéque às características e às particularidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (ANEEs). Apesar disso, ainda registram-se muitas práticas desenvolvidas na escola e na sociedade que sinalizam para a existência do preconceito, da discriminação e da estigmatização daqueles que se convencionou chamar de deficientes. Muitos pesquisadores adotaram o termo barreiras para se referir a todas essas práticas e situações que se traduzem em impedimentos para que os ANEEs tenham assegurados os seus direitos à escolarização, à inserção em classes regulares e ao atendimento adequado às suas especificidades. O presente estudo teve por objetivo investigar essas barreiras no contexto específico de uma unidade pública de ensino fundamental, séries finais, localizada no Distrito Federal. Participaram vinte e duas pessoas sendo quinze professores, duas mães, um pai e três alunas com necessidades educacionais especiais. Seguindo os pressupostos da metodologia qualitativa, adotou-se como instrumentos o questionário aberto, a entrevista semi-estruturada e a observação. Os resultados alcançados apontaram para a existência de várias barreiras à inclusão dos ANEEs no contexto escolar, que foram organizadas em cinco categorias. Todas as barreiras identificadas evidenciam que, para se construir uma educação pautada pelos princípios da escola inclusiva, há a necessidade de se oferecer apoio e orientação às famílias dos alunos inseridos em classes inclusivas, promover a ressignificação do espaço escolar, a reestruturação dos programas de formação inicial e permanente dos professores, a superação do modelo educacional ligado ao instrucionismo e à preleção, e a reorganização das condições de trabalho oferecidas aos professores para o cumprimento de suas responsabilidades.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Barreiras.

ABSTRACT

Discussions concerning Inclusive Education and Special Education have been growing steadily. Every year new studies are published on the theme and a number of changes are proposed in search for an arrangement that best fits the characteristics and particularities of students with special educational needs (SEN students). Nonetheless, there are still many practices in schools and in society that indicate the presence of prejudice, discrimination, and stigmatization against those who have come to be referred to as disabled. Many researchers have adopted the term barriers to refer to all those practices and situations that represent impediments for SEN students with regard to their right to schooling, their attendance of regular classes, and the adequate meeting of their specific needs. The aim of this study was to investigate these barriers within the specific context of the final grades of a public primary school located in Distrito Federal, Brazil. Twenty-two people, including fifteen teachers, two mothers, one father, and three female students with special educational needs participated in the study. Based on the assumptions of a qualitative methodology, the study employed open-ended questionnaires, semi-structured interviews, and observation. The findings indicate the existence of several barriers to the inclusion of SEN students within the school context, which were organized into five categories. All the identified barriers showed that in order to develop an education based on the principles of inclusive schooling, there is the need to offer support and guidance to the families of students enrolled in inclusive classes, to promote a resignification of the school space, to restructure pre-service and in-service teacher education, to supplant the educational model based on instructionism and lecturing, and to reorganize the working conditions offered to teachers for the fulfillment of their responsibilities.

Keywords: Special Education, Inclusive Education, Barriers.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	41
QUADRO 2 – Relação dos entrevistados e duração das entrevistas semi-estruturadas.....	45
QUADRO 3 - Aplicação de questionário aberto.....	46

Sumário

1 – APRESENTAÇÃO	11
2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 – Inclusão: Reflexões Sobre Alguns Conceitos	14
2.2 – Breve Resgate Histórico da Educação Especial e da Educação Inclusiva	18
2.3 – Considerações sobre Dispositivos Legais da Educação Inclusiva no Brasil	23
2.4 – Deficiência e Desenvolvimento Humano	29
2.5 – Barreiras à Construção de uma Educação Inclusiva	34
3 – OBJETIVOS	38
3.1 – Objetivo Geral	38
3.2 – Objetivos Específicos	38
4 – METODOLOGIA	39
4.1 - Fundamentação Metodológica	39
4.2 – Contexto da Pesquisa	40
4.3 – Participantes	41
4.4 – Materiais	42
4.5 – Instrumentos de Construção de Dados	42
4.6 – Procedimentos de Construção de Dados	43
4.7 – Procedimentos de Análise de Dados	46
5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	47
5.1 – Conhecendo o Corpo Docente da Escola: Apresentação do Perfil dos Professores que Responderam ao Questionário Aberto	47
5.2 – Categorias de análise: os significados construídos sobre o processo de inclusão e suas barreiras	52
5.2.1 - A falta de apoio à família do aluno com necessidades educacionais especiais	52
5.2.2 - Instrucionismo e preleção como práticas pedagógicas predominantes nas salas de aula.	57
5.2.3 – A violência simbólica imposta ao professor	61
5.2.4 – Formação insuficiente e ineficiente de professores	64
5.2.5 – A negação da subjetividade do aluno com necessidades educacionais especiais	71
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS	86
APÊNDICES	93

1 – APRESENTAÇÃO

Nas últimas décadas, as discussões sobre a educação no Brasil têm ganhado novos contornos. Durante muito tempo a principal preocupação era garantir que crianças, adolescentes e adultos tivessem acesso à escola e permanecessem nela. Hoje, há a compreensão de que, mais do que isso, é necessário assegurar que tais pessoas obtenham êxito em construir aprendizagens significativas e tenham reais condições para o seu pleno desenvolvimento.

É nesta perspectiva que surgem novas demandas para a escola, como a necessidade de fazer com que todos, independente de suas particularidades, possam aprender de fato. As discussões que tratam deste tema tangenciam a proposta da Educação Inclusiva e propõem outro olhar sobre os alunos que, até bem pouco tempo, só eram admitidos nas escolas especializadas em oferecer atendimento que se filiasse ao Ensino Especial. Hoje, busca-se superar o paradigma educacional que parecia sugerir que aprender e desenvolver-se não eram para todos, argumentava que uma vez que o aluno não aprendesse; a responsabilidade por esse insucesso seria unicamente dele e, aqueles com diagnósticos de deficiência deveriam ser segregados.

As novas proposições buscam superar essa lógica e pautam o entendimento sobre aprendizagem e desenvolvimento pela máxima de que a todos devem ser oferecidas possibilidades concretas de inserção no contexto escolar com perspectivas de sucesso e êxito. Assim, desloca-se a discussão da culpabilização do aluno, para a reflexão sobre como a escola, a sociedade e o Estado se articulam para que todos aprendam e tenham o seu direito de acesso à escola, com qualidade de atendimento, assegurado.

Neste sentido, alguns pesquisadores, apontam para o fato de que é possível identificar nos contextos escolares várias situações que cooperam para que os alunos tenham as suas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem seriamente limitadas. Para se referir a tais situações eles utilizam a expressão barreiras. O termo é adotado para nomear todas as condições encontradas dentro ou fora do espaço escolar que se traduzem em impedimentos ou obstáculos à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao convívio social de alunos com necessidades educacionais especiais ou não.

O presente estudo tem por objetivo investigar quais são as principais barreiras que dificultam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em um contexto específico, que é uma unidade pública de ensino fundamental, séries finais, do Distrito Federal.

A pesquisa parte da premissa de que à medida que tais barreiras forem identificadas, por meio de uma reflexão mais verticalizada sobre a realidade da escola em questão, é possível se construir formas de superá-las e criar estratégias de intervenção que se expressem em alternativas aos problemas de evasão, repetência, exclusão, abandono e reprovação que se apresentam na maioria das escolas.

Além de oportunizar um estudo mais aprofundado sobre o atendimento oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais, a pesquisa pode contribuir para que os processos pedagógicos construídos na unidade de ensino, com vistas a atender a todos os demais alunos, possam ser vistos a partir de uma nova perspectiva. A proposta é que a tradicional tendência de se explicar o fracasso escolar pelo viés da responsabilização do aluno, dê lugar a novas atitudes, reflexões e ações que fomentem a ressignificação do espaço escolar.

Para alcançar os objetivos, foram consideradas as questões teóricas pertinentes ao tema. No capítulo II serão apresentados tópicos que permitiram versar sobre as controvérsias criadas em torno da Educação Especial e da Educação Inclusiva e a relação entre as duas modalidades de ensino. Buscou-se também uma maior compreensão do histórico da Educação Especial e das diferentes formas de tratamento dispensadas às pessoas com necessidades educacionais especiais. A fim de situar o tema dentro dos estudos sobre o desenvolvimento humano, registra-se ainda algumas reflexões sobre as teorias que tratam deste assunto.

São apresentadas também considerações sobre alguns dispositivos legais sistematizados para nortear e regular as iniciativas em torno do atendimento dos ANEEs, em uma perspectiva de se desvelar alguns discursos e ideologias trazidos por eles e apontar também os avanços que foram alcançados a partir dessa legislação. O último tópico da fundamentação teórica trata do conceito de barreiras, apresentando alguns dos autores que adotam essa terminologia para se referir aos obstáculos à inclusão de alunos aos processos

pedagógico-didáticos que lhes permitam reais condições de aprendizagem e desenvolvimento.

No capítulo III são apresentados o objetivo geral e os específicos da pesquisa. O capítulo IV expõe as informações sobre a metodologia aplicada para a realização do estudo. Para chegar à construção dos dados a serem apresentados e discutidos foi adotada a metodologia qualitativa. Foram utilizados três instrumentos: a observação, o questionário aberto e as entrevistas semiestruturadas. Os participantes foram selecionados dentre professores, pais e alunos da unidade de ensino, os quais responderam ao questionário e as entrevistas. A discussão dos resultados se pautou pela busca de aspectos que emergissem das falas dos entrevistados com maior visibilidade e predominância. Ao analisar os dados construídos na pesquisa, buscou-se eleger como os mais pertinentes à discussão, aqueles que apresentassem maior diálogo com a temática definida, ou seja, as barreiras ao atendimento adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Tanto os resultados quanto a discussão sobre eles são apresentados no capítulo V.

Os questionários abertos foram aplicados com o objetivo de permitir que mais professores pudessem ser ouvidos. A análise destes dados, porém, não segue o modelo adotado para pesquisas filiadas à metodologia quantitativa. Os dados suscitados por este instrumento foram considerados como ilustrativos da percepção do grupo de professores da unidade de ensino pesquisada, sobre a proposta da Educação Inclusiva adotada nas escolas públicas do Distrito Federal, bem como a sua pertinência para se chegar ao objetivo de atender adequadamente alunos com necessidades educacionais especiais.

O segundo instrumento utilizado, as entrevistas semiestruturadas, foi o principal objeto de averiguação para se chegar à elaboração das categorias. Ao todo, foram sistematizadas cinco categorias que tratam das principais barreiras identificadas na organização de ações pedagógicas que visem a atender aos ANEEs. As reflexões em torno das categorias e das barreiras apresentadas foi orientada pela articulação dos dados construídos, com a fala de teóricos e pesquisadores que versam sobre os temas suscitados ao longo da investigação. Por fim, o texto apresenta o capítulo VI que tece as considerações finais sobre todo o processo de pesquisa, trazendo alguns apontamentos sobre os objetivos estabelecidos para o estudo.

2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 – Inclusão: Reflexões Sobre Alguns Conceitos

O termo “inclusão”, utilizado no contexto educacional ainda suscita dúvidas e controvérsias. Muitas vezes não há clareza sobre o que exatamente se quer dizer quando se fala de uma “Educação Inclusiva” ou “Inclusão Escolar”, e, ainda persistem questionamentos sobre a relação entre Educação Inclusiva e Educação Especial. Para Marchesi (2010), a Educação Especial, compreendida aqui como o atendimento especializado oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais, sofreu significativas transformações durante o século XX. Segundo o autor, a articulação e a mobilização de movimentos sociais deram força aos ideais que reivindicavam mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação.

A influência desses ideais de igualdade chegou ao contexto educacional e a compreensão que se passou a ter é a de que a ênfase não deveria ser dada ao que se convencionou chamar de “deficiência” do aluno, mas o destaque seria dado à maneira como a escola acolhia a diversidade de alunos que a ela chegavam. A partir desse entendimento, passou-se a sinalizar para a necessidade de que a escola sofresse profundas transformações, que lhe permitissem construir ações e intervenções pedagógicas com qualidade e adequação tais, que não haja a exclusão de nenhum dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, sejam quais forem as suas especificidades.

Passou-se a defender, portanto, que crianças com necessidades educacionais especiais pudessem ter a oportunidade de integrar-se às classes regulares, e, a partir daí receberem um atendimento pedagógico-didático que lhes oportunizasse desenvolverem-se e aprenderem, a despeito de suas “deficiências”. Contribuições de teóricos como Vigotski ajudaram a redimensionar a compreensão dos processos de aprendizagem de crianças com necessidades especiais. Silva, Ribeiro e Mieto (2010) destacam que, segundo Vigotski, o desenvolvimento de uma criança com deficiência e de uma criança sem deficiência é norteado pelas mesmas leis gerais. O que as diferencia são as especificidades do seu

processo de desenvolvimento, que determinam formas ímpares de interagir com outros e de se colocar no mundo. Tunes (2002) reforça essa ideia ao dizer que uma criança que apresente algum problema sensorial ou físico não deverá ter o seu desenvolvimento qualificado como anormal ou patológico.

Assim, nas últimas décadas o modelo de Educação Especial tem sofrido mudanças. A ideia de que crianças com necessidades especiais deveriam forçosamente frequentar classes segregadas das escolas regulares, foi dando lugar ao entendimento de que é fundamental que elas possam ser integradas às classes comuns, sobretudo pela possibilidade dos ganhos plausíveis para todos os envolvidos no processo. Mendes (2006) apresenta alguns dos potenciais benefícios obtidos pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares:

Participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiência seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (MENDES 2006, p.08).

Desde que tais concepções sobre o desenvolvimento humano tomaram força e passaram a ser objeto de intensa militância por parte de segmentos da sociedade civil, têm sido criados dispositivos legais e reformas que pudessem expandir esse modelo educacional, em que crianças com necessidades educacionais especiais tivessem a possibilidade de conviver com crianças sem este diagnóstico específico. Diante destas questões, muitos passaram a restringir o conceito de “Educação Inclusiva” ou “Inclusão Escolar”, ao processo no qual, crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais eram integradas às escolas chamadas regulares.

Mas, para muitos pesquisadores essa definição deve ser redimensionada e, a compreensão do que seja Educação Inclusiva e de Inclusão Escolar deve ir além dessa ideia já consolidada nos ambientes de educação formal e entre a própria sociedade. Neste sentido, Carvalho (2009) esclarece que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência. Ele se traduz na verdade em um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade. Para a pesquisadora, a associação entre Educação Especial e

Inclusão já está tão cristalizada, que ao se suscitar o debate sobre Inclusão Escolar é comum se deixar de refletir sobre a exclusão a que são submetidos aqueles que nunca tiveram acesso à escola, alunos com ou sem deficiência que precisam nelas ser inseridos, permanecer e aprender efetivamente.

Desta forma Carvalho (2009, p.29) opta por definir escolas inclusivas ou Educação Inclusiva como “escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”. Nessa perspectiva, os alunos a receberem suporte e apoio pedagógico qualificados a lhes permitir maior desenvolvimento e construção de aprendizagens significativas, não seriam estritamente aqueles que apresentassem algum diagnóstico médico específico, mas todos os alunos, que por várias causas, “endógenas o exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento”, conclui a autora.

Corroborando essa ideia Marchesi (2010) argumenta sobre o fundamento ideológico que oferece sustentação à ideia de escolas inclusivas. A base para ações político-pedagógicas que contemplem a diversidade de alunos que ingressam nas escolas, se justifica pelo fato de que os poderes públicos devem concentrar esforços em garantir que o ensino oferecido seja não segregador, conseguindo, portanto, formar pessoas capazes de serem integradas à sociedade, sejam quais forem as suas condições físicas, sociais e culturais. Para o autor, é importante esclarecer ainda que a base desse princípio encontra-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Assim, é importante reiterar que a definição de Educação Inclusiva e Inclusão Escolar não é ponto pacífico. Há diferentes formas de compreender esses processos e formas mais amplas ou formas mais restritas de percebê-lo. Coelho (2010) chama a atenção para essa questão ao falar da pluralidade com que o termo inclusão tem sido utilizado nos documentos oficiais de organizações governamentais e não governamentais e nos discursos daqueles que o utilizam frequentemente. Porém, a autora esclarece que é especialmente na área da educação que o princípio se faz presente como prática cotidiana. Desta forma, para ela, a maior referência de sentido da palavra inclusão tem sido a de Inclusão Educacional, compreendida de forma genérica como a educação de crianças e jovens com deficiências em contextos regulares de ensino. Outra definição proposta por Carvalho (2009, p.28) parece contemplar os princípios ideológicos que fomentaram a busca da quebra de paradigma do

ensino oferecido nas escolas. Ela afirma que falar de inclusão é pensar na ótica de que “qualquer aprendiz, sem exceção, deve participar da vida acadêmica, em escolas comuns e nas classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos indiscriminadamente.”.

Diante destas, questões a presente pesquisa compreende como fundamental a ampliação do entendimento de que a referência à Educação Inclusiva e à Inclusão Escolar não deve restringir-se aos mecanismos criados para o atendimento de crianças e adolescentes em escolas e classes regulares, antes deve, como sugere Coelho (2010), firmar relação com a perspectiva de transformação social, deve abarcar a compreensão de que uma educação de qualidade, que respeite a diversidade de todos os alunos inseridos na escola, com ou sem necessidades educacionais específicas, deve ser a máxima a nortear qualquer fazer pedagógico.

Mas, por guardar um diálogo mais próximo dos estudos sobre o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, neste texto, as considerações, reflexões e análise de dados construídos serão apresentados em uma perspectiva de maior destaque ao processo de atendimento dos ANEEs, tendo, portanto o entendimento de que Educação Inclusiva e Inclusão Escolar não são termos que se refiram estritamente a esse público, mas que o contempla de forma significativa.

Pensando, a partir deste ponto, em Educação Inclusiva e Inclusão Escolar como um processo de atendimento de qualidade aos ANEEs, é fundamental refletir também na maneira como esse conceito se relaciona com a ideia de Educação Especial. Essa modalidade de atendimento tem como pressuposto básico a tarefa de se fazer com que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso a uma educação de qualidade, de preferência em ambientes inclusivos, para que possam ter atendidas as exigências para a sua formação pessoal (ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA, 2010).

Nesta perspectiva, diferente do que têm entendido alguns, a adoção de princípios amplos de uma Educação Inclusiva não se traduz no desmonte do que tradicionalmente se tem chamado de Educação Especial. Carvalho (2009) esclarece esta questão lembrando que a resistência à inclusão muitas vezes é explicada pelo temor de que toda a estrutura de atendimento especializado ao ANEEs seja desarticulada em nome dos ideais de uma

Educação Inclusiva. Aqueles que de alguma maneira se beneficiaram dos serviços da Educação Especial, temem que os interesses envolvidos na inclusão destes alunos não tenham os méritos que se poderia imaginar e se baseiem na ideia de que é necessário tornar menos oneroso o atendimento a crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais.

Nunes (2006, p.94) comentando sobre a relação entre as duas modalidades de atendimento educacional esclarece que, ao se falar de inclusão escolar é necessário se afastar da ideia de que o significado desse processo se restrinja à mera colocação de um aluno com deficiência na classe comum de uma escola regular. Hoje a compreensão que se tem é de que mesmo quando se fala na perspectiva da inclusão, há a necessidade não só da presença do aluno em uma turma regular, mas subentende também a existência dos serviços de apoio e dos recursos necessários ao atendimento adequado a cada aluno. Assim, a perspectiva proposta pela autora é a de que a Educação Especial e a Educação Geral, dois sistemas que nasceram separados, possam “finalmente unir seus esforços no sentido de buscar uma melhor educação para todos os alunos indistintamente”.

Uma das razões que justificam a grande polêmica em torno dos termos Educação, Educação Especial e Inclusão Escolar, é exatamente a maneira como essas modalidades de ensino foram sendo percebidas em suas relações. Refletir na história da Educação Especial é uma das maneiras para se compreender a multiplicidade de sentidos que o termo evoca. Esta é a abordagem proposta para o próximo tópico.

2.2 – Breve Resgate Histórico da Educação Especial e da Educação Inclusiva

Um dos percursos necessários para se obter uma maior compreensão de como se deu a construção da ideia de uma escola inclusiva, contemplando o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, é o estudo da história da educação, especificamente na perspectiva do tratamento dispensado a este público.

Nesse sentido, para Tunes (2002, p. 01) “a deficiência apresenta-se como uma das questões mais interessantes que desafiam a nossa compreensão.” Ao fazer uma análise

histórica, ela aponta para a variedade de crenças e concepções ligadas ao tratamento dispensado às pessoas deficientes. Mencionando a Antiguidade Clássica, apresenta a visão mítica que se tinha deste fenômeno. Por exemplo, entre os egípcios, características que remetessem a restrições e a limitações físicas ou mentais estavam ligadas à ação de maus espíritos e aos pecados de vidas passadas. Tanto os gregos como os romanos as percebiam como um castigo ou vingança dos deuses ou mesmo má sorte. Os hebreus por sua vez associavam a deficiência à impureza ou ao pecado.

Além dessa visão sobrenatural da deficiência, Tunes (2002) ainda chama a atenção para a visão naturalista que entende a deficiência como um erro da natureza. Outra perspectiva apresentada é a fatalista, em que se percebe a deficiência como algo que se instalou no corpo da pessoa. Uma vez que essa percepção se dá no contexto do Renascimento, passa a existir um certo distanciamento da ligação entre deficiência e castigo, porém, ainda persiste o argumento de que agentes sobrenaturais é que cooperam para que a deficiência se instale, a diferença é que agora o agente causador não é Deus, e sim, outras forças sobrenaturais.

Cabe também apresentar ainda as concepções eussêmicas, discutidas pela autora. Segundo ela, nessa perspectiva, se admite um otimismo no desenvolvimento do indivíduo que apresenta alguma condição biológica incomum. Tunes (2002, p. 01) ainda destaca a concepção histórico-cultural, esta mais recente e remontando ao século XX, em que Vigotski afirma que:

(...) As leis que regem o desenvolvimento tanto da criança normal quanto anormal são fundamentalmente as mesmas, assim como as leis que governam a atividade vital são as mesmas, sejam normais ou patológicas as condições de funcionamento de qualquer órgão ou do organismo em seu conjunto (VIGOTSKI apud TUNES, 1993).

Assim como Tunes (2002), Mendes (2006) propõe reflexões sobre a inclusão escolar e a educação especial, na perspectiva histórica. Argumenta que em se tratando de crianças com necessidades educacionais especiais não é algo novo se considerar a necessidade de que elas sejam inseridas em classes comuns. A diferença está em como essas crianças foram sendo percebidas em cada momento da história.

Neste sentido, para Marchesi (2010), durante a primeira metade do século XX, o conceito de deficiência tinha caráter fundamentalmente orgânico. A deficiência era determinada por causas que se apresentavam no início do desenvolvimento e a modificação posterior era difícil. Esta compreensão sobre o desenvolvimento humano colaborou para que se criassem os testes de inteligência, nos quais o potencial cognitivo de cada indivíduo era determinado tendo como referência a comparação desse indivíduo com o restante da população.

Ainda segundo o autor, as práticas de mensuração da inteligência por escalas contribuíram decisivamente para que se entendesse que os alunos com algum prejuízo ou deficiência deveriam ser escolarizados em classes especiais. É nesse contexto que surgem as escolas de Educação Especial. Marchesi (2010) lembra que estas escolas tinham um modelo pedagógico pautado por um ensino diferente daquele das escolas regulares, incluíam o trabalho de professores especializados e a oferta de recursos didáticos mais específicos.

Mendes (2006) chama a atenção para o fato de que já no século XVI é possível identificar médicos e pedagogos, que começaram a ter uma compreensão de que os sujeitos ditos “ineducáveis” até então, poderiam ter reais possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem. Porém, até aquela ocasião, com o acesso muito restrito que se tinha à educação formal, o atendimento oferecido era limitado à ação desses pedagogos aos seus alunos. Houve, nessa época, o registro de experiências inovadoras, porém o que ainda prevalecia era o cuidado oferecido em uma perspectiva custodial com a predominância de asilos e manicômios, como a mais frequente resposta de assistência e tratamento às pessoas consideradas “deficientes”.

Sanches e Teodoro (2006) afirmam que é só a partir dos anos 1960 é que vai se perceber uma introdução de novas práticas e conceitos no âmbito das respostas educativas a crianças e jovens com deficiência. Para eles, os fatores que fomentaram essas mudanças relacionam-se com a ampliação da escolaridade obrigatória e a consequente diversificação do seu público. Com mais pessoas tendo acesso à educação formal, passa-se a questionar o papel e as funções da escola.

Marchesi (2010) também destaca o ano de 1960 como um período importante para as mudanças na Educação Especial. Ele aponta dez questões decisivas para que essas

mudanças tenham ocorrido: uma nova concepção dos transtornos do desenvolvimento e da deficiência, uma perspectiva distinta dos processos de aprendizagem e das diferenças individuais, a revisão da avaliação psicométrica, a presença de um maior número de professores competentes, a extensão da educação obrigatória, o abandono escolar, a avaliação das escolas de educação especial, as experiências positivas de integração, a existência de uma corrente normalizadora no enfoque dos serviços sociais e os movimentos sociais a favor da igualdade, questão que se relacionava com uma sensibilidade maior quanto aos direitos das minorias.

Modesto (2008) corrobora essa constatação, afirmando que os movimentos que surgiram em 1960 em defesa dos direitos das minorias, contribuíram também para as críticas profundas ao Paradigma da Institucionalização de pessoas com doença mental e de pessoas com deficiência. Esse novo olhar sobre a forma de atender e tratar esse público estimulou novos rumos às relações da sociedade com ele. É dentro desse contexto, segundo a autora, que se iniciam os serviços de Reabilitação Profissional, voltados para as pessoas com deficiências, visando prepará-los para a integração ou a reintegração na vida da comunidade.

Dota e Alves (2007) apontam como esse novo olhar sobre a educação especial chega ao Brasil. Segundo eles, entre 1948 e 1961 tem-se o registro da criação dos Conselhos Estaduais de Educação e Cooperação Financeira assegurada por lei às escolas privadas, que influenciaram a Educação Especial. Mendes (2001, apud DOTA e ALVES, 2007) menciona que no período de 1950 a 1959 aconteceu uma grande expansão no número de estabelecimentos de Ensino Especial para portadores de deficiência mental. E é, a partir de 1958, que o Ministério da Educação brasileiro começa a oferecer assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas. Neste período, concomitante a esses acontecimentos, registra-se também o aumento da escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos leves de deficiência mental.

Dota e Alves (2007) esclarecem que em 1973 é criado o Centro Nacional e de Educação Especial. Na década de 70 são implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de Educação Especial. Em 1985, o governo federal cria um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações conjuntas na questão dos portadores de deficiência. Em 1988 é criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa

Portadora de Deficiência; em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica assume a responsabilidade na implementação da política de Educação Especial.

Mendes (2006) apresenta outro dado que pode ter contribuído para que a sociedade construísse uma resposta mais contundente e ampla para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências. Para a autora, é nesse período que há o registro da montagem da indústria de reabilitação para tratar dos mutilados da guerra. Outro fator importante, que gerou uma mudança na filosofia de serviços prestados a pessoas com deficiência, diz respeito à percepção de que o custo dos programas segregados eram altos, sobretudo, porque se vivia nessa época a crise mundial do petróleo. Assim, a partir da década de 1960, a adoção da ideologia da integração de crianças e jovens com deficiências também atendia ao apelo de se gerar economia aos cofres públicos.

Além de considerar os marcos históricos da Educação Especial, Mendes (2006) também chama a atenção para o fato de que existe uma visão “romantizada” da história sobre como essa modalidade de ensino foi tornando-se mais comum em diferentes países do mundo, desde a década de 1960. Para ela, quando se aponta a origem das mudanças na inclusão escolar como estando ligada às iniciativas promovidas por agências multilaterais, deixa-se de considerar o fato de que o movimento de inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos. Dado ao fato da cultura desse país ter grande facilidade de inserção no mundo, sua ideologia sobre o tema ganhou a mídia e outros países ao longo da década de 1990.

Todas as mudanças na forma de se olhar para as pessoas com necessidades especiais, os apelos em prol da inclusão, os movimentos sociais contra a segregação e a institucionalização, foram favorecendo a transformação de paradigmas. Mendes (2006) assinala como um dos marcos históricos mais importantes que traduziu esse desejo mundial por mudanças no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, em 1994, que fomentou a produção da Declaração de Salamanca. Segundo a autora, é a partir desse momento que ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil.

Para Modesto (2008), desde essa ocasião foram sendo registradas ações no Brasil, no sentido de se buscar formas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, em uma perspectiva que lhes permitisse a inserção em classes regulares, mas sem lhes negar o direito ao atendimento especializado a que fazem jus. Um dos registros feitos pela autora e que merece menção para o tema dessa pesquisa é o de que em 2000 a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal iniciou a política educacional inclusiva em toda a rede pública de ensino. Algumas escolas foram precursoras ao implantar a filosofia inclusiva no ambiente escolar.

A história da proposta de Educação Especial e da construção do paradigma de Educação Inclusiva na dinâmica educacional brasileira revela assim, os grandes desafios e contradições que surgem quando o Estado, a sociedade e a escola finalmente, se propõem a atender ao público dessa modalidade de ensino. Além do olhar sobre a história, outro aspecto da temática, necessário para se compreender a complexidade envolvida na sistematização do atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, é a compreensão da legislação que a norteia e a orienta, assunto a ser tratado no tópico seguinte.

2.3 – Considerações sobre Dispositivos Legais da Educação Inclusiva no Brasil

Os debates e reflexões que vêm se acumulando ao longo das últimas quatro décadas têm estimulado a produção de um expressivo aparato legal em favor de práticas pedagógicas e sociais que respeitem os direitos da pessoa com necessidades educacionais especiais e estimulem a ressignificação dos espaços escolares. A ideia é torná-los espaços cada vez mais plurais e abertos à diversidade. Esta pesquisa entende como necessário, reportar-se a tais documentos para que se possa ampliar a compreensão do projeto nacional para a inclusão desse público.

Não se pretende aqui fazer um estudo exaustivo dos dispositivos legais criados com estes objetivos, mas apresentar aqueles que se traduzem em importantes mecanismos na proteção do direito das pessoas com necessidades educacionais especiais. Segundo o documento Educação Especial- Orientação Pedagógica (2010) há, no Brasil, hoje, um

expressivo número de dispositivos legais, em nível internacional, federal e local, que foram sistematizados com o objetivo de nortear o atendimento a este público.

Não é raro que se cometa o equívoco de imaginar que tais dispositivos legais tenham o poder de, estabelecer por força de lei, as condições sobre as quais versam. Neste sentido, Lima e Mendes (2006) advertem que os documentos oficiais:

(...) expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais, eles representam a apropriação por parte dos seus formuladores, de conjuntos de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublimam, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas conceituais, concepções que os sustentem e passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes”, “parâmetros”, etc. Aos leitores menos avisados, e o somos quase todos, é como se esses materiais ganhassem a força de “realizar”, a magia de “reinventar” o real, o fascínio de “determinar” a história (LIMA e MENDES, 2006, apud GARCIA, 2004, p.13).

Assim, é necessário refletir sobre a legislação mencionada, buscando compreender não só os avanços que ela traduziu e registrou, mas também as lacunas que apresenta, situando-a no seu contexto histórico e social. Quanto a esta questão, Coelho (2010) afirma que os diversos documentos que foram produzidos durante os avanços e conquistas trazem muitas vezes contradições, inclusive quanto ao conceito do que seja inclusão e as perspectivas em que o termo é abordado.

A título de exemplo, pode-se citar a Lei 5692/71. Segundo Lima e Mendes (2010) ao se prestar à reformulação do ensino de 1º e 2º graus, ela contemplou a Educação Especial com um único artigo e definiu como “tratamento especial” aquele destinado aos alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrículas e os superdotados”. As autoras mencionam que o próprio governo federal reconhece que essa Lei, “além de não promover a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais, acabou reforçando o encaminhamento dos alunos às classes especiais” (BRASIL, 2008 apud LIMA e MENDES, 2010).

Dialogando com esta análise, Marquezan (2008) chama a atenção para o discurso da legislação sobre o deficiente. Ele lembra que:

(...) o discurso implica uma exterioridade à língua e se encontra no social. Ele é, assim, o lugar onde se articulam os processos ideológicos com os fenômenos linguísticos e, dessa forma, os processos sócio-históricos são constitutivos dos sentidos (MARCHESAN, 2008, p.467).

Marchesan (2008) argumenta, portanto, que a forma como a Lei 5.692/71 se refere aos alunos que “apresentem deficiências físicas ou mentais e os superdotados” realiza um desdobramento de identificação genérica. O que se pretende com isso é que a legislação realize um isolamento do sujeito que permite que este seja comparado, avaliado, classificado. Este desejo de classificar, segundo o autor, é revelador do desejo de conhecer o outro, torná-lo transparente, previsível e que não possa representar surpresa e ameaça.

Coelho (2010) valida as considerações propostas por Marquezan, ao afirmar que a ideologia marca a linguagem que utilizamos para nomear pessoas com “deficiência”. Quando se utiliza palavras como “excepcionais, deficientes, portadores de necessidades especiais”, está se empregando rótulos generalizantes que passam a ter força explicativa em relação a todo e qualquer comportamento de cada um desses sujeitos, tomados individualmente. Esses usos linguísticos por sua vez trazem em si a despersonalização dos sujeitos, tendo em vista que a relação fixa-se em apenas um aspecto ou atributo das pessoas e essa diferença reificada desumaniza o todo, já que reconhecido pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este e não com a pessoa. Assim, esses sujeitos são reduzidos a uma representação social, a uma tipificação que lhes nega a própria condição de sujeitos, com história de vida própria e pessoal.

Mesmo a Constituição de 1988, que foi produzida em um momento de abertura, em um momento histórico da afirmação da cidadania, traz em seu texto referências às pessoas com necessidades educacionais especiais que podem na verdade cooperar para a manutenção da exclusão. Marquezan (2008) pondera sobre a utilização do termo “pessoa portadora de deficiência”, identificado na Constituição de 1988, afirmando:

(...) A palavra portador se vincula à linguagem médica, na sua acepção sanitarista e tem o sentido de portar ou conduzir, trazer consigo ou em si; que se hospeda e transmite algo nocivo; que pode contagiar. Com esse efeito de sentido, a designação ‘portadora’ atualiza uma memória associada

à doença, à dor, ao sofrimento, à rejeição, à morte. Em ‘portadora de deficiência’, a designação ‘deficiência’ é tomada pelo sentido de portador, ou seja, contagiosa. Dessa forma, o discurso legal conduz/mantém a rejeição/exclusão do sujeito deficiente na/pela sociedade. (MARCHESAN, 2008, p.473).

Outro documento que merece menção é o Plano Nacional de Educação de 2001. Ele tem como metas: “o desenvolvimento e a ampliação de programas educacionais em todos os municípios, o trabalho em parceria com as áreas de saúde e assistência social...” Porém, segundo Laplane (2006) este documento tem sido criticado justamente por retirar o destaque dado à provisão de educação preferencial em classe comum e ampliar a possibilidade de atendimento em escola ou classe especial. A interpretação que ela propõe da crítica feita é de que a proposta do Plano Nacional de Educação se dá no contexto de “um tendência à privatização das vagas da educação especial, verificada nos dados de 2001, segundo os quais mais de 60 por cento das vagas estavam concentradas na rede particular” (FERREIRA e FERREIRA, 2004, apud LAPLANE 2010, p.6).

Também em 2001, no Brasil, são publicadas as Diretrizes para a Educação Especial. O documento dá destaque à Declaração de Salamanca como tendo sido sua fonte de embasamento filosófico. A partir desse documento a sociedade internacional é chamada a refletir no fato de que as escolas teriam a obrigação de permitir o acesso, a permanência e o êxito de todas as crianças. Essa ideia colaborou expressivamente para a popularização do termo “inclusão”. Laplane (2004, apud LAPLANE, 2006, p.7) destaca, porém que mesmo na Declaração de Salamanca é possível perceber: “o apagamento da dimensão política, a persistência da visão ingênua que atribui à educação o poder de mudar, sozinha a sociedade e uma certa tendência à prescrição”.

Segundo Laplane (2006), as Diretrizes para a Educação Especial em alguns momentos evidenciam a presença dessas mesmas características. Por exemplo, ao definir inclusão, o texto afirma:

(...) a garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve ser orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (LAPLANE, 2004 apud LAPLANE, 2006, p. 7).

Percebe-se, segundo a autora, uma definição muito ampla de inclusão e uma referência à sociedade que não condiz com o que de fato se observa. É sabido que a sociedade não se orienta por “relações de acolhimento à diversidade humana”, e mais colocar as questões pertinentes à inclusão nesses termos é ter a pretensão de simplificar, “na forma de uma prescrição ingênua, um complexo conjunto de relações que, como vimos, diz respeito a fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, étnicos, religiosos, etc” (LAPLANE, 2004, apud LAPLANE, 2006, p.7).

Ainda sobre as Diretrizes para a Educação Especial, a autora chama a atenção para o fato de que neste documento específico, as necessidades especiais são caracterizadas como aquelas que “decorrem de dificuldades acentuadas de aprendizagem com ou sem causa orgânica, dificuldades de comunicação e altas habilidades”. Para Kassir (2004, apud LAPLANE, 2006, p. 20) o problema desta definição é que se cria o risco de haver um possível retorno aos tempos em que muitas crianças com históricos de insucesso escolar, pelas mais variadas razões, eram mantidas em classes especiais que não lhes proporcionavam condições de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico e estas acabavam sendo excluídas da escola.

Marquezan (2008, p. 474) alude também à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996. Segundo o autor, quando este dispositivo legal nomeia o “sujeito deficiente” como ‘educandos com necessidades especiais’ e também como ‘educandos portadores de necessidades especiais’, “assume a condição da falta constitutiva inerente ao sujeito deficiente”. Laplane (2006), por outro lado, ao tecer considerações a esta lei, destaca que ela representou avanços expressivos em relação às legislações anteriores, já que os documentos que a precederam revelavam uma concepção centrada no próprio indivíduo. Era como se ele próprio tivesse que ser responsabilizado por suas dificuldades.

Propondo um corte no período de 1990 a 2008, Lima e Mendes (2010 p. 14) chamam a atenção para outro elemento que se inscreve na construção dos dispositivos legais construídos em prol da Educação Inclusiva. As autoras destacam que neste período houve uma extensa produção de legislação proposta pelo governo federal para a área de educação e Educação Especial. Porém, tanto esse aparato legal, quanto o conjunto de reformas estruturais e a formulação de políticas para estas áreas, no Brasil, a partir de 1990, estiveram “mais do que nunca atreladas ao ideário neoliberal e em conformidade com os documentos

internacionais”. O que os textos parecem propor é a construção de uma “sociedade harmônica, coesa, democrática, e uma escola inclusiva.” Mas, o que se percebe, na verdade, é a desobrigação do Estado em relação a todas as modalidades de educação o que inclui aquela destinada às pessoas com deficiência.

Além das considerações de ordem ideológica e semântica, dos discursos que permeiam os documentos oficiais pertinentes à Educação Especial e à Educação Inclusiva, é importante elencar também, os problemas de ordem prática, aqueles que emergem da impossibilidade de se fazer cumprir a lei, pelo enorme abismo entre o que elas rezam e as condições reais em que precisam ser aplicadas.

Neste sentido, é possível citar que para que todos os dispositivos legais que convergem em favor da inclusão escolar sejam cumpridos, há que se buscar a articulação da sociedade, da escola e do Estado no sentido de fomentar mudanças reais e o redimensionamento de toda a estrutura de ensino. Isso é necessário, sobretudo, porque como afirmam Lima e Mendes (2010), embora a o aumento no número de crianças e jovens com deficiência no ensino regular tenha aumentado, representando avanços louváveis, essa situação não aconteceu acompanhada de processos capazes de modificar a organização e o funcionamento do sistema de ensino e assegurar práticas educativas efetivas com acesso desses educandos ao conhecimento e à aprendizagem, de acordo com suas particularidades.

As reflexões propostas sobre os dispositivos legais pertinentes à Educação Especial e à Educação Inclusiva são ilustrativas de que efetivar um atendimento a todas as crianças, dentro dos princípios de uma sociedade cidadã e democrática, na qual todos tenham oportunidades de crescer, aprender e desenvolver-se academicamente, requer um olhar crítico e apurado dos discursos oficiais. Para Coelho (2010) as questões legais se revelam como suporte orientador e indutor de mudanças, mas não são, em si mesmos, garantia efetiva da inclusão. Para a autora, quanto à legislação, o mais adequado é considerar que:

Compreende-se que a legislação não deveria ser a primeira etapa do processo, pois deveria ser construída a partir do amplo debate e dos resultados que fossem conseguidos, ou seja, um processo de construção legislativa que equilibrasse orientações: nem o imobilismo da realidade, pois a mudança é desejável e desejada, nem o autoritarismo das decisões que tradicionalmente caracterizam os processos históricos da Educação Brasileira (COELHO, 2010, p.58).

Assim, fica claro que a criação de normas e dispositivos legais é necessária à consolidação de um trabalho de qualidade no que diz respeito ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, porém, a sistematização desses dispositivos deve contemplar não só questões de ordem técnica e operacional, mas deve procurar se traduzir em instrumentos que evidenciem o conhecimento da dimensão sócio-histórica de cada indivíduo, percepção essa possível a partir do entendimento de questões ligadas ao desenvolvimento humano e à aprendizagem, temática a ser abordada a seguir.

2.4 – Deficiência e Desenvolvimento Humano

Tunes, Tacca e Martinez (2006) afirmam que é possível identificar uma forte articulação entre psicologia e educação e entre psicologia e pedagogia. Segundo as autoras, essas diferentes áreas do conhecimento nutrem-se de forma vigorosa, de maneira tal que não há um, entre os grandes teóricos da psicologia que não tenha tematizado educação e pedagogia e, entre os da educação, aquele que não tenha se inserido no campo da psicologia, ao realizar os seus estudos.

Esse diálogo cada vez mais profícuo justifica-se, sobretudo, porque como afirma Vigotski (1996 apud TUNES, TACCA e MARTINEZ, 2006, p. 110) “à psicologia interessa o estudo do comportamento social do homem”, e, na sociedade moderna, a educação vem sendo historicamente valorizada de um modo vertiginosamente crescente, e a expectativa é de que essas áreas sejam, cada vez mais, interpenetrantes.

Assim, reflexões sobre o contexto escolar e as propostas da construção de uma Educação Inclusiva, que responda às complexas demandas que têm sido apresentadas à sociedade nas últimas décadas, certamente devem receber a influência do olhar da psicologia, especialmente da Psicologia do Desenvolvimento, que surge em um momento em que se debate a escola moderna.

Neste sentido, pesquisadores, teóricos e pensadores da área têm feito decisivas contribuições para que seja cada vez mais ampliado o entendimento sobre como o ser humano se desenvolve, como se dão os seus processos psíquicos, motores, sensoriais e cognitivos. As

teorias e conclusões obtidas em cada estudo são importantes, porque norteiam projetos e práticas pedagógicas. Um exemplo a citar é o que ocorreu durante a primeira metade do século XX. Marchesi (2010) lembra que durante esse período o conceito de deficiência incluía as características de inatismo e de estabilidade ao longo do tempo. A compreensão que se tinha à época é que os deficientes assim o eram por causas essencialmente orgânicas que se instalavam ou se produziam no início do desenvolvimento e cuja modificação posterior era difícil.

Essa visão cooperou para se elaborar uma forma de intervenção junto às pessoas com deficiência que se orientava pela necessidade de determinar um diagnóstico preciso do transtorno. E é a partir desse enfoque que se opta por generalizar os testes de inteligência, os quais tinham como objetivo principal, situar as pessoas em um determinado nível, comparando-as com o restante da população.

É neste contexto, segundo Marchesi (2010), que surgem ações, como por exemplo, a encomenda de escalas de inteligência por parte do ministro de Instrução Pública francesa Alfred Binet, em 1904, com o objetivo de separar crianças que deviam ser educadas nas escolas regulares, daquelas que não podiam frequentá-las. Desta forma, para compreender as diferentes maneiras com que se percebe hoje conceitos como desenvolvimento e aprendizagem, é necessário o entendimento de que tais processos podem ser abordados a partir de diferentes perspectivas. A presente pesquisa apresentará algumas delas, tendo por referência o nome de Piaget, Wallon e Vigostki, pesquisadores expoentes da psicologia.

Para Jean Piaget (2010, p.13) a definição correta para desenvolvimento é: “(...) uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.” Ele compreende a evolução da criança em termos de equilíbrio. Para ilustrar a sua definição do termo, Piaget (2010) compara o desenvolvimento à uma construção contínua, similar à edificação de um grande prédio que, ao passo que se acrescenta algo, ficará mais sólido. Também assemelha a definição de desenvolvimento à montagem de um mecanismo delicado, “cujas fases gradativas de ajustamento se conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças, tanto maiores, quanto mais estável se tornasse o equilíbrio” (PIAGET, 2010, p. 14).

Nesta perspectiva, Piaget (2010) delinea o que chama de “estágios do desenvolvimento”. A cada estágio há a aparição de estruturas originais cuja construção o diferencia dos estágios anteriores. Quanto a como cada estágio se sucederá, Piaget afirma:

(...) Segue-se que no adulto, cada um dos estágios passados corresponde a um nível, mais o menos elementar ou elevado da hierarquia das condutas. Mas a cada estágio correspondem também características momentâneas e secundárias, que são modificadas pelo desenvolvimento ulterior, em função da necessidade de melhor organização. Cada estágio constituiu então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa (PIAGET, 2010, p. 15).

Desta maneira, para Piaget (2010 p.17) o entendimento sobre o desenvolvimento humano se dá pela compreensão de que ele acontece em um movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração. A partir desse entendimento é correto, portanto, afirmar que “toda a vida mental e orgânica tende a assimilar progressivamente o meio ambiente, realizando essa incorporação graças às estruturas ou órgãos psíquicos, cujo raio de ação se torna cada vez mais amplo”.

Outro estudioso do desenvolvimento humano e infantil que merece menção é Henri Wallon. Galvão (1995) afirma que para ele, entre a psicologia e a pedagogia deveria existir uma relação de contribuição recíproca. Ele percebia a escola como um espaço peculiar à infância e “obra fundamental da sociedade contemporânea”, como um contexto privilegiado para o estudo da criança. Para Wallon, o homem é determinado fisiológica e socialmente. Isso significa então que ele tem uma dupla história, a de “suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo da sua existência” (GALVÃO, 1995, p.29).

É por se colocar nessa perspectiva que Wallon sugere o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que ele abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil. Assim, para ele, é necessário que se estude a criança contextualizada, nas suas relações com o meio. Galvão (1995) menciona que o projeto teórico de Wallon pode ser definido como a elaboração da psicogênese da pessoa completa. Para ele, a completa compreensão do desenvolvimento infantil exigiria um estudo que não se restringisse à psicologia genética, mas que abarcasse outros campos como a neurologia, a psicopatologia e a antropologia.

A psicopatologia é outro campo de estudos que Wallon acompanhou com atenção. Segundo Galvão (1995) ele se opunha à visão localizacionista e defendia a ideia da plasticidade do sistema nervoso. A autora afirma que:

(...) O estudo das síndromes psicomotoras, ao qual dedicou-se diretamente deixou evidentes as relações entre o movimento e o psiquismo, bem como o papel fundamental desempenhado pelo meio social. Em situações de dependência, o doente dirige suas ações para as pessoas das quais depende, criando um vínculo que age sobre suas próprias reações. (GALVÃO, 1995, p. 33).

Vigotski também fez contribuições decisivas para a ampliação do entendimento de como se dá o desenvolvimento humano e que relações a criança e o adulto estabelecem com o seu meio. Kelman (2010) afirma que ele trouxe um elemento novo e fundamental que é justamente o papel que a cultura, a sociedade e a história exercem na formação da mente humana. Sobre a obra de Vigotski ela afirma:

(...) Em seu trabalho, diz existir no ser humano uma continuidade e uma ruptura entre o que é biológico e o que é cultural: o cultural supõe o biológico, ao mesmo tempo em que o transforma. Essa tensão entre ambos vai permitir ao sujeito que aprende o desenvolvimento de processos que lhe permitem interpretar o mundo a partir de interações com o seu contexto físico, simbólico e histórico-cultural (KELMAN, 2010, p. 17).

Ao tecer considerações sobre como se dá o desenvolvimento humano, Kelman (2010, p. 12) também destaca a importância da cultura para a constituição do homem. Afirma que “é nas relações interpessoais, por meio da linguagem, do sistema escrito e de outros conjuntos de signos, como a internet, por exemplo, que as pessoas vão formando a sua subjetividade, seu pensamento, sua ação.”.

Kelman (2010) destaca que se em Piaget se identifica um arcabouço teórico psicogenético, em Vigotski esse arcabouço será sociogenético. É nesta perspectiva que ele afirma que o sujeito é social desde o momento em que nasce. Para ele:

(...) Toda função psíquica superior no desenvolvimento da criança vem à cena duas vezes: a primeira como atividade coletiva; a segunda, como atividade individual, como modo interior de pensamento da criança, como função intrapsíquica (VIGOTSKI, 2010, p. 483).

Para Vigotski (2010) os processos interiores de desenvolvimento de uma criança só podem ser acionados no campo das inter-relações com os que estão próximos a ela e da colaboração com os colegas. À medida que esse processo de desenvolvimento interior se dá, essas inter-relações se tornam patrimônio interior da criança. Para Kelman (2010, p. 18) ao propor uma abordagem sócio-histórica do homem, Vigotski sistematiza a ideia de que desenvolvimento é um processo que está fortemente ligado ao aspecto cultural. Assim, o que acontece é que “somos preparados por nossa herança cultural e biológica para usar a linguagem e outras ferramentas culturais e também para aprender uns com os outros por meio de processos educacionais”.

Vigotski também dedicou-se ao estudo de crianças, chamadas à época de deficientes ou “mentalmente retardadas”. Fez contribuições decisivas ao questionar algumas teorias que davam sustentação ao tipo de trabalho pedagógico que era desenvolvido junto a elas. Formulou críticas à prática de aplicação de testes em que se determinava o nível de desenvolvimento mental da criança, com a qual a pedagogia teria de contar e fora de cujos limites não devia atuar. Ao refletir na pedagogia adotada para atender às crianças com este diagnóstico, ele fez ressalvas à utilização de métodos diretos, que excluía do ensino tudo o que está ligado ao pensamento abstrato. Para o pesquisador, a adoção de tais métodos não só deixa de prestar a ajuda que a criança necessita, no sentido de superar a sua deficiência natural, como a aprofunda, acostumando a criança a um pensamento exclusivamente direto. Quanto a isso ele menciona:

(...) É precisamente por isso que a criança mentalmente retardada, se entregue a si mesma, nunca atinge o mínimo de formas desenvolvidas de pensamento abstrato, e a tarefa da escola é envidar todos os esforços e fazê-la avançar nessa direção, desenvolver nela aquilo que em si não está suficientemente desenvolvida (VIGOTSKI, 2010, p.481).

Esse novo olhar sobre as crianças com “deficiências”, recebeu, nos estudos de Vigotski um vigoroso espaço. Em sua obra Fundamentos da Defectologia, ele sistematiza uma consistente teoria sobre a educação e a formação da criança com deficiência mental e a importância das interações sociais para o seu desenvolvimento. Para Vigotski (1995) se havia um desenvolvimento insuficiente das funções superiores da criança com deficiência intelectual, isso estaria relacionado com o desenvolvimento cultural insuficiente, com a privação do meio cultural circundante e o abandono da alimentação do meio. Esse abandono

por sua vez, faz com que a causa do seu atraso acumule-se, acumulam-se também as particularidades negativas e as complicações complementares na forma de um desenvolvimento social insuficiente e abandono pedagógico.

Portanto, Vigotski contribui para que a tradicional ação pedagógica centrada no fracasso, na falta e na culpabilização do aluno como responsável pelos seus insucessos na escola desse lugar a uma abordagem voltada para a reflexão sobre que condições são oferecidas ao aluno e como elas se manifestam em obstáculos ou oportunidades para o seu desenvolvimento mais pleno. Esta reflexão será proposta no tópico seguinte.

2.5 – Barreiras à Construção de uma Educação Inclusiva

O texto proposto na Declaração de Salamanca (1994) traz em sua essência a compreensão de que a educação é um direito inalienável que deve ser assegurado a todas as crianças, sejam quais forem as suas especificidades. Essa percepção traduz-se na manifestação do desejo da comunidade internacional de que a escola cumpra o seu papel, que é, sobretudo, promover aprendizagens e desenvolvimento a todos os que a ela têm acesso, com qualidade e com equidade.

O documento representa um importante avanço porque propõe uma perspectiva diferenciada sobre o papel da escola. Ao longo de sua história, a escola brasileira foi se tornando cada vez mais seletiva e excludente e para isso cunhou as mais diferentes estratégias. Gadotti (2010), ao discutir o desempenho da escola brasileira quanto a promover aprendizagens, destaca que no Brasil, a educação oferecida é responsável pela defasagem série/idade de 40% das crianças que nela são matriculadas. Dentre as matriculadas, 80% afirmam não gostar de frequentá-la. E, segundo o autor, o analfabetismo brasileiro é muito maior do que o de outros países da América Latina, o do Mercosul, por exemplo, é de 2,5%, o brasileiro é de 9,8%, o que corresponde a 15 milhões de pessoas. Dialogando com esses dados, Castro (2009), menciona que o nível de letramento do brasileiro é tão restrito que, segundo o último exame do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mais de 50% das crianças

que chegam à oitava série ou ao nono ano de escolaridade não conseguem compreender o que leem e não sabem comunicar o que pensam utilizando a linguagem escrita.

Todos esses dados sinalizam para o fato de que a escola não tem logrado êxito em cumprir obrigações elementares para com as crianças, jovens e adultos que a frequentam. E uma das estratégias utilizadas tradicionalmente pela escola para explicar o fracasso em cumprir suas responsabilidades é discutida por Ribeiro, Mieto e Silva (2010). As autoras trazem à discussão o fenômeno da “produção do fracasso escolar”. Diante da constatação de que nem todas as crianças conseguem ter bom desempenho escolar, ou pelo menos atender às expectativas estabelecidas pela escola, se tornou prática comum encaminhá-las às equipes de diagnóstico. Segundo as autoras: “Com frequência são atribuídas às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem o rótulo de deficientes intelectuais, sem, ao menos, serem considerados os problemas estruturais existentes no próprio contexto escolar” (RIBEIRO, MIETO e SILVA, 2010, p.189).

Neste sentido, Carvalho (2007) afirma que um grande número de crianças foram tornadas deficientes, porque assim foram consideradas por seus professores e assim passaram a perceber-se. Esse tipo de expediente, comum nas escolas, pode ser explicado, segundo Ribeiro, Mieto e Silva (2010) porque quando se depara com uma criança que representa um desafio à sua competência, porque não consegue atingir as metas estabelecidas pelo modelo elitista, a escola opta pelo mais cômodo: “(...) situar toda a problemática no próprio sujeito...” (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, apud RIBEIRO, MIETO e ILVA, 2010, p. 191).

Também refletindo no caráter altamente excludente assumido pela escola, González Rey e Gomes (2007) afirmam que os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nesses contextos se traduzem na criação de ambientes fragmentados, que se transformam, cada vez mais, em “um foco de enrijecimento, seleção, estigmatização e normatização dos procedimentos educacionais, e, fundamentalmente, na massificação do desenvolvimento humano” (BOCK, 2003, NOVAES, 2002, apud, GONZÁLEZ REY e GOMES, 2007, p.408). Diante dessas contradições, identificadas no contexto escolar, Carvalho (2007) defende a necessidade de que a comunidade educativa enfrente aquele que é o seu maior desafio: conseguir que todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação possam obter sucesso em sua aprendizagem. Segundo a autora, isso deve se dar, sejam quais forem as características de

ordem socioeconômica, cultural, familiar, ou seja quais forem as suas particularidade pessoais como gênero, etnia, religião, interesses, capacidades e deficiências.

Partindo desse ponto, da necessidade da construção de um projeto e práticas pedagógicas que entendam cada criança na escola como um sujeito de direitos, e pleno de condições para a aprendizagem e o desenvolvimento, autores como Carvalho (2007), González Rey e Gomes (2007), Gomes e Barbosa (2006) referem-se ao termo “barreiras”, como sendo os impedimentos, os obstáculos, as dificuldades, os entraves que cooperam para que crianças sejam excluídas das escolas, direta ou indiretamente, ao vivenciarem experiências de fracasso e muitas vezes serem responsabilizadas por isso. Os autores afirmam:

Repensar e romper o foco e as barreiras dicotomizantes reproduzidas e refletidas pela educação em nossas escolas, prioritariamente apresentada na relação inclusão/exclusão, representa um resgate das dimensões individual e coletiva, não massificadas na cultura vigente, mas, reenquadradas na busca de representações sociais, de singularidade, de significados e significações, portanto, do caráter subjetivo das relações vivenciadas (GONZÁLEZ REY e GOMES, 2007, p.408).

Barreiras à aprendizagem (temporárias ou permanentes) fazem parte do cotidiano escolar dos alunos (deficientes ou ditos normais) e se manifestam em qualquer etapa do fluxo de escolarização. Barreiras existem para todos, mas alguns requerem ajuda e apoio para o seu enfrentamento e superação, o que não nos autoriza a rotulá-los como alunos com ‘defeito’ (CARVALHO, 2007, p. 60).

Gomes e Barbosa (2006) lembram que a existência de barreiras a serem transpostas para a efetivação da proposta inclusiva é compreensível, considerando que se trata de um processo bastante recente no Brasil e ainda em andamento, mas eles advertem que a existência dessas barreiras como limitações concretas e amplamente conhecidas não devem imobilizar a busca por uma Educação Inclusiva. Neste sentido, Carvalho (2010, p. 98), afirma que a proposta inclusiva está relacionada a uma escola de qualidade para todos, uma escola que “não segregue, não rotule, não expulse os alunos com problemas, uma escola que enfrente, com urgência a séria questão do fracasso escolar e que atenda aos seus alunos em uma perspectiva de respeito à diversidade”.

Para Carvalho (2010, p. 98) outro critério necessário para que a escola se torne realmente inclusiva é reduzir as pressões que levam à exclusão, a partir do processo de desvalorização impingido aos alunos, com base em suas incapacidades, rendimento, raça,

gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida e sexualidade. Para a redução dessas pressões, é necessário que todos da escola trabalhem como uma equipe, reflitam e discutam sobre a “sua intencionalidade educativa, a prática pedagógica, o trabalho na diversidade, bem como identifiquem as barreiras para a aprendizagem, (as visíveis e as invisíveis), procurando meios e modos de removê-las.”

Paín (1985) menciona que as práticas de exclusão, adotadas pela escola, trazem reações e implicações também na família. Estas implicações sempre vão ocorrer, dependendo dos valores que prevalecem no grupo social ao qual a família pertence. Citando um exemplo, a autora afirma que em uma família operária, o fracasso, as dificuldades da criança são vistos como “um estar em falta”, não cumprir com um dever, não estar à altura de uma instituição de ensino tão respeitada e com tanto prestígio. Nestes casos, os pais chegam a afirmar que “a criança não serve para a escola”. Quando na verdade a escola é que deveria se adaptar às características daquela criança, superando as barreiras para que ela aprenda e se desenvolva (PAÍN, 1985, p.39).

Ainda argumentando na perspectiva das barreiras a serem eliminadas para a promoção de aprendizagens e inclusão de todos os alunos no processo pedagógico, Carvalho (2010) lembra que o trabalho desenvolvido nas escolas alcança melhores resultados quando os professores podem refletir e debater sobre as barreiras que os alunos enfrentam para aprender e participar. Investigar barreiras também ajuda nos estudos e análises sobre como aprimorar as práticas pedagógicas para assegurar a aprendizagem e a participação de qualquer aprendiz em todos os âmbitos da escola.

Assim, a proposição cabível é que as escolas e a sociedade entendam a necessidade de provocar a mudança do paradigma já estabelecido nas instituições escolares. Para González Rey e Gomes (2007, p.408), isso se dará, à medida que houver a busca da “reconstrução do processo educativo, não mais como foco exclusivista, mas como trajeto de inclusão e mudança do macro sistema social”. Diante disso, torna-se tarefa essencial para as instituições de ensino refletir sobre a sua realidade, buscando explicações para o fracasso escolar que superem as já mencionadas práticas de culpabilização do aluno. Uma estratégia que parece mais pertinente é refletir nas barreiras que têm sido erguidas contra a aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno e buscar formas de superá-las.

3 – OBJETIVOS

3.1 – Objetivo Geral

- Investigar quais são as principais barreiras que dificultam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, partindo do contexto de uma escola pública de ensino fundamental, séries finais, do Distrito Federal.

3.2 – Objetivos Específicos

- Identificar junto aos professores, familiares e alunos quais são as barreiras que dificultam o atendimento adequado aos ANEEs;
- Levantar as dificuldades pertinentes à inclusão, na perspectiva dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- Organizar as barreiras identificadas em categorias visando uma melhor compreensão do fenômeno estudado;
- Apontar estratégias para a superação das barreiras identificadas.

4 – METODOLOGIA

4.1 - Fundamentação Metodológica

O presente estudo investigou as barreiras ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola pública do Distrito Federal. Para atingir os objetivos estabelecidos, optou-se pela utilização da pesquisa qualitativa, uma vez que para responder às perguntas suscitadas, seria necessário abordar questões de ordem essencialmente subjetivas.

González Rey (2005, p.1) esclarece que “o uso do termo ‘qualitativo’, “não coincide em seu sentido semântico com a complexa realidade que pretende abranger em sua definição”. Para ele, a ideia de um estudo qualitativo, se traduz como um conceito alternativo às formas de quantificado que têm sido predominantes no desenvolvimento das ciências sociais, e em especial, na psicologia. A opção pelo qualitativo se justifica, portanto, pela possibilidade de se construir “uma via de acesso a dimensões e objetos inacessíveis ao uso que em nossa ciência se tem feito do quantitativo” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.1).

A metodologia qualitativa, adotada para esta pesquisa, se baseia assim na compreensão de que, segundo González Rey (2005), a produção de sentido que se busca é desenvolvida num processo constante, no relacionamento estabelecido entre pesquisador e pesquisados. O que se considera importante não é apenas o que o sujeito fala, mas o sentido daquilo que ele fala, bem como o envolvimento do pesquisador, o que lhe permite uma produção complexa, condição indispensável para construir a complexidade dos problemas estudados a partir dessa abordagem.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, ao longo do processo de construção de dados, o que se descobre não é apenas o que se busca, uma vez que surgem elementos que, sem terem sido definidos pelo pesquisador “se convertem em opções de peso teórico, que podem ser relevantes para o processo de construção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005, p.1).

4.2 – Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada junto a uma unidade pública de ensino do Distrito Federal-DF, que atende aos alunos de 10 a 17 anos no diurno, com as séries finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, primeiro e segundo segmento no noturno, com alunos entre 15 a 75 anos. No matutino são atendidos alunos de 7^a, 8^a séries e Aceleração, à tarde alunos de 5^a e 6^a séries e à noite, alunos do 1^o, 2^o 3^o e 4^o semestre dos 1^o e 2^o segmentos. A escola atende a quatorze alunos com necessidades educacionais especiais, distribuídos predominantemente no diurno.

Trata-se de uma escola localizada em uma região periférica, a 35 Km de Brasília, porém, ela traz a particularidade de estar no centro da periferia. Pertence a uma das maiores Regionais de Ensino do Distrito Federal e é uma escola em que a busca por vagas é muito intensa, dada a sua localização central e os últimos resultados positivos do SAEB¹, Prova Brasil e ²SIADÉ.

Embora a clientela da escola seja predominantemente de alunos da região administrativa onde a escola se localiza, registrasse também a presença de alunos de outras cidades do DF e do entorno. A escola está em área de risco social, mas já desenvolveu uma série de projetos que minimizaram os impactos de adventos como pichações formação de gangues, etc.

O corpo docente é formado por 59 professores em sala de aula, distribuídos nos três turnos. Dois são readaptados, uma atuante em biblioteca e um como apoio às atividades técnico-pedagógicas. Na coordenação do diurno há três professoras e, no noturno, duas coordenadoras, uma para cada segmento.

¹ SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica Brasileira

² SIADÉ: Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal

A atual direção, formada por um diretor, um vice-diretor, um supervisor pedagógico, um supervisor administrativo chegou à gerência da escola ano passado. Não houve processo de eleição por voto da comunidade. Eles foram indicados para suprir uma vacância do diretor que havia sido eleito em anos anteriores e que precisou se afastar por problemas de saúde.

4.3 – Participantes

Participaram da pesquisa ao todo 22 pessoas, 15 professoras, das quais duas atuam na Sala de Recursos, três mães e um pai de aluno com necessidades educacionais especiais e três alunas ANEEs, cada uma com idade de 11, 16 e 25 anos.

Quanto ao perfil do grupo de professores que respondeu ao questionário aberto, as informações são as seguintes:

Quadro 1- Quadro perfil dos professores participantes

Perfil quanto ao gênero e a idade	
Sexo	100% mulheres
Idade	50% têm entre 30 e 38 anos
	50% têm entre 44 e 49 anos
Formação específica em Educação Especial ou Educação Inclusiva	
Fizeram cursos de especialização	10%
Fizeram cursos de extensão	30%
Não apresentam nenhuma formação em educação especial ou inclusiva	60%
Tempo de atuação no magistério	
Entre 9 e 11anos	30%
Entre 13 e 17 anos	50%
Entre 18e 23 anos	20%
Tempo de atuação na Educação Inclusiva/Turmas regulares com alunos ANEEs	
Entre 4 a 7 anos	60%
10 anos	30%
15 anos	10%

4.4 – Materiais

Foram utilizados os seguintes materiais:

- Documentos para obtenção de autorização de cada participante na pesquisa;
- Máquina digital para captação do áudio.
- Cartão de memória com capacidade para 4G de gravação
- Computador e televisão para transcrição das entrevistas.

4.5 – Instrumentos de Construção de Dados

Os instrumentos de construção de dados adotados foram: roteiros de entrevistas semiestruturadas, específicos para cada segmento entrevistado, questionário aberto para professores e observação informal. Todos os instrumentos formulados buscaram atender aos critérios estabelecidos para a pesquisa qualitativa.

Os roteiros de perguntas elaborados para a entrevista (ver apêndices 2, 3, 4 e 5) objetivou estabelecer diálogo com cada participante, permitindo ao máximo a expressão de sua subjetividade e a relação com o tema a ser pesquisado. Para se proceder à análise das entrevistas, a sua transcrição foi realizada na íntegra.

Os questionários abertos (ver apêndice 1) foram aplicados com o objetivo de se ter acesso a um número maior de professores e construir dados que pudessem ser ilustrativos da percepção do grupo sobre os trabalhos na perspectiva da Educação Inclusiva.

As questões elaboradas privilegiaram o tema da pesquisa. Assim, os professores foram incentivados a refletir nos aspectos do trabalho pedagógico que se caracterizam como impedimentos ou barreiras ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Por fim, a observação foi informal (sem roteiro pré-definido) e realizada ao longo de toda a pesquisa, cujo objetivo se constituiu no acompanhamento da rotina escolar, especialmente no que diz respeito às reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões extraordinárias e conversas informais dos professores nos horários do intervalo. As

informações desse instrumento foram utilizadas como complemento as análises das entrevistas.

4.6 – Procedimentos de Construção de Dados

Para proceder à construção dos dados, o primeiro passo foi estabelecer contato com a escola a ser pesquisada. A escolha se deu pelo fato da pesquisadora atuar nesta unidade de ensino e ter acesso mais fácil às pessoas a serem entrevistadas. A escola também atendia ao critério de ser inclusiva e oferecer atendimento aos alunos com diferentes especificidades, em classes regulares e com acompanhamento complementar da Sala de Recursos. Outro critério estabelecido na escolha da instituição foi a necessidade de, além de ter acesso aos entrevistados, ter acesso também à rotina escolar, às atividades como desenvolvimento de projetos extracurriculares, aulas, conselhos de classe, reuniões de pais, reuniões bimestrais, etc.

Após estabelecer contato com a direção da escola, apresentar os documentos oficiais e obter a autorização para o desenvolvimento da pesquisa (ver anexo 1) foi marcado um encontro com as duas professoras da Sala de Recursos. O objetivo foi verificar junto a elas, que pessoas atenderiam ao perfil estabelecido para os entrevistados.

Como o objetivo da pesquisa era identificar as barreiras à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente nesta unidade de ensino, foi necessário definir alguns critérios importantes para estabelecer quem deveria ser ouvido. Em relação aos pais, a opção foi por aqueles que efetivamente acompanhassem a rotina escolar de seus filhos e tivessem assim, condições de avaliar com maior propriedade o atendimento oferecido a eles pela escola.

O entendimento que se tem é que optar por pais que se mantêm distantes da vida escolar de seus filhos, com necessidades educacionais especiais, poderia comprometer os objetivos da pesquisa. Nestas situações específicas, de ausência dos pais, já há uma barreira explícita que é exatamente a falta de acompanhamento sistemático do percurso escolar de seus filhos. Porém, como o que se pretendia era aprofundar a investigação, indo além da

identificação das barreiras que já estão postas no senso comum, a escolha dos pais obedeceu aos critérios já mencionados.

Quanto aos professores, optou-se por um grupo heterogêneo, aqueles que demonstrassem identificação com a proposta da Educação Inclusiva e aqueles que em seu discurso e prática pedagógica revelassem ou resistência à proposta, ou dificuldades em conduzi-la. O entendimento nesse caso é de que embora a atitude dos professores resistentes à inclusão já se constitua em si em uma barreira ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, nestes casos caberia investigar como tais resistências se instauram no professor e como elas se transformam em barreiras.

Além dos entrevistados, participaram da pesquisa outros professores, no total doze, que também foram escolhidos dentre um grupo heterogêneo entre aqueles que apresentavam maior ou menor identificação com a proposta de uma escola inclusiva. Estes foram convidados a responder a um questionário aberto. O questionário foi respondido por todas as participantes na escola. Dentre os professores entrevistados há também as duas professoras que atuam na Sala de Recursos.

Quanto às entrevistas, o local e o horário agendado atenderam às solicitações dos participantes. Três dos pais entrevistados concederam a entrevista em suas casas, a quarta mãe entrevistada preferiu ir até a escola. Dos três professores entrevistados, dois optaram por ir à casa da pesquisadora e um escolheu conceder a entrevista na própria escola. No caso dos alunos, duas foram entrevistadas na escola, na companhia de seu pai e de sua mãe e a terceira foi entrevistada na escola.

Dentre as pessoas entrevistadas, em relação aos vínculos com as pesquisadoras, há a proximidade inerente ao contexto de trabalho. Duas, dentre as três alunas entrevistadas são também alunas da pesquisadora. Quanto às mães e ao pai entrevistados, apenas uma já tinha estabelecido contato com a pesquisadora em outros momentos, como reuniões ordinárias. É importante esclarecer que as alunas entrevistadas não são, necessariamente, filhas do pai e das mães entrevistadas. No grupo das três alunas entrevistadas, duas eram filhas do representante do grupo de mães selecionado para a pesquisa e uma não.

Ao abordar os participantes do estudo, a pesquisadora os comunicava dos objetivos estabelecidos para a investigação a ser realizada e a pretensão de que posteriormente a

pesquisa pudesse ser convertida em uma ferramenta de aprimoramento do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. Os documentos pertinentes à construção dos dados foram apresentados a todos os entrevistados. A aplicação do questionário aos dez professores pesquisados se deu em vários dias, sempre no espaço da escola.

À medida que o professor era apresentado à proposta da realização da pesquisa e decidia participar, era convidado a assinar o termo de consentimento e recebia o questionário com algumas orientações, inclusive a de que caso surgisse alguma dúvida quanto às questões suscitadas, ele poderia buscar o esclarecimento junto à pesquisadora.

Também participaram da pesquisa as duas professoras da Sala de Recursos. Quando questionadas sobre a sua disponibilidade em participar, evidenciaram o interesse prontamente, com a condição de que pudessem responder às questões por escrito. Porém, na ocasião do contato para agendar a entrevista as duas professoras conversaram durante longo tempo com a pesquisadora, relatando questões pertinentes ao atendimento oferecido aos alunos ANEEs na Sala de Recursos. Essas informações foram apreendidas pelo instrumento observação e incorporadas à análise geral.

O trabalho de construção de dados se deu conforme apresentado nos quadros abaixo:

Quadro 2 – Entrevistas semi-estruturadas

³ Nome do entrevistado	Duração	Local
Professor Pedro	45 min	Unidade de ensino pesquisada
Professora Hilda	43 min	Casa da pesquisadora
Professora Paula	55 min	Casa da pesquisadora
Ana- mãe de André	1h 10 min	Casa da entrevistada
Maria – mãe de Letícia	1h	Unidade de ensino pesquisada
João- pai de Juliana	1h 30 min	Casa do entrevistado
Laura- mãe de Juliana	1h 30 min	Casa da entrevistada
Letícia - aluna	15 min	Unidade de ensino pesquisada
Juliana- aluna	10 min	Casa da entrevistada
Anita- aluna	22 min	Unidade de ensino pesquisada

³ Todos os nomes apresentados são fictícios, em observância à necessidade de preservação da identidade dos participantes.

Quadro 3 – Aplicação de questionário aberto

Participantes	Período/ Data	Local
10 professoras, sendo sete do diurno e três do noturno.	De 06 a 17 de dezembro de 2010	Na unidade de ensino pesquisada.
2 professoras da Sala de Recursos	20 de dezembro	Na unidade de ensino pesquisada.

4.7 – Procedimentos de Análise de Dados

A análise dos questionários se orientou por compreender quais são as questões mais relevantes que emergiram das respostas das entrevistadas, que representavam um sexto do universo de professores da escola. Como o objetivo deste instrumento foi de fornecer apenas um panorama referente às barreiras, segundo a percepção das participantes, as informações foram agrupadas, utilizando cálculos estatísticos simples, e, relacionados à literatura especializada.

Quanto à análise das entrevistas, foram feitas leituras exaustivas, buscando evidenciar a construção dos significados dos participantes sobre as barreiras que dificultam a efetivação da Educação Inclusiva e relacionar as falas deles entre si, de modo a ver discrepâncias ou complementos. A partir do contexto de interação, proporcionado pela entrevista, em que os significados são negociados entre entrevistado e entrevistador, e pela análise das respostas dos primeiros, emergiram 5 categorias, a saber: 1. A falta de apoio à família do aluno com necessidades educacionais especiais; 2. Instrucionismo e preleção como prática pedagógica predominante nas salas de aula; 3. A violência simbólica imposta ao professor; 4. Formação insuficiente e ineficiente dos professores e 5. Negação da subjetividade do aluno com necessidades educacionais especiais, as quais serão explicitadas a seguir.

5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise dos dados a serem apresentados serão trabalhadas tanto as informações obtidas na aplicação dos questionários abertos quanto àquelas construídas a partir das entrevistas semiestruturadas. Pretende-se inicialmente apresentar os resultados de cunho quantitativo, obtidos na pesquisa, subsidiados pelos questionários abertos e, posteriormente, se procederá à análise mais densa deste trabalho, a partir das entrevistas semiestruturadas.

5.1 – Conhecendo o Corpo Docente da Escola: Apresentação do Perfil dos Professores que Responderam ao Questionário Aberto

Os dados obtidos revelam que ainda persiste uma grande predominância de mulheres no exercício do magistério. Dentre as dez pessoas que responderam ao questionário aberto, todas são mulheres. A metade destas professoras tem entre 30 e 38 anos e a outra metade tem entre 44 e 49 anos. A maioria, 60% delas não apresenta formação específica para trabalhar em Educação Especial, 30% têm formação em nível de extensão e 10% em nível de especialização.

Esses dados preocupam porque indicam que há um número expressivo de professores no grupo que não apresenta qualquer formação em Educação Especial ou Educação Inclusiva. Carvalho (2009), refletindo sobre a questão da formação oferecida aos professores, ela menciona que a formação recebida por estes profissionais, ainda é insuficiente para o trabalho na diversidade. Tais resultados obtidos na pesquisa referendam as discussões já apresentadas de que há uma política de formação de professores ineficiente, que não consegue atender nem em quantidade nem em qualidade às demandas apresentadas pela proposta de uma educação na diversidade.

Entre as entrevistadas com mais tempo de exercício no magistério, considerando as com mais tempo de serviço aquelas que têm entre 13 e 23 anos, identificou-se que 84%

delas não têm curso de formação na área de Educação Especial e Educação Inclusiva. Ao analisar as tendências gerais de vida dos professores, Huberman (2007) aponta diferentes fases que ajudam a compreender as formas como o professor se coloca diante das exigências que lhes são apresentadas para o exercício da sua profissão. Embora os estudos empíricos evidenciem que a sequência de fases discutida por Huberman nunca se refira à totalidade de professores pesquisada, eles revelam que tais sequências se reportam à maioria dos elementos desta população.

Assim, ao mencionar a fase de “conservantismo e lamentações”, Huberman (2007) destaca que para vários autores (Lowen-thal *et al.*, 1975; Ryff e Baltes, 1976 *et al.*, 1968; Neugarten e Datan, 1973) com o passar do tempo, à medida que se adquire mais idade, se identifica “uma maior rigidez e dogmatismo”. Há, entre aqueles com mais idade, uma prudência acentuada, uma resistência mais firme às inovações. Ainda segundo os autores, essa evolução seria progressiva, mas se aceleraria a partir dos 50 anos. (HUBERMAN, 2007, p.35)

Esse dado talvez explique a aparente discrepância observada nos resultados obtidos na pesquisa. Se por um lado a maioria expressiva de professoras dentre aquelas com mais idade e com maior tempo de serviço, não declararam ter realizado nenhum curso de formação em Educação Especial e Educação Inclusiva, em contrapartida, entre as entrevistadas com menos tempo de exercício no magistério, considerando as com menos tempo, aquelas entre 9 e 11 anos, 75% declararam ter formação em Educação Especial ou Educação Inclusiva. Outra fase apontada por Huberman (2007) que talvez explique a disparidade dos dados referentes a este aspecto específico da pesquisa é a chamada fase da “estabilização”. Nesta fase, segundo o autor:

(...) as pessoas passam a centrar a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um setor de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas (HUBERMAN, 2007, p. 37).

O fato de professoras mais jovens declararem um repertório de formação mais amplo, talvez revele a sua vivência desse estágio, o estágio de “estabilização”, do ciclo de vida dos professores ao qual Huberman (2007) se refere. Cabe esclarecer, porém que o

desenvolvimento de uma carreira, segundo o próprio autor, não é um processo e sim uma série de acontecimentos. Para algumas pessoas, este processo pode ser linear, mas para outros há intercorrências como regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.

Em relação ao tempo de atuação no magistério, 50% das entrevistadas têm entre 13 e 17 anos, 30% têm entre 9 e 11 anos e 20% têm entre 18 e 23 anos. Quanto ao tempo de atuação em turmas inclusivas 60% das entrevistadas têm entre 4 e 7 anos, 30% têm 10 anos e 10% têm 15 anos. Esses dados parecem revelar que o tema Educação Inclusiva e Educação Especial é relativamente novo para a maioria das entrevistadas.

Quando questionadas sobre como tem sido trabalhar em uma escola onde há turmas inclusivas a metade das entrevistadas mencionou que tem sido desafiador. A palavra desafio parece, pelo relato das entrevistadas, remeter à ideia de ser confrontado com a necessidade de ação, de mudança, ou da carência de maior investimento de esforço no cumprimento de determinada tarefa. Para Sato (1993, apud ANGELUCCI, 2002), quando o trabalhador não tem conhecimento, poder e instrumentos para controlar contextos de trabalho, que fazem surgir vivências de desconforto e desprazer, em virtude das características, necessidades e limite subjetivo de cada trabalhador, este trabalho se torna penoso.

Talvez a referência à palavra desafio pela maioria das entrevistadas, sinalize para o quanto tais professores desconhecem as demandas da Educação Inclusiva ou não disponham, pelos mais variados motivos, dos instrumentos ou ferramentas e saberes pedagógicos para lidar com tais demandas. Dez por cento declaram que o professor tem que ter o mínimo de conhecimento e sensibilidade, outros 10% mencionam que é um aprendizado e 20% mencionam que é uma tarefa difícil e que, portanto, precisam se desdobrar para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em relação à avaliação que as entrevistadas fazem da proposta de educação inclusiva adotada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 40% das entrevistadas avalia que se trata de uma proposta *linda*, mas que os professores precisam ter preparação para implementá-la. Vinte por cento afirma que é uma proposta necessária frente à sociedade excludente que está posta. Outras 20% afirmaram que concordam com a proposta porque acreditam que os alunos diagnosticados com necessidades educacionais

especiais precisam conviver com outros alunos em turmas regulares. Por fim, 10% afirmaram que *a ideia não é de todo ruim*, mas que os alunos com necessidades educacionais especiais precisam de uma sala com uma quantidade menor de alunos.

Diante da pergunta acerca da segurança que tinham para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, a maioria expressiva, 70%, responderam que não se sentem seguros. O número elevado de professoras que se declararam inseguros para a realização do trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, pode ser explicado pela observação de outro dado obtido nesta pesquisa e já apresentado: a falta de formação nas áreas de Educação Especial e Educação Inclusiva de grande parte das professoras participantes da pesquisa.

Mas há outro fator discutido por Carvalho (20007) que merece registro. Uma vez que falar em Educação Inclusiva é falar em Educação na diversidade, é necessário lembrar que essa perspectiva requer, com urgência, mudanças nas ações pedagógicas em sala de aula. Os professores são levados a programar a sua prática pedagógica a partir da hegemonia da normalidade, como se existisse um aluno padrão, que pudesse servir de parâmetro para os demais. Assim, quando se deparam com alunos com dificuldades de aprendizagem por diversas causas e manifestações, não sabem como lidar com elas.

Dez por cento se diz *razoavelmente seguro* porque buscou meios para compreender os alunos, 10% disseram que apesar de ter formação para isso, sente que na prática é diferente porque se faz necessário o apoio, que afirmam não ter. E apenas 10% das entrevistadas afirmaram que sim, que se sentem seguras para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

A última pergunta do questionário dizia respeito à qual seria para o professor o principal impedimento para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam atendidos dentro de suas especificidades. A maioria, 80% respondeu que seria a falta de um preparo melhor para todos os que têm acesso a esses alunos. As demais entrevistadas, 20%, apontaram questões diversas que podem ser agrupadas em: quantidade inadequada de alunos em sala, a falta de acompanhamento familiar, a relação de convivência entre os ANEEs e os demais alunos, a falta de leis específicas e a falta de um diagnóstico certo e atualizado dos alunos.

Dialogando com estes diferentes números obtidos pela pesquisa, Carvalho (2007) menciona que o próprio sistema educacional cria barreiras porque obriga os professores a trabalharem em mais de uma escola, em função dos baixos salários que recebem. As condições a que são submetidos para trabalhar também não são apropriadas e favoráveis. Tudo isso os faz sentirem-se cansados e desmotivados. Neste sentido, Carvalho (2007) ainda destaca que para que o professor crie, em sala de aula, um clima agradável e favorável à aprendizagem e à participação de todos, seria necessário que ele tivesse um número menor do que os 38 a 40 alunos, como costuma ocorrer na maioria das escolas.

Além dessas informações, também registra-se nas respostas das professoras entrevistadas a crença de que há muitos alunos na rede que precisam ser avaliados e diagnosticados como ANEE. Esse dado corrobora uma tendência apontada por Angelucci (2002) e Carvalho (2007) que é a de tentar explicar o fracasso escolar pelo viés da “deficiência”. Bueno (1993, apud ANGELUCCI, 2002) afirma que:

Na verdade, sob o manto da excepcionalidade são incluídos indivíduos com características as mais variadas cujo ponto fundamental é o desvio da norma, não a norma abstrata que determina a essência a-histórica da espécie humana, mas a norma construída pelos homens nas suas relações sociais (BUENO, 1993 apud ANGELUCCI, 2002, p. 43).

Quanto a este dado, Carvalho (2007, p. 27) afirma que reconhecer que determinadas crianças apresentam distúrbios psiconeurológicos não nos autoriza a diagnosticá-los como deficientes mentais, nem a encaminhá-los para a educação especial, segregando-as. Nenhuma professora se posicionou contrariamente à proposta da inclusão, mas todas fizeram ressalvas ao modelo adotado. Também houve a incidência de respostas que sinalizaram para o pensamento de que os ANEEs não têm condições de acompanhar os demais alunos quanto à aprendizagem de conteúdos formais, porém, para essas entrevistadas eles não podem ser privadas da possibilidade da convivência com outros alunos *ditos normais*.

5.2 – Categorias de análise: os significados construídos sobre o processo de inclusão e suas barreiras

Para González Rey (2002, p. 119) um dos processos mais ricos da pesquisa qualitativa é o desenvolvimento de categorias que possibilitem construir conceitos em relação às questões e aos processos que aparecem à medida que ela é desenvolvida. Os dados construídos, ao serem organizados para compor categorias, não poderão ser conceituados nos “marcos rígidos e a priori de nenhuma hipótese de teoria geral”.

Esse processo, portanto, demandará do pesquisador a necessidade de produção de pensamento e de atribuição de sentido aos dados aos quais teve acesso. Nesta perspectiva, é o que se pretende fazer a partir deste tópico. Serão apresentadas as diferentes categorias que emergiram ao longo do processo de construção de dados, no diálogo com os sujeitos pesquisados. As cinco categorias a serem apresentadas guardam relação com as barreiras à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Cumprir lembrar que a seleção das falas dos participantes a serem apresentadas ao longo deste capítulo, se deu a partir do critério de que elas fossem ilustrativas das categorias que emergiram a partir da interação entre pesquisador e participante. Embora se tenha entrevistado pais, alunos e professores, separadamente, não se fez uma apresentação e análise das falas em separado. Portanto, foram selecionadas para compor a apresentação dos resultados aquelas frases significativas, que deixavam mais claro a emergência das categorias, independente de a que grupo o entrevistado pertencia.

5.2.1 - A falta de apoio à família do aluno com necessidades educacionais especiais

Uma das barreiras facilmente identificáveis no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais é a condição de abandono e solidão relatada pelas mães destes alunos ao buscarem o devido atendimento médico e pedagógico para seus filhos. Na

fala das três mães entrevistadas identifica-se uma luta solitária e por vezes árdua para que seus filhos obtivessem a observância dos seus direitos.

Um dos momentos relatados com mais angústia por estas mães é aquele em que elas percebem que seus filhos necessitam de um atendimento médico diferenciado e não conseguem provar a quem compete assegurar esse atendimento, que suas impressões sobre o próprio filho procedem. Maria, uma das entrevistadas, narrou como foi difícil o percurso realizado até conseguir que sua filha, com um quadro de Maculopatia, uma doença que afeta os olhos, comprometendo seriamente a visão, recebesse o diagnóstico de visão subnormal e pudesse ser atendida de acordo com as suas especificidades. Ela fala:

Quando ela começou a tirar do quadro, ela começou a copiar a matéria do quadro, aí foi quando nós descobrimos que tinha algum problema. Por quê? Porque toda vez a Letícia dizia: ‘mãe, eu não tô enxergando’, eu falo pra professora: ‘professora, eu não tô enxergando’(....) foi onde a professora começou a me chamar: “mãe, a Letícia tem um problema, tem um problema”. E eu falava pra ela: “a gente vai levar ao médico”, né? pra tentar descobrir (**Maria, mãe de Letícia**)

Segundo a mãe, essa descoberta de que algo incomodava Letícia só veio à tona por ocasião da entrada na escola pública. Embora a criança frequentasse a escola desde muito pequena, só aos sete anos se começou a ter os primeiros sinais do problema de visão. Isso porque, segundo Maria, na escola particular em que ela estudava, quando era menor, a prática era o uso de material reproduzido para que cada criança fizesse as atividades. Ao entrar na escola pública, Letícia se deparou com a necessidade de copiar do quadro. Alertada insistentemente pela professora de que *a Letícia tem um problema*, a família decide levá-la a vários médicos.

A narrativa da mãe revela que desde a consulta ao primeiro profissional, até a conclusão do diagnóstico, foi mais de um ano, transitando entre um médico e outro, inclusive passando por um profissional da rede pública de ensino, especializado no atendimento a crianças com comprometimentos na visão. O parecer dado por este profissional era de que a criança não apresentava nenhum problema de visão e que, as suas frequentes queixas quanto à dificuldade de enxergar, se deviam ao fato dela querer usar óculos, para imitar a mãe. Maria relata:

Todos os médicos falavam a mesma coisa, inclusive o médico do CAIC. Eu expliquei pra assistente: “*eu preciso de uma consulta com o médico da Fundação, porque ele atende as crianças o tempo todo, ele vai descobrir o que a minha filha tem*”. Só que ele também foi mais um dos médicos que falaram a mesma coisa: “*mãe, ela não tem problema de vista, eu acho que ela quer usar óculos.*” E eu voltei mais uma vez decepcionada, porque eu queria por tudo descobrir o que a minha filha tinha. Eu sabia, eu tinha certeza de que ela não queria usar óculos, porque nenhuma criança quer usar óculos. Aí foi quando... eu não podia descansar professora, eu tinha que continuar a minha batalha, e eu tinha uma esperança ainda né? De levar em outros médicos, porque eu achava assim que eu ia encontrar um médico bom e isso aconteceu no mês de julho, no mês de julho de 2008.

(Maria, mãe de Letícia)

Na sequência, a mãe relata em detalhes as dificuldades enfrentadas até que, ao fazer uma consulta à sua própria oftalmologista, ela apresenta o problema e solicita que a médica examine a sua filha. Só depois disso, através de uma série de exames, segundo a mãe, incômodos, demorados e invasivos, com Letícia aos dez anos de idade, se descobre o quadro de Maculopatia.

Quanto à questão do acompanhamento médico oferecido às crianças com necessidades educacionais especiais Falkenbach, Drexler e Weler (2006, p. 8) alertam para a necessidade de que “os pais disponham de recursos profissionais confiáveis e atualizados sobre crianças com deficiências para que possam recorrer conforme surjam questões ou preocupações especiais”.

A ausência desses recursos bem como da assistência de profissionais preparados, geram um sentimento de solidão, como parece ser o caso especialmente de Maria, que empreende o que ela mesma chama de *minha batalha*, em prol dos direitos de sua filha. Mas há outras implicações que devem ser consideradas. No caso apontado, o diagnóstico tardio, dado pelos médicos, apesar dos insistentes apontamentos dos pais, priva a criança da possibilidade de ter um atendimento o mais precoce possível. Falkenbach, Drexler e Weler (2006) advertem que o diagnóstico rápido é importante porque permite aproveitar uma especificidade do cérebro denominada plasticidade neural. Graças a este mecanismo, uma área lesada do cérebro pode ser assumida por uma área vizinha, tão logo a criança receba o estímulo e o atendimento adequados.

No relato de outros pais ouvidos pela pesquisadora, se identificou outras situações em que houve falha no atendimento médico oferecido à criança. João e Laura, pais de

Juliana, diagnosticada com deficiência intelectual, narram que desde os primeiros meses de vida de sua filha detectaram algo diferente. A demora da criança em engatinhar, balbuciar palavras e falar, causava-lhes estranhamento. Quando apresentavam aos pediatras suas suspeitas, eram sempre informados de que estava tudo bem. Segundo os pais, Juliana só falou com clareza, com alguma possibilidade de ser entendida, aos 5 anos de idade.

Diante desse quadro a mãe insistia em que alguma coisa precisaria ser feita. Foi quando, ao ser submetida a avaliação, percebeu-se que Juliana apresentava uma dificuldade de articulação da fala que requeria o acompanhamento de um fonoaudiólogo. Mais tarde, ao entrar na escola, a professora do pré-escolar chamou a atenção dos pais para alguns aspectos do comportamento de Juliana que talvez indicassem a necessidade de outro tipo de intervenção, além da fonoterapia. E por fim, com a avaliação de uma equipe do ⁴COMPP a família descobre, nas palavras da mãe que: *Tinha alguma coisa a mais, que não era só a fala, que ela tinha dificuldade de raciocínio mesmo.*

Nas duas situações apresentadas, observa-se que o empenho dos pais, a clareza em relação à situação de seus filhos foi determinante para que estes pudessem ser atendidos. Em contrapartida nota-se a falta de preparo das redes de atendimento médico em ouvir atentamente as observações feitas pelos pais e proceder, no mínimo, a uma avaliação mais criteriosa para dirimir dúvidas.

A despeito das barreiras enfrentadas por estes pais, observa-se em suas falas um forte sentimento de resignação, de resiliência e de tolerância aos erros cometidos pelos variados sistemas envolvidos no atendimento aos seus filhos. Eles identificam e nomeiam as falhas no trabalho desenvolvido junto aos seus filhos, mas o enfrentamento que fazem é revelador de serenidade e lucidez. Nesse sentido, Ana, mãe de um aluno diagnosticado com Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, relata a dificuldade da escola em compreender as particularidades de seu filho e a sua busca para que os direitos dele fossem assegurados.

Na narrativa apresentada, a mãe revela que desde cedo, desde que o seu filho era recém-nascido ela observava uma agitação, uma inquietação não percebida em outras crianças. Ela buscou o diagnóstico precoce e quando ele entrou na escola já havia um

⁴ COMPP-Centro de Orientação Médico- Psicopedagógica do Distrito Federal

parecer médico indicando a necessidade de construção de estratégias pedagógicas apropriadas às especificidades do aluno. Segundo a mãe, a escola se recusava a atender ao aluno dentro dos parâmetros sugeridos pelos médicos. O recurso adotado por professores e direção, foi o de chamar a mãe, várias vezes para reclamar da disciplina do aluno. Segundo ela, a situação se deu da seguinte forma:

Porque assim... a escola deixa muito a desejar, porque a escola é a primeira que não contribui pra nada quando o aluno tem esse tipo de problema, né? Porque a primeira escola (pública) que ele estudou que foi uma escola de quarta série, eu tive que buscar apoio junto ao Ministério Público para conseguir as coisas que ele tinha direito, porque, tipo assim, o professor prefere tachar: “*o seu filho, ele não tem educação, o seu filho, ele é preguiçoso, ele não quer nada com nada*”, pronto **tacha** logo esse rótulo na criança e pronto, pra eles a história acaba por aí. **(Ana, mãe de André)**

A situação relatada pela mãe guarda relação com o que discutem Ribeiro, Mieto e Silva (2010), Carvalho (2007) e Dubet (2003). Para estes autores, tem sido prática comum nas escolas, ao se depararem com alunos que não correspondem ao padrão de aluno fácil de lidar, culpabilizar o aluno pelos seus insucessos e tentar de alguma forma excluí-lo da escola, pelo desafio que ele representa. No caso de Ana, só após a escola ter conhecimento de que o Ministério Público havia sido acionado, houve mudanças na forma de trabalhar com o aluno e a mãe parou de receber as sucessivas chamadas e reclamações.

É válido registrar também que para estas mães o percurso em defesa dos direitos dos seus filhos, não é um percurso feito só de tristezas. A cada problema resolvido, a cada sucesso do filho, elas relatam um sentimento de alegria, diferente daquele experimentando quando se trata de outros filhos, sem essas especificidades. A mãe de Juliana relata:

Porque tem coisas assim, as mínimas coisas que a gente não dá importância e quando a gente tem um filho assim, a gente começa a dar importância às pequenas coisinhas, igual... ela, quando ela começou a escrever o nome todo foi uma alegria, quando começava a ler já foi outra alegria, entendeu? Coisas assim que passa, né? Passa despercebido e com ela não, com ela não passa despercebido. **(Laura, mãe de Juliana)**

Dessen e Polonia (2007) lembram que ver, ouvir e estudar sobre o tema das deficiências pode proporcionar bons conhecimentos, mas é a vivência e a convivência com estas pessoas o que pode permitir aprendizagens profundas e uma nova forma de olhar para a situação suscitada. Este dado emerge da fala dos pais entrevistados. Ainda que lutando contra as barreiras impostas pela ineficiência dos sistemas públicos de saúde e educação,

ainda que se referindo às dificuldades enfrentadas como *batalha*, *luta*, eles não deixam de perceber os ganhos obtidos pela convivência com a situação trazida pelo filho.

Considerando todas as colocações feitas pelos pais, percebe-se também entre eles uma queixa latente em relação à forma como a escola desenvolve o trabalho pedagógico e a maneira como a escola administra a aprendizagem do aluno. Para refletir um pouco mais sobre esta questão será apresentada a próxima categoria que versa principalmente sobre o modelo educacional adotado, não apenas no atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, mas a todos os alunos que têm acesso à escola.

5.2.2 - Instrucionismo e preleção como práticas pedagógicas predominantes nas salas de aula.

A perspectiva proposta pela Educação Inclusiva é a de uma escola onde todos possam aprender e obter êxito, sejam quais forem as suas características e especificidades. Santos e Romanowski (2010) afirmam que para que este paradigma de escola se concretize, é necessário que ocorra uma ressignificação dos espaços escolares. Nesta nova perspectiva, a escola se coloca como um espaço de diálogo, no qual as diferenças não são fatores de exclusão, mas se complementam. Os currículos passam a ser mais flexíveis e abertos, permitindo a reflexão crítica sobre a história das minorias. Quando isso não ocorre e a escola segue reproduzindo modelos ineficientes de práticas pedagógicas centradas no ensino e não na aprendizagem, surgem barreiras que se convertem em grandes impedimentos para que todos os inseridos no espaço escolar logrem êxitos como aprendizes.

As falas dos professores entrevistados foram reveladoras de que, ainda persiste pelos mais diferentes motivos, um modelo de ensino chamado por Demo (2006) de Instrucionismo. O termo refere-se ao costume de desenvolver processos de ensino, baseados na “preleção” do professor. O professor fala, enquanto o aluno deve absorver passivamente aquilo que lhe é passado. É um procedimento muito recorrente quando o professor adota predominantemente as chamadas aulas expositivas. O referencial do Instrucionismo e da Preleção, encontram correspondência no que Freire (2007) convencionou chamar de

“Educação Bancária”. Espera-se que depois de o aluno ter sido exposto, passivamente, a uma série de informações, ele seja capaz de reproduzi-las, evidenciando a assimilação das mesmas. A professora Paula fala dessa dinâmica, que se instaura na sala de aula, afirmando que:

(...) Porque tem tanta coisa pra fazer dentro da sala de aula, eu tenho que explicar o exercício, eu tenho que corrigir o conteúdo, eu tenho que conferir os cadernos, então acaba assim, tantas coisas que dar atenção individualizada não entra como minha prioridade, eu acho que esse é o problema maior, acabo vendo assim: tem tantas coisas pra fazer que eu vou fazendo, vou fazendo, vou fazendo e não sobra tempo mesmo pra atender aquela criança. Também por culpa minha, porque essa não é uma prioridade minha. Eu acabo priorizando assim: “vou explicar esse conteúdo pra essa turma, vou corrigir esse conteúdo no quadro, vou olhar os cadernos”. **(Professora Paula)**

Gonzaga e Tunes (1998) refletem sobre essa questão ao afirmar que quando questionados sobre problemas de aprendizagem dos seus alunos, os professores em sua maioria apontaram como solução, questões externas à sala de aula. Isso parece sinalizar para o fato de que, aqueles professores concebiam o ensino como algo que não depende da criança. Nesta perspectiva, o ensino é compreendido como transmissão de conhecimento, e espera-se que o aluno esteja pronto para receber informações. Estas abordagens da relação entre ensino e aprendizagem colocam toda a explicação para o fracasso do processo no próprio aluno.

O novo paradigma da Educação Inclusiva parte do entendimento de que os alunos não devem ser tomados como uma massa homogênea, na qual todos aprendem da mesma forma e, portanto, basta submetê-los a uma estratégia pedagógica padrão. Esse modelo pautou a formação da maioria dos professores brasileiros, e, talvez por isso, seja tão difícil se desvencilhar dele e buscar estratégias pedagógicas que revelem a percepção do aluno em sua individualidade. Paula, uma das professoras entrevistadas, revela essa dificuldade ao afirmar:

Esse ano nós tivemos... eu tive uns três alunos de TDHA e teve uma menina assim que eu não consegui alcançar ela, porque ela é muito distanciada e nem sentar na frente ela queria, e eu já tenho essa minha dificuldade de me aproximar, né? e de individualizar o atendimento, eu acho que é esse o problema, individualizar mais o atendimento dessas crianças. **(Professora Paula)**

A fala da professora revela que ela percebe a necessidade de oferecer o atendimento individualizado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Mas, em relação aos

demais, alunos é como se isso não fosse necessário. Esta percepção se dá principalmente porque se convencionou agrupar os alunos buscando uma homogeneização. Pato (2000, apud RIBEIRO, MIETO E SILVA, 2010) adverte que organizar os alunos em busca de uma padronização é um procedimento ilusório e perigoso, pois estigmatiza os alunos e impede que eles tenham as desejadas progressões escolares. Dubet (2003) afirma que este é um dos sutis mecanismos adotados na escola e que acaba gerando a exclusão dos alunos. Para o autor, a lógica adotada é a de que, a partir do princípio da massificação, a escola reconhece a igualdade de todos, reconhecendo também uma suposta igualdade de potencialidades e de talentos. Mas é preciso olhar com cuidado essa aparente defesa de igualdade de direitos e oportunidades, porque o que se dá de fato, é que se passa a trabalhar com uma representação do sujeito que tem algo de “heróico, de difícil e de exigente, pois ela supõe que cada um seja “soberano” dono de si mesmo” (DUBET, 2001, p. 119).

E é baseada nesta lógica que a escola adota a meritocracia. Ela “ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais” (DUBET, 2001, p. 119) Quando a dinâmica da escola é norteada por este tipo de lógica é como se apenas os alunos fossem os autores de seus desempenhos, como seus responsáveis. Assim, prevalece aquela máxima de que a aula foi dada, resta ao aluno aprender.

Carvalho (2009) propõe uma reflexão sobre a ideia de igualdade, invocada para explicar os processos pedagógicos padronizados, alertando que trabalhar em uma perspectiva de respeito às diferenças, não significa olhar para os alunos como uma massa padrão, antes significa olhá-los em sua individualidade de maneira tal, que seja possível desigualar condições para igualar oportunidades.

Um trabalho pedagógico que apresente o compromisso de fazer com que todos aprendam deve reconhecer as diferenças individuais e o valor do trabalho na diversidade. Porém, para Carvalho (2009) não é o que se tem observado ser desenvolvido como prática nas escolas. O que prevalecem são práticas, que embora realizadas com o cuidado e a vontade de acertar, por estarem centradas no professor, não cooperam efetivamente para o êxito da aprendizagem. Alguns professores que realizaram a entrevista percebem a necessidade de mudar sua prática, mas enfrentam os impedimentos estruturais da escola.

Uma das professoras que atua na Sala de Recursos, ao ser questionada sobre o porquê de ter optado por essa modalidade de trabalho, afirma:

(...) A possibilidade de maior contato físico e emocional com o aluno sem a exigência de cumprir com o conteúdo proposto no Hulk e de preencher falsamente o Diário. Sinceramente, tenho antipatia aqueles cinquenta minutos superficiais de aula, onde se faz necessário explicar o conteúdo, o que passa longe de ensinar e cobrar o mesmo em tarefas e trabalhos para depois transformar isso em notas. O tempo não é hábil para diálogo e percepções de como está o lado emocional do aluno, até porque há muitos alunos numa mesma sala, com histórias diferentes e vivendo momentos diferentes.

(Glória, professora da Sala de Recursos)

Afastar-se do modelo de ensino pautado pelo Instrucionismo não é uma prerrogativa apenas do trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Demo (2006, p. 29) adverte que o estudante “precisa marcar-se pela aprendizagem ativa, no sentido autopoiético da construção da sua autonomia”. Se a escola conseguir compreender que o foco deve estar na aprendizagem adequada ao aluno, a aula deixa de ser o recurso didático mais usado. Demo (2006) lembra que a aprendizagem mais profunda não passa pela aula, mas por outros procedimentos didático-pedagógicos como pesquisa, elaboração, exercício constante de argumentação e contra-argumentação, trabalho individual e em grupo, feitura permanente de textos próprios, etc. Na fala de uma das alunas entrevistadas se percebe a indicação de que, a tradicional aula, com o uso da lousa e as explicações do professor, poderia dar lugar a práticas diferenciadas que requerem um maior envolvimento do aluno e, portanto, propiciam melhores condições de aprendizagem. Letícia afirma:

Eu gosto de coisas diferentes. É muito chato quando é sempre dever do quadro. É bom quando tem jogos, quando tem atividades diferentes. (...) Eu gosto quando tem passeio, quando a gente vai pra uma exposição, quando tem coisas diferentes. **(Letícia, aluna da 5ª série, 11anos)**

Assim, construir um novo fazer pedagógico, ressignificar o espaço da sala de aula é uma necessidade urgente. Carvalho (2009) adverte, porém, que quando o professor tem a disposição para identificar as necessidades educacionais individuais e não pode supri-las é muito frustrante. A autora chama a atenção para o fato de que ainda que as escolas possam apresentar várias ações em favor da inclusão, há que se considerar que elas enfrentam uma série de limites que para serem vencidos exigirão mudanças significativas e sistemáticas nas políticas nacionais de educação. A próxima categoria pretende abordar alguns desses limites

enfrentados pelas escolas e pelos professores, na busca de um atendimento pedagógico que se oriente pelo respeito à individualidade de cada aluno.

5.2.3 – A violência simbólica imposta ao professor

Para Pacheco (2007) discutir Educação Inclusiva é discutir justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. A partir desse entendimento, compreende-se que as práticas pedagógicas em uma Escola Inclusiva precisam contemplar uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. Neste novo contexto educacional buscado e pretendido, as demandas para o professor se tornam muito mais complexas. Ao apresentar as dimensões que a identidade do professor assume diante dos novos desafios que lhes são impostos, Salgado (2002) menciona a necessidade de que ele seja um especialista que tem domínio de um instrumental próprio de trabalho, um pensador que consiga pensar criticamente o seu trabalho e as representações sociais sobre o seu campo de atuação e um cidadão que pertence a uma sociedade e a uma comunidade.

A questão que se coloca diante de tantas novas configurações para aqueles que atuam como professores é: há a possibilidade de responder a tantas exigências? A presente pesquisa identificou na fala de todos os entrevistados desse segmento, a presença de inquietações e angústias quanto ao que representa ser professor na contemporaneidade. Uma das queixas mais recorrentes é quanto à falta de valorização. Paula, por exemplo, decidiu ser professora ainda muito cedo, quando na adolescência e afirmou que desde sempre esse foi o seu desejo. Os dois outros entrevistados, o professor Pedro e a professora Hilda também afirmaram que ser professor foi uma escolha lúcida. Hilda tinha como referência a sua mãe. Ao observar e acompanhar o trabalho dela houve, prontamente, uma identificação. Ela declara:

A minha mãe é professora e desde pequena eu brincava de dar aula, eu gostava de ensinar, então desde pequena eu tinha prazer em ensinar. Muitas vezes minha mãe ia dar aula e eu ia com ela. (...) Então desde criança, nesse processo eu via o que a minha mãe fazia e achava muito bonito, gratificante, dela falando com os alunos... quando ela levava o material para casa pra corrigir os cadernos dos meninos, preparar todo o material, aquilo me dava prazer. (Professora Hilda)
--

Embora os três entrevistados tenham declarado uma forte identificação com a profissão, todos apresentaram em seus relatos a insatisfação com as condições de trabalho e com as exigências que lhes são feitas. A fala da professora Paula é bem ilustrativa do sentimento dos entrevistados:

Porque na época que eu queria ser professora, todo mundo falava assim: “O professor”, “A professora”, era assim... valorizado, né? A profissão era valorizada e tal e muita gente almejava ser por causa do status de ser professor, a importância de ser professor. Hoje em dia não tem mais isso assim, eu não me arrependo de ter escolhido, porque eu continuo gostando de ser professora (risos) eu adoro, mas assim... eu não gostaria que as minhas filhas fossem para que elas não sejam desvalorizadas, não sofram tanto como nós sofremos no dia a dia assim, de dar aula, é uma rotina muito massacrante mesmo. **(Professora Paula)**

A referência às condições desfavoráveis de trabalho aparece não só na fala dos entrevistados, mas também nas respostas dos professores que preencheram o questionário aberto. A quantidade de alunos em sala de aula, o volume de trabalho, as exigências feitas na rotina escolar aparecem como os principais motivos de insatisfação.

Para Nóvoa (2001) a origem da insatisfação do professor encontra relação com o fato de que a sociedade muitas vezes tem dificuldade para definir quais são realmente os objetivos da escola. Essa incerteza, essa indefinição, muitas vezes transforma o professor em um profissional que vive em uma situação amargurada. A situação do professor hoje parece mais difícil e complicada exatamente pela complexidade do seu trabalho, que se mostra maior do que era no passado. Charlot (2008, p. 19) destaca também que atualmente os professores sofrem novas pressões sociais. Uma vez que os resultados escolares passam a ter mais importância para as famílias e para o futuro do país, os professores são criticados e vigiados. E, “apesar de haver uma multiplicação dos discursos sobre a escola e sobre os professores os salários continuam baixos, e no Brasil, muito baixos”.

Outro aspecto destacado por Charlot (2008) é a incoerência entre o que se espera do professor e as condições oferecidas para o seu trabalho. Para o autor, as professoras brasileiras são basicamente tradicionais porque a escola é organizada para tais práticas. Assim, ao mesmo tempo em que se espera do professor uma prática pedagógica que atenda à diversidade, que assegure a todos condições de pleno desenvolvimento e aprendizagem, que se pautem pelo atendimento individualizado ao aluno, com a aplicação de atividades que

superem as convencionais aulas expositivas, ao mesmo tempo em que se impõem todas essas atribuições ao professor, se nega a ele possibilidades de que sejam cumpridas, dadas as condições de trabalho como salas de aula lotadas, política de formação ineficiente e ausência de tempo de qualidade para estudo e planejamento de suas aulas. Dialogando com as palavras de Charlot (2008), Nóvoa (2001) afirma que há uma tendência da sociedade em esperar que a escola faça aquilo que ela mesma não consegue fazer e, para isso, se impõe um excesso de missões aos professores.

Nóvoa (2001), adota a expressão “violência simbólica”, para se referir a este processo ao qual os professores são submetidos, em que têm projetados sobre si uma infindável lista de atribuições a serem cumpridas dentro de condições desfavoráveis de trabalho. Para o autor o que se percebe é que nesta dinâmica a sociedade cria um paradoxo intolerável que submete os professores à crítica pública e a esse processo de violação a que ele se refere. Ao afirmar que o professor precisa de valorização Demo (2006) menciona que ao professor é atribuída a tarefa de realizar milagres de toda sorte, mas que muitas vezes esquecem-se as dificuldades que ele precisa enfrentar todos os dias. O professor Pedro e a professora Hilda evidenciam algumas dessas dificuldades enfrentadas pelo professor, ao afirmarem que:

Se você tem um número reduzido de alunos dentro de sala de aula, até o fato do próprio professor se organizar em sala de aula, organizar o próprio material, né? o trabalho, a superlotação na sala de aula faz com que o trabalho do professor seja muito pesado, e de repente se o número fosse reduzido, ficaria mais fácil para o professor organizar a sua vida pedagógica, no meu entender.

(Professor Pedro)

Hoje a gente trabalha com uma sala de 5ª e 6ª série, nós temos 35 alunos em sala de aula, né? Se eu tivesse cinco alunos a menos, ou dez alunos a menos e colocar quatro alunos com necessidades especiais em sala, eu creio que poderia dar um atendimento melhor, mas hoje com esses 35, muitas vezes ter dois até três, até cinco alunos na mesma sala com necessidades especiais diferentes, né? o que dificulta o trabalho, né? Então a redução de turma, do número de alunos, aliás, seria bem melhor. **(Professora Hilda)**

Demo (2006) referenda algumas das críticas feitas aos professores ao dizer que os alunos, na maioria das vezes estudam com professores mal formados, além de muito mal pagos. Para ele os dados são claros, os alunos aprendem mal e isso tem relação direta com o trabalho que seus professores desenvolvem. Mas ele esclarece que a ideia não é culpar o professor, mas resgatá-lo, “oferecendo-lhe oportunidades, recuperar o justo pedestal no qual o professor deveria estar em uma sociedade intensiva do conhecimento” (DEMO, 2006, p.

72). O que o autor pretende fazer é “restituir-lhes a dignidade porque dessa dignidade depende, em grande parte, a dignidade da sociedade”.

Assim, se o que se pretende, de fato, é ressignificar o espaço escolar, transformando-o em um lugar onde todos podem aprender, a despeito de suas especificidades e características, parece fundamental rever a forma como o Estado e a sociedade têm estabelecido relações com os professores. É importante, sobretudo, repensar as condições de trabalho que lhes são oferecidas, porque tais condições têm se revelado como fortes barreiras ao desenvolvimento de um trabalho na perspectiva da Educação Inclusiva.

Outro importante aspecto destacado pelos professores entrevistados como impedimento da construção de um atendimento de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais é a política de formação de docentes. A queixa mais recorrente é a de que sem formação não há como atender a um público com características tão complexas e que exigem um atendimento especializado. A próxima categoria a ser apresentada propõe uma reflexão sobre este tema: a formação do professor para o exercício de sua prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva.

5.2.4 – Formação insuficiente e ineficiente de professores

Quando questionados sobre qual seria o maior obstáculo ou a maior barreira ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, 80% dos professores que responderam ao questionário aberto mencionaram a necessidade de preparação ou de formação do professor que atuará junto a estes alunos. Corroborando esse dado, dentre os entrevistados, todos fizeram referências à importância da formação, inclusive os pais. Ana, mãe de André e João, pai de Juliana afirmam:

Os professores, eles tinham que ser mais bem preparados pra poder lidar com esse tipo de aluno, porque tem professor que não tem preparo nenhum, tem outros que têm preparo, que tem curso, mas deixa tudo em casa, guardado nas gavetas. Eles não pega nada assim pra prática deles. Então eu acho assim que o professor tem que ser melhor qualificado pra poder lidar com esse tipo de aluno.

(Ana, mãe de André)

É como eu te falei, no começo a gente percebeu muita dificuldade, mas foi melhorando, graças a Deus foi melhorando. Porque eu e ela (aponta para a esposa), a gente fica muito no pé, eu cobro muito. Porque eu acho que é um direito meu cobrar, um ensino melhor pra ela, uma coisa assim melhor, diferenciada, pra ela, é um direito meu. Mas a gente sente, a gente vê que tem professor que não tá capacitado, a gente vê que ele não tem aquela capacidade de tratar, sei lá de ensinar uma pessoa diferenciada, não tem aquela capacidade de tratar diferente, sei lá, uma coisa assim.

(João, pai de Juliana)

A professora Paula, ao se mostrar angustiada com a quantidade elevada de alunos em sala, comenta que é importante mudar esse quadro, mas adverte que o fundamental mesmo é que se invista na formação do professor. Quando perguntada sobre qual o principal fator impeditivo da qualidade no atendimento aos alunos ANEEs, ela diz:

Ah... eu acho que é a própria formação do professor. Além da questão numérica dos alunos em sala... também não adianta ter poucos alunos se eu não consigo compreender aquele aluno, não adianta eu trabalhar com vinte em sala, se não entendo como ele funciona, se eu não conheço as especificidades dele se eu não sei trabalhar com aqueles alunos. Não adianta se eu não tiver o entendimento de como ele funciona, de quais são as especificidades dele, de como atender, nem das estratégias que eu poderia tá utilizando... não adianta, então eu acho que é a questão da formação do professor.

(Professora Paula)

Na fala dos entrevistados, a formação do professor aparece como questão essencial. E de fato, a necessidade de formação permanente para professores é ponto pacífico entre teóricos que tratam do tema. Freire (2007) argumenta que sem a possibilidade de pesquisa, indagação, busca, por parte do professor, não existem condições adequadas para haver ensino. Partindo desse ponto, compreende-se que ensinar, subentende pesquisa. Salgado (2002) chama a atenção para o fato de que segundo a própria LDB, de 1996, o professor é um profissional que deve ter plano de carreira, acesso à formação inicial e continuada e condições adequadas de trabalho.

Cabe registrar que a fala dos entrevistados foi reveladora também de que as expectativas em relação à formação parecem ser muito elevadas. Em algumas das narrativas a formação aparece como uma redentora da ignorância que se tem sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. Em outros momentos o professor sugere que a ausência de formação é algo tão grave quando se trata de trabalhar com os ANEEs, que é como se o professor nem mesmo se sentisse autorizado a fazê-lo. Quando perguntada sobre a segurança

que sentia para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, a professora Paula respondeu:

(...) Por exemplo, eu não me sinto capacitada para atender uma aluna que ela é surda, porque eu nem consigo ficar olhando pra ela muito tempo pra que ela possa fazer a leitura labial. E eu não tenho nenhum conhecimento de linguagem de sinais. (...) Mas, e o aluno com dificuldade intelectual, como alcançar? Então eu não saberia, mesmo porque eu não tenho essas formações pra entender como é que funciona essa cabecinha dele, entender como é que ocorre a aprendizagem, quais as dificuldades, quais as características, então eu não me sinto muito habilitada a tá atendendo a esses alunos. **(Professora Paula)**

Um dado que talvez ajude a compreender essa perspectiva de onde o professor se coloca diz respeito exatamente à tradição criada em torno da Educação Especial. Como a segregação foi uma forma de intervenção junto aos ANEEs que prevaleceu durante muito tempo, convencionou-se acreditar que só os professores dos Centros de Ensino Especial estariam credenciados e legitimados para atender a este público.

Em Brasília, especificamente criou-se uma categoria separada de professores. Aqueles que tinham o dom, a vocação, para atender aos alunos, à época, identificados como deficientes. Até mesmo o acesso aos centros especializados era difícil aos profissionais que pleiteassem uma vaga neles. A persistência desse modelo de atendimento ao longo de tanto tempo, pode ter cooperado para que os professores das classes regulares se sentissem menos responsáveis do que aqueles que eram selecionados para trabalhar nos centros especializados.

Com a proposta da Educação Inclusiva, há uma necessidade de se redimensionar o olhar sobre todo o processo de atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, e o professor que antes era de certa maneira elidido desse contexto e isento de quaisquer responsabilidades sobre ele, agora é chamado a um novo desafio e a uma tarefa que talvez ele imaginasse que só precisasse cumprir, caso fizesse uma escolha, uma opção, como se dava com os professores que obtinham a possibilidade de trabalhar nos centros de ensino especializados.

Carvalho (2007) aborda essa questão mencionando que se percebe, da parte dos educadores que atuam no ensino regular, uma preocupação com o fracasso escolar e com a necessidade de democratização do acesso de todos à escola, mas quando o fazem não se

referem especificamente ao paradigma da Educação Inclusiva, e talvez isso se dê justamente porque a ideia de inclusão ainda está relacionada aos alunos com deficiência, e a maioria dos professores do ensino regular resistem a atendê-los porque consideram que eles compõem um alunado de outro subsistema, e compete aos especialistas em alunos “com defeito”, atendê-los. Outro dado pertinente a esse aspecto da pesquisa é o que Modesto (2008, p.176) afirma: “a maioria das representações sociais manifestadas sobre inclusão escolar com ANEEs, estão associadas à ideia de professor capacitado e especializado”.

Assim, não surpreende que os professores deem tanta importância à formação em seus relatos. Para eles, trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais é algo novo, e que até então estava fora de suas competências. O que preocupa é o risco do discurso em torno da formação se tornar uma barreira a mais no sentido de que, uma vez que a política de formação é ineficiente e insuficiente, ninguém nunca estará preparado para atender a estes alunos e, portanto eles correriam o risco de viver uma exclusão ainda maior, que é estar enturmados nas salas de aula, mas deixados de lado, sem o atendimento adequado a que fazem jus. Para que isso não aconteça é necessário verticalizar as discussões sobre a formação de professores. De certa maneira, Ana, uma das mães entrevistadas dá algumas pistas dessa necessidade quando declara, em um trecho da entrevista já transcrito neste tópico:

(...) porque tem professor que não tem preparo nenhum, tem outros que tem preparo, que tem curso, mas deixa tudo em casa, guardado nas gavetas. Eles não pega nada assim, pra prática deles.
(Ana, mãe de André)

A fala de Ana evidencia a fragilidade da formação do professor. E o que se discute não é a pertinência de se oferecer programas de formação para o trabalho no contexto da inclusão, porque como afirmam Gomes e Barbosa (2006), para que a inclusão aconteça de fato, é imprescindível que haja o aprimoramento permanente dos professores, “com o domínio de instrumentos e referenciais que façam evoluir as práticas pedagógicas”, o que se discute é se tais programas de formação têm obtido êxito em dar ao professor as devidas possibilidades de construir intervenções pedagógicas adequadas aos desafios com os quais ele se confronta (GOMES e BARBOSA, 2006, p. 89).

Ao refletir nas propostas de formação para professores, Demo (2006) afirma que o modelo adotado ainda está amarrado ao paradigma do Instrucionismo. Isso porque não praticam aprendizagens de forma adequada, não atingem o objetivo de formar professores autônomos, não fomentam a necessidade de estudo constante e não estimulam os professores a pesquisar e a elaborar. Para o autor, mesmo os programas de formação oferecidos pelas universidades, pecam por todos estes motivos, uma vez que foram elas mesmas que “inventaram professores que não sabem aprender, estudar, pesquisar, elaborar” (DEMO, 2006, p.71)

Nóvoa (2001) também faz críticas ao modelo de formação de professores que prevalece hoje no país, ao mencionar que, embora tenha havido avanços significativos nos últimos anos, registra-se, além de tais avanços, grandes contradições. Uma delas é o fato de se ter avançado muito em termos de análise teórica, e se ter avançado pouco em relação às práticas da formação de professores. Charlot (2008) aponta as lacunas na formação atual do professor, ao lembrar que as novas exigências que lhes são apresentadas demandam uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente. Isso porque, “o professor, que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido” (CHARLOT, 2008, p. 2). Desta forma, parece ser ponto pacífico a necessidade de que sejam revistos os parâmetros norteadores das políticas de formação de professores, sobretudo com o novo paradigma da Educação Inclusiva.

Outro dado que emerge da fala de Ana e que merece registro é que ter formação em si não é garantia de que o trabalho do professor será construído dentro de uma perspectiva de respeito à diversidade ou se orientará pelo entendimento de que ele é responsável pela aprendizagem dos alunos e deverá, portanto elaborar intervenções pedagógicas que deem conta desta tarefa.

Além da formação, há outras questões imbricadas quando o assunto é a prática do professor. Gomes e Barbosa (2006, p. 93) apresentam algumas dessas questões afirmando que a capacitação profissional só chegará a resultados positivos, “quando forem revistos e compreendidos primeiramente os posicionamentos e as atitudes dos professores em relação à própria atuação profissional”. Se os professores não julgarem que seja de sua responsabilidade educar toda e qualquer pessoa, a despeito de suas aparentes limitações e deficiências, não haverá muito sentido em capacitá-lo com os mais avançados conhecimentos teóricos e

práticos, mesmo porque, como admoesta Modesto (2008, p. 176), “não há receitas, manuais ou guias de conduta” para que se cumpra a contento as exigências apresentadas para se trabalhar no contexto da Educação Inclusiva.

Letícia, uma das alunas entrevistadas, relata em sua narrativa, uma situação que ilustra o quanto, além da formação do professor, é necessário se refletir também nas atitudes que ele revela. A restrição visual apresentada por Letícia é de fácil resolução. Ela apenas solicita que o material que lhe é passado seja ampliado em fonte 14, adaptado à sua condição e que as atividades a serem passadas no quadro sejam-lhe trazidas em forma impressa, já que ela não consegue copiar do quadro. Ao relatar como é a sua rotina na escola, ela fala:

Tem coisas boas e coisas ruins. Uma coisa ruim é que um dia o professor de geografia riu de mim na frente da sala toda. Ele mandou a gente fazer um gráfico em uma folha quadriculada que eu não conseguia enxergar. Não dava para passar no quadro e também não tinha como alguém me mostrar como fazer as marcações na folha. Aí eu repetia pra ele que eu não estava enxergando os quadradinhos e ele riu e me disse: “Ah, se você não sabe...”. **(Letícia, aluna da 5ª série, 11 anos)**

Ao ser questionada sobre a maneira como a sua filha é atendida na escola, Maria, mãe de Letícia diz:

Também uma coisa me incomodou que muito, muito me incomodou foi o fato de a professora dela faltar e a professora que entrou pra substituir não saber do problema dela. Eu fui várias vezes e falei várias vezes isso: “a escola é obrigada a falar isso, antes da professora entrar na sala, que tem um aluno especial e qual é o problema”. A professora chega na sala de aula e ainda ri da cara da sua filha, fala que ela não quer copiar, não pode ser assim, não pode ser assim, a escola é obrigada a informar quem vai substituir fulana, então chama e explica: “ela não enxerga, ela precisa de apoio”, isso é o certo. E eu prometi pra mim mesma que eu vou lutar. Eu prometi pra mim mesma que quantas vezes eu tiver que ir na escola eu vou lutar, eu vou lutar até o fim. **(Maria, mãe de Letícia)**

Se não há receitas e manuais a serem seguidos, se a formação do professor não atende à complexidade apresentada pelo trabalho na perspectiva da inclusão, e se mesmo com uma formação arrojada, ainda há o risco de se esbarrar em outras barreiras como as atitudes negativas do professor, frente à responsabilidade de lidar com o ANEE, que alternativas podem ser apresentadas para que não se abra mão da formação que deve ser oferecida aos professores, mas se consiga com ela instrumentalizá-lo efetivamente para os desafios com os quais ele se deparará?

Salgado (2002) aponta algumas perspectivas ao destacar que na formação do professor, a prática pedagógica não pode ser fragmentada em atos isolados. Deve pautar-se

pela construção de um processo contínuo de ação- reflexão- ação, de forma que a prática não se distancie e não se separe da teoria. Salgado (2002) ainda adverte que para que esta proposição de formação faça sentido, há uma forma de perceber os professores que deve ser evitada. Eles não podem ser tratados como “receptores passivos, mas como pessoas de capacidade crítica, cuja experiência seja considerada um valor” (SALGADO, 2002, p. 5).

Outra perspectiva proposta por Nóvoa (2001, p. 1) é a de que a “a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas, e deve focalizar a própria organização dos professores”. A concepção de professores que ficam passivos à espera da formação salvadora, dá lugar ao entendimento dos professores que se tornam protagonistas da sua prática. Para Salgado (2002, p. 6) uma formação que perceba os docentes como sujeitos, capazes de refletir e agir lucidamente sobre a sua ação, “pode contribuir para torná-los um novo profissional, que produz a si próprio na perspectiva da epistemologia da prática”.

Assim, a proposta de formação de professores desloca-se do modelo tradicional em que o professor é apresentado e exposto a teorias, informações e dados que pouco impactam a sua prática e dá lugar a uma dinâmica em que o professor que passa a estar no processo de formação, deixa de ser objeto para ser sujeito. E isso não é algo que possa ser dado ao professor ou levado como programa estático e padrão de formação a ser adotado em todas as escolas. Para Nóvoa (2001) conquistar esta proposta de formação passa por se “criar lógicas de trabalho coletivas dentro das escolas, a partir das quais, através da reflexão, através da troca de experiência seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores” (NÓVOA, 2001, p. 2).

Neste sentido, Carvalho (2007) afirma que, além de formação inicial e continuada, para professores, as demandas de uma Educação Inclusiva sugerem a necessidade de se criar uma rotina de trabalho na escola, em que toda a equipe envolvida no fazer pedagógico, dentro de um espaço dialógico, possa examinar e ressignificar a sua prática na promoção de aprendizagens e desenvolvimento de seus alunos.

E para que este processo de ressignificação da prática pedagógica logre êxito em fomentar o surgimento de uma escola autônoma que se pensa e se reinventa, à medida que reflete sobre si mesma, é necessário ter o entendimento de que as barreiras atitudinais

necessitam de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas disposições de cada um de nós em relação ao outro.

É sabido que leis, decretos ou qualquer outro tipo de dispositivo legal que se imponham são incapazes de derrubar as barreiras atitudinais à inclusão. Assim, para compreender como vencer tais barreiras, é necessário refletir sobre como elas têm se apresentado na escola, dentro do contexto da Educação Inclusiva. Um exemplo de barreira atitudinal é a forma como a resistência ou as limitações dos professores e dos alunos para conviver na diversidade emergem na rotina escolar. Estas são questões a serem abordadas na próxima categoria.

5.2.5 – A negação da subjetividade do aluno com necessidades educacionais especiais

Carvalho (2007) declara que as barreiras atitudinais, são mais danosas à inclusão de alunos com necessidades educacionais do que as barreiras físicas. Elas se manifestam não só no convívio dos alunos com seus colegas, mas aparecem nas relações professor e aluno. Na fala dos professores entrevistados, as referências aos alunos com necessidades educacionais especiais remetem a outra categoria de alunos, em alguns casos, não autorizada a expressar a sua subjetividade ou só podendo expressá-la se isso atender estritamente ao que é previsto e esperado para ele.

Percebe-se em algumas falas, por exemplo, que existe a expectativa de que este aluno seja mais subserviente que os demais. Uma das professoras entrevistadas revela essa expectativa ao afirmar que:

(...) Tem um aluno que é TDHA... às vezes ele me irritava, me tirava do sério, porque um aluno que é assistido pela Sala de Recursos, né? tinha, a gente achava que tinha uma atenção em casa e tudo, e a mãe apresentava um problema de saúde, e no entanto o André ao invés de aproveitar as oportunidades, como se diz, usava a doença da mãe como uma muleta pra justificar o fato dele estar desinteressado, desmotivado, tudo. **(Professora Hilda)**

Por uma coincidência, a mãe do aluno ao qual a professora se refere também foi entrevistada, e o que chama a atenção é como os relatos apresentam o aluno em perspectivas

totalmente diferentes. A mãe do aluno em questão é Ana, aquela de quem já se apresentou algumas falas neste texto. Ela enfrentou, durante os primeiros seis meses do ano letivo, a luta contra um câncer de mama, chegando ao ponto de ficar sem andar e ter sido afastada definitivamente do trabalho. Ana é separada e responde sozinha pela criação de André, seu único filho. Ela relata que buscou ajuda de profissionais e precisou fazer psicoterapia para compreender a condição de seu filho e elaborar formas de lidar com ele. Mostra-se uma mãe muito dedicada e foi selecionada para a pesquisa, porque aos olhos da professora da Sala de Recursos é uma das mães mais presentes no acompanhamento escolar de seu filho.

Ana relata que diante do problema de saúde que enfrentou, precisou delegar à sua irmã a tarefa de cuidar de André. E, a partir desse momento, ele passou a ter um expressivo decréscimo no rendimento escolar. Segundo Ana, para que André cumpra as tarefas, faça os trabalhos solicitados pela escola e obtenha as notas necessárias à aprovação é fundamental que ela o acompanhe de perto, sentando ao lado, conferindo as tarefas, indo à escola. Pensando nestas questões, talvez a queda de rendimento do aluno se devesse não só ao distanciamento da mãe, mas a ausência do tipo de atendimento ao qual ele estava acostumado, já que a mãe assim procedia desde que o aluno era muito pequeno. Quanto ao período que ele ficou sob os cuidados da tia, a mãe afirma:

(...) Porque ele teve que ficar com a minha irmã e ela perguntava: “André, tem dever?” Ele dizia: ‘Não tem não’, e ela não se dava ao trabalho de ir lá olhar o caderno dele. Aí, no primeiro e no segundo bimestre ele não fez trabalho, ele não fez um dever de casa, as provas dele, ele só botou o nome. Tipo assim, eu não estava lá pra ver e falar: ‘André, deixa ver o que a professora deu pra você hoje’. Aí eu vou lá, no horário dele, vejo as aulas tudinho que ele tem: “deixa ver se o professor de história deu algum dever, deu algum trabalho”, porque às vezes, ele até esquece, né? E eu falo: “Ó André, aqui tem dever de casa”. E ele diz: “Ih, eu esqueci”, e eu digo: “pois venha fazer agora” e assim vai... ele ficou assim, muito frouxo, né? **(Ana, mãe de André)**

A professora em questão, que se disse irritada com André por ele se comportar usando a doença da mãe como *muleta* para a sua falta de rendimento, refere-se aos outros alunos, com diagnósticos de deficiência auditiva e intelectual de uma forma bem diferente. Refere-se a eles como *uma gracinha* ou utiliza expressões como: *a minha relação com o Mauro, foi uma relação de adoção*. Quanto a este último aluno ela declara:

(...) Por exemplo, eu gosto muito de citar o Mauro, a minha relação com o Mauro, foi uma relação de adoção. Enquanto eu via outros professores menosprezando o Mauro, diminuindo o Mauro, ou até desprezando o Mauro, eu adotei ele, porque o Mauro, além da necessidade especial que ele apresenta, com quadro de deficiência intelectual, ele também tem necessidade de atenção, de carinho, é um aluno que eu observava que ia muito sujo pra escola e com essa proximidade minha com ele, o Júlio passou a ir mais limpinho, queria tá cheiroso e sempre chegava perto de mim, só pra mostrar que tava limpinho, que tava cheiroso, tudo, né? **(Professora Hilda)**

Referindo-se a outro aluno, este com deficiência auditiva, a mesma professora declara:

(...) Eu me lembro que eu tinha um aluno que o único problema que ele tinha, ele era deficiente auditivo, né? Mas, um excelente aluno e ele permaneceu na escola porque a mãe dele era funcionária da escola e tudo... esse aluno permaneceu lá, o único cuidado que eu tinha quando eu fosse dar aula, era não ficar de costa para ele, porque ele fazia leitura labial... excelente aluno. Hoje ele tá formado, foi um dos alunos que passou no vestibular... uma gracinha o ‘bichinho’. **(Professora Hilda)**

Na fala de Hilda parece haver uma contradição: o aluno com necessidades educacionais especiais deve ser atendido dentro de suas especificidades porque essa é uma responsabilidade de todos como seres humanos. Ela desloca a sua fala do contexto pedagógico e educacional e coloca a questão em termos de caridade, humanidade. Por esta lógica, o aluno passa a ser percebido em uma perspectiva diferente dos demais. Evidência forte disso é o uso da expressão *bichinho* para se referir ao aluno. É como se de fato ela o percebesse como algo ou alguém destituído de subjetividade. O professor o identifica pelo diagnóstico dado e qualquer manifestação de individualidade lhe é negada, porque já se convencionou que um aluno com determinados comprometimentos não deve manifestar certos comportamentos só aceitos para aqueles alunos ditos “normais”.

Carvalho (2007) sublinha que a história da Educação Especial está marcada ou por claros mecanismos de rejeição evidenciados nas formas perversas de exclusão, ou por sentimentos de amor ao próximo, “sob forma de altruísmo, de humanitarismo e de solidariedade, movidos pela piedade em geral”. O discurso da professora Hilda parece revelar esta última tendência em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A admissão deles em sala parece ser compreendida na perspectiva de um ato

humanitário, altruísta, caridoso, movido pela compaixão que eles suscitam (CARVALHO, 2007, p.24).

Outra forma deste espírito humanitário se manifestar é através dos mecanismos apontados por Marques, Oliveira, Santos, (1998, apud Gomes e Barbosa 2006). Ao comentarem a inclusão do aluno com paralisia cerebral, os autores afirmam que a inclusão desses alunos, via de regra, é vista pelos professores como uma “ação muito mais humanitária do que realmente educacional”. Nestes casos, os professores consideram a proposta inclusiva como meramente a possibilidade de socialização desses alunos, objetivando muito mais o “bem-estar” social, do que as possibilidades de um real desenvolvimento cognitivo. (MARQUES, OLIVEIRA e SANTOS, 1998, apud GOMES e BARBOSA, 2006, p. 92).

O problema desta perspectiva é o que parece haver nas entrelinhas, uma negação do aluno como sujeito de direitos. A tarefa de aceitá-lo e atendê-lo em sala de aula, esta muito mais ligada a quão compassivo e bondoso o professor é, do que ao fato de que este é um direito do aluno, e sejam quais forem as suas particularidades não existe a possibilidade de se facultar ao professor a opção de atendê-lo, o professor deverá fazê-lo porque essa é uma das suas atribuições como docente daquela turma.

Outra dificuldade gerada por essa atitude frente aos alunos com necessidades educacionais especiais é o surgimento de uma forma ainda mais sutil e cruel de exclusão, porque como afirma Carvalho (2009), “a exclusão não é o avesso da inclusão, pois o avesso desta pode ser a inclusão marginal”. E ela ainda pondera: “na medida em que a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nesta inclusão” (MARTINS, 1997, p.2, apud CARVALHO, 2009, p. 470).

Diante desse modelo de inclusão, em que a escola se pauta pela compaixão ou pela caridade, ou ainda pelo mero cumprimento de uma obrigação, o maior dano é apontado por Carvalho (2007) quando afirma que muitos toleram os alunos “com defeito” por estarem cumprindo ordens superiores, mas acreditam que a presença deles na sala de aula é algo impossível de ser resolvido, assim os deixam entregues à própria sorte, provavelmente mais segregados e excluídos na turma do ensino regular do que se estivessem matriculados em

classes ou escolas especiais. Tais barreiras atitudinais geram os mais variados problemas que incluem, por exemplo, a forma como é tratada a subjetividade do aluno. Quanto a esse aspecto Dubet (2001) adverte:

A subjetividade dos alunos é então dominada por uma contradição do sistema. A exclusão não é somente um fenômeno sistêmico, “objetivo”, é também uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria aventura. Ou seja, os alunos excluídos estão ameaçados de se sentir destruídos por sua exclusão, que seria o signo da própria ‘nulidade’ (DUBET, 2001, p.41).

Outro exemplo identificado ao longo da pesquisa que ilustra a negação da subjetividade do aluno com necessidades especiais, é o caso de Letícia, uma aluna com onze anos e o diagnóstico de visão subnormal, que para circular no horário do intervalo necessitava da ajuda de suas colegas. Letícia insistia em só sair para o intervalo depois de se maquiar. Ao saber da situação os professores mostraram-se surpresos e condenaram a atitude da aluna por esta desejar mostrar-se bonita e arrumada no horário em que todos estão mais expostos ao olhar do outro, a hora do intervalo, algo considerado absolutamente normal e corriqueiro para outras alunas da mesma idade.

Além da forma como alguns professores tratarem os ANEEs ser reveladora da negação da subjetividade destes alunos, a fala deles evidencia que isso também se dá em relação aos alunos, seus colegas de sala. Juliana, Anita e Letícia se queixam da forma como são tratadas por seus colegas. Elas afirmam:

Eu sou uma pessoa assim que gosto muito das coisas certa... os meus amigos, a gente conversa muito, tem gente que não aceita a minha “coisa” (referindo-se à deficiência intelectual e à dificuldade de fala), que eu tenho assim, dificuldade, mas eu tento segurar assim, e não ficar triste... porque assim, eu gosto da minha mãe, do meu pai, eu acho eles pessoas muito boas, mas eu tento me segurar, porque eu sou uma pessoa boa, porque eu tenho capaz. **(Juliana, aluna da 6ª série, 16 anos)**

Eu gosto mais é de ler. Eu não gosto assim é... porque, como é que fala? Toda vez que eu chego na sala, eu não converso com ninguém, porque assim... eu chego na sala... se a pessoa falar comigo eu falo com ela, assim... as pessoas não falam comigo, eu... quando tá no intervalo, nossa! Eu vejo os grupinho se ajuntar ali e eu fico só na minha. Então é isso que eu não gosto. **(Anita, aluna da EJA-Educação de Jovens e Adultos, 6º semestre, 2º segmento, 25 anos)**

O relacionamento (com os colegas) é mais pra ruim. Quando me dão uma tirada, a turma toda vaia, mas se é a Cibeles que é tirada, ninguém vaia. **(Letícia, aluna da 5ª série, 11 anos)**

É importante registrar que a negação da subjetividade do aluno com necessidades educacionais especiais, também se manifesta nas relações que a família estabelece com ele. Anita, uma das alunas entrevistadas, declara como se sente em relação ao tratamento dispensado a ela por sua mãe. A aluna tem 25 anos, apresenta deficiência intelectual e deseja fazer um curso profissionalizante, mas como não é, na perspectiva da lei, plenamente capaz, depende que a mãe a autorize, e para isso a mãe deve acompanhá-la à escola onde o curso é oferecido. Outras pessoas já se prontificaram a ajudá-la, mas a determinação da lei é que só a pessoa que detém a sua guarda e que, portanto, responde legalmente por ela pode fazê-lo. Sobre isso Anita afirma:

Assim... mãe, posso ser bem sincera? Ela assim, eu não tô falando mal da minha mãe, mas eu tô falando o que eu tô sentindo. Eu sinto que ela me trata com indiferença, eu sinto que ela tem raiva de mim, minha mãe não gosta de mim, minha mãe, não se preocupa comigo. Sabe que o filho sente... filho é filho, mãe é mãe, o filho sente (fala com a voz embargada), minha mãe, ó, deixa eu te falar uma coisa, ó eu to querendo fazer um curso lá no 02 e minha mãe não quer ir comigo, ela disse que não vai, eu tô dependendo dela. **(Anita, aluna da EJA, 6º semestre, 2º segmento)**

Anita deseja conquistar a sua autonomia se profissionalizando e obtendo a possibilidade de conseguir um emprego. Ela se queixa que ficar o tempo todo dentro de casa, dependendo da mãe é algo que a incomoda. A mãe por sua vez, nega à filha o direito de construir sua própria vida, porque depende dela para cuidar de outros filhos menores. A aluna sequer tem os seus documentos civis como registro de identidade e CPF e declara não recebe algum benefício do Estado. Para Anita, a forma como a mãe lida com ela deixa muito clara essa falta de consideração aos seus desejos. Por vários momentos, ao longo da entrevista ela demonstra grande esforço em não chorar e fala com a voz embargada.

Ao que parece, para esta mãe, a condição de Anita é algo que a diminui em relação aos demais irmãos. Em conversas informais, Anita afirma que a ela são negados direitos que são assegurados aos demais irmãos, como por exemplo, o direito de ter uma cama para dormir. A ela é reservado o sofá da sala, de forma improvisada.

Apesar de toda essa manifestação de indiferença de sua mãe, Anita tem clareza do que se passa, sofre com a situação, e refere-se à escola como um lugar onde obtém *alívio*. Declara que se sente mais amada, mais cuidada e mais querida na escola, especialmente pelos professores, do que na própria casa, lugar que segundo ela quando chega, é tomada por um sentimento de tristeza e depressão.

Todos os relatos apresentados são evidência do grande desafio que está colocado à escola. Ela tem papel fundamental em promover a sensibilização e a conscientização da sociedade quanto ao fato de que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais são dotadas de subjetividade, de desejos, vontades, projetos e que, portanto, devem ser percebidos e respeitados em sua singularidade, direito que deve ser assegurado a toda pessoa.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como principal objetivo realizar a investigação das barreiras à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a partir do contexto de uma unidade pública de ensino do Distrito Federal. A fim de propor uma reflexão mais aprofundada dos temas relacionados a este objetivo, foram apresentadas as considerações teóricas sobre o conceito de Educação Especial e Educação Inclusiva, o histórico do Ensino Especial no Brasil, a análise dos dispositivos legais em termos de avanços e lacunas que estes apresentam e a compreensão do conceito de barreiras adotado por alguns autores.

A análise do material teórico selecionado permitiu perceber que discutir barreiras significa redimensionar todas as percepções sobre a complexidade do espaço escolar. Compreender como as barreiras se estabelecem e se traduzem em impedimentos para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos requer a projeção de um novo olhar sobre a prática pedagógica do professor, os seus processos de formação inicial e continuada, as suas atuais condições de trabalho e a relação da escola com a sociedade.

Ao se propor a ouvir pais, mães, professores e alunos, envolvidos diretamente no trabalho de atendimento aos alunos com necessidades especiais, o estudo pretendeu dar voz aqueles que têm suas vidas fortemente influenciadas pelas políticas públicas e os modelos educacionais adotados na Educação Inclusiva. Dadas as características e a natureza da pesquisa, optou-se pela metodologia qualitativa, com a aplicação de questionários abertos, entrevistas semi-estruturadas e observação.

Um dos aspectos abordados no estudo diz respeito às já tradicionais confusões sobre Educação Inclusiva e Educação Especial. É importante compreender a intrínseca relação entre os dois termos, sem, porém deixar de abordar as suas especificidades. A Educação ou Ensino Especial refere-se à modalidade de atendimento em que são oferecidas estratégias pedagógicas específicas aos alunos identificados com necessidades educacionais especiais. A Educação Inclusiva, embora abarque as questões pertinentes à Educação Especial, não se restringe a ela. A principal ideia que se propõe com a Educação Inclusiva é a construção de uma escola onde todas as crianças, jovens, adolescentes e adultos possam

aprender, desenvolver-se e exercer a sua subjetividade e cidadania, sejam quais forem as suas particularidades.

Têm sido comuns os equívocos em torno dos dois termos, sobretudo, porque ao se trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva tem se combatido fortemente as práticas segregadoras que geram a criação de turmas formadas apenas com alunos que apresentam as mesmas deficiências, dinâmica tradicionalmente adotada na Educação e no Ensino Especial. Com a Educação Inclusiva, passa-se a defender a necessidade de que alunos com necessidades educacionais especiais sejam inseridos em turmas regulares. Essa nova proposta gera, em alguns países, representantes dos direitos dos ANEEs, professores e sociedade em geral, o temor de que a sua implantação corresponda ao desmonte da Educação Especial.

Faz-se necessário compreender que nenhum dos autores pesquisados concorda com a necessidade deste desmonte, mas todos sinalizam para a urgência de que se façam ajustes à Educação Especial e, principalmente, sugerem que as duas modalidades unam forças na busca de uma maior qualidade e adequação ao atendimento dos alunos que tradicionalmente foram recebidos nos centros de ensino especializados. Embora não haja consenso sobre a definição dos termos, há a clareza de que os princípios propostos pela Educação Inclusiva representam um importante avanço na defesa dos direitos humanos e na busca de uma sociedade mais justa.

Ao se considerar o histórico da Educação Especial, identifica-se o registro do preconceito, da segregação, da estigmatização e muitas vezes do descaso para com a pessoa com deficiência. A própria legislação proposta para nortear e regular o trabalho voltado para este público apresenta evidências de desrespeito a ele e grandes lacunas que precisam ser solucionadas. A necessidade de sanar tais lacunas é ainda maior quando se percebe que a compreensão sobre os processos de desenvolvimento humano teve significativos avanços e há a percepção de que, pessoas com necessidades especiais podem desenvolver-se, aprender, tornarem-se parte da sociedade, interagir nos espaços sociais em que estão inseridas, vivenciar e expressar a sua subjetividade, desde que lhes sejam oferecidas oportunidades e condições para isso. Vigotski merece destaque como um dos estudiosos que contribuiu decisivamente para que o entendimento sobre este tema fosse redimensionado.

Com a compreensão de que a oferta de reais condições para a aprendizagem e o desenvolvimento humano não são privilégios de poucos, mas direitos de todos, alguns autores adotam o termo barreiras para referirem-se às situações criadas na e pela sociedade que se convertem em obstáculos e impedimentos para que as pessoas com necessidades especiais exerçam estes direitos.

Estas barreiras podem ser atitudinais, pessoais, inerentes ao sistema de ensino, estruturais e arquitetônicas, quando impedem o acesso de pessoas com deficiência física a espaços e ambientes. Na escuta realizada ao longo dessa pesquisa, junto às pessoas entrevistadas, foi possível elaborar diferentes categorias que podem ser traduzidas em barreiras, à medida que sinalizam para situações identificadas na unidade de ensino investigada, que se caracterizam como obstáculos à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.

Uma das categorias apresentadas versa sobre a ausência do Estado e da sociedade no apoio às famílias dos ANEEs. Considerando a relevância da família no trabalho de acompanhamento sistemático do desenvolvimento destes alunos, é possível imaginar quão necessário é que elas se sintam amparadas, auxiliadas e orientadas pelas instituições responsáveis por tais tarefas. A inexistência ou a ineficiência desses serviços gera nas famílias um sentimento de abandono, de solidão e ainda compromete e dificulta seriamente as demandas às quais elas precisam responder junto aos seus entes.

A segunda categoria emergente no estudo é a que trata de uma prática de ensino há muito arraigada nos modelos educacionais e identificada na escola em que a pesquisa foi realizada- o Instrucionismo ou a Preleção. Tais práticas partem da concepção do aluno como objeto do ensino e não sujeito de sua aprendizagem. Elas ainda compreendem os alunos como uma massa homogênea e padrão. Esta atitude frente ao trabalho pedagógico é uma barreira importante porque acaba por negar a individualidade dos alunos e transformar o processo de ensino em uma via de mão única, na qual o professor professa conhecimentos, mas não elabora estratégias pedagógicas diferenciadas que permitam aos seus alunos a possibilidade de construção de aprendizagens significativas e reais condições de desenvolvimento.

Outra categoria apresentada discute as atuais condições de trabalho do professor, apresentando as contradições entre o que se espera que ele realize e os recursos e as situações propostas para que ele o faça. A articulação da fala dos sujeitos pesquisados com as proposições dos teóricos consultados revela que as missões impostas ao professor têm se tornado cada vez mais numerosas e complexas e, em contrapartida, as suas condições de trabalho têm deteriorado expressivamente. O número excessivo de alunos em sala de aula, as cargas horárias massacrantes, os baixos salários e a ausência de tempo de qualidade para a realização de estudos, pesquisas e o planejamento de ações pedagógicas diversificadas são algumas das situações que indicam a contradição entre o discurso da Educação Inclusiva e o que efetivamente tem sido apresentado ao professor como condição para a realização do seu trabalho.

A quarta categoria proposta para este estudo reflete sobre a formação deficitária do professor. Esta foi uma das questões que surgiu tanto na fala dos que responderam ao questionário aberto, quanto na fala dos que foram entrevistados. É consenso entre os autores pesquisados, que a formação inicial e continuada do professor está longe de prepará-lo para os desafios com os quais eles precisam lidar em sala de aula. O formato dos cursos oferecidos revela a percepção do professor como alguém passivo e incapaz de pensar e reelaborar a sua prática pedagógica. Não se evidencia a preocupação em ouvi-lo e nem em torná-lo, de fato, o protagonista no exercício de sua profissão.

Quanto à formação do professor, é importante esclarecer ainda que no contexto do trabalho com os ANEEs, inseridos em classes regulares, parece haver uma supervalorização da formação, como se ela bastasse para resolver todos os problemas que se apresentam. Talvez essa tendência se explique pela ideia recorrente de que alunos “com defeitos” só podem ser atendidos por professores especializados. Não se nega a necessidade do investimento cada vez maior em formação de qualidade para o professor, mas a pesquisa revelou que só a formação não basta. É necessário também considerar as atitudes dos professores. É urgente que as escolas se empoderem e fortaleçam-se, transformando-se elas mesmas em espaços de formação para os seus professores, visando a ressignificação do espaço escolar e a criação de novas práticas pedagógicas.

A última categoria apresentada discute a tendência da escola de negar a subjetividade do ANEE. Não se trata meramente de incompetência do professor, mas da

assimilação de uma cultura que percebe as pessoas com necessidades especiais como seres destituídos de vontade própria, de sonhos, de projetos e de individualidade. Relacionada a esta percepção está a tendência de alguns professores de associar ao humanitarismo ou à caridade, a obrigação de receber em suas turmas de ensino regular, alunos vindos de centros de ensino especial. As duas tendências se constituem em barreiras à inclusão porque deslocam o discurso e a prática do contexto do direito ao qual o aluno faz jus, para tratar o trabalho que a escola realiza como uma benesse ou uma concessão. Visto nesta perspectiva, o atendimento ofertado passa a se restringir a aceitação do aluno, com vistas a permitir-lhe apenas a socialização, negando-lhe, contudo, a possibilidade de obter êxito acadêmico.

É necessário destacar que todas as etapas do estudo, desde a reflexão sobre a bibliografia proposta e a escuta dos entrevistados permitiram perceber que a escola que aí esta posta, se apresenta como uma instituição que ainda não oferece condições sólidas para que aqueles que nela estão, efetivamente, sintam-se incluídos e contemplados no atendimento de suas especificidades. E isso não se dá apenas com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. O problema se estende a todos os alunos que povoam os ambientes escolares.

Esta constatação revela que a sociedade e o Estado estão diante de um grande desafio: priorizar efetivamente a educação e torná-la adequada, compatível e coerente às demandas dos alunos que as compõem. Disso depende o futuro de toda a sociedade. Quando a escola falha em incluir os seus alunos em processos favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento, ela esta colaborando para que uma massa de excluídos da escola se torne a massa de excluídos também da sociedade.

Para que a educação se torne de fato prioridade e a escola cumpra a sua obrigação de garantir a todos a possibilidade de acesso ao saber, com a oferta de concretas condições de obtenção de efetivo êxito para todos, parece ser necessário repensar e modificar profundamente estruturas, dinâmicas e práticas já cristalizadas nos ambientes escolares. Este parece ser um tópico pertinente e necessário aos próximos estudos a serem realizados sobre a existência de barreiras à aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELUCCI, Carla Biancha. **Uma inclusão nada especial – Apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de ensino fundamental de São Paulo**. 2002, Dissertação de mestrado.

BARTHOLO, Roberto e TUNES, Elizabeth. **Nos limites da Ação Preconceito, Inclusão e Deficiência**. São Paulo. Editora Edufscar, 2007.

BRASÍLIA, Governo do Distrito Federal. **Educação Especial – Orientações Pedagógicas**, Brasília, GDF/SEEDF, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras a aprendizagem – Educação Inclusiva**. Porto Alegre, Ed. Mediação. 2007.

_____. **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre. Ed. Mediação. 2009.

_____. **Escola Inclusiva – a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre. Ed. Mediação. 2010.

CHARLOT, Bernard. CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CASTRO, Cláudio de Moura e. **Os meninos-lobo**. Revista Veja. 08/06/2009 p. 24.

COELHO, Cristina M. Madeira. **Inclusão Escolar**. In **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. MACIEL, Diva Albuquerque e BARBATO, Silvine. Brasília, Ed. Universidade de Brasília. 2007.

COLL, MARCHESI e PALACIUS. **Desenvolvimento psicológico e educação- Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Vol 3. Porto Alegre. Editora Artmed. 2010.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis. Ed. Vozes. 2006.

DESSEN, Maria Auxiliadora e POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia (Ribeirão Preto), Abr 2007, vol.17, nº 36, p.21.

DOTA, Fernanda Piovesan e ALVES, Denise Maria. **Educação Especial no Brasil: Uma análise histórica**. Revista Científica e Eletrônica de Psicologia. Ano V-nº 8-maio de 2007. Disponível em WWW.editorafaef.com.br. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Revista Educación el Sodelés. nº 5. p. 357, 2000/2001.

FALKENBACH, Atos Prinz, DREXLER, Greice e WELER, Verônica. **A relação mãe/criança com deficiência: sentimentos e experiências**. Departamento de Educação Física. Rua Avelino Tallini 171, Universitário. RS. Artigo disponibilizado no ambiente de aprendizagem do curso em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Uma avaliação crítica da Educação no Brasil**. Entrevista in Revista Caros Amigos de fevereiro de 2010. Disponível em WWW.carosamigos.terra.com.br/index_site.php?...revista. Acesso em 10 de fev. de 2011

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon – **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis. Ed. Vozes, 1995.

GOMES, Cláudia e GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Inclusão Escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão**. Psicologia, Ciência e Profissão, 2007,27 (3) 406-417. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Disponível em WWW.pepsi.bv-psi.org.br/scielo.php?script=sci...pid. Acesso em 29 de janeiro de 2011.

GONZAGA, Elzamir e TUNES, Elizabeth. **Abolindo mocinhos e bandidos**. Brasília. Editora UnB. 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

GOMES e BARBOSA. **Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília. Jan-Abr. 2006, v.12, nº1. p. 85-100.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In Vida de professores. NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. Portugal. Porto Editora, 2007.

KELMAN, Celeste Azulay. **Sociedade, educação e cultura**. In **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. MACIEL, Diva Albuquerque e BARBATO, Silviane. Brasília, Ed. Universidade de Brasília. 2007.

LAPLANE, Adriana. **Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Disponível em WWW.scielo.br/pdf/es/v27n96/a04v2796.pdf. Acesso em 29 de janeiro de 2011.

LIMA, Solange Rodovalho, e MENDES, Enicéia Gonçalves. **Políticas Nacionais para a educação de pessoas com deficiência**. [HTTP://simposioestadopoliticas](http://simposioestadopoliticas). Acesso em 20 de janeiro de 2011.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília. Set- Dez 2008, v. 14, n.3, p.463-478.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Vol 11 nº 33. Rio de Janeiro Set/Dez 2006.

MODESTO, Vília Mariza Fraga. **Inclusão Escolar: Um olhar para a diversidade- As representações sociais de professores de ensino fundamental da Rede Pública sobre alunos com necessidades educacionais especiais.** 2008. Dissertação de mestrado

NÓVOA, Antônio. Entrevista. **Programa Um Salto Para o Futuro.** www.tvebrasil.com.br/salto

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. **As relações educação especial e educação inclusiva.** TEIAS, Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, pp. 91-94, julho/dezembro de 2008.

PACHECO, José (Org). **Caminhos para a inclusão: um guia do aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre – RS: Artmed Editora, 2007.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre-RS. Artmed Editora, 1985.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro. Ed. Forense Universitária, 2010.

RIBEIRO, MIETO e SILVA. **A produção do fracasso escolar. In Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar,** MACIEL e BARBATO, Brasília, UNB. 2010

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Desafios da escola: uma conversa com os professores.** PGM O Professor e sua formação. Salto para o Futuro/TV Escola www.tvebrasil.com.br/salto

SANCHES, Isabel e TEODORO, Antônio. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.** Revista Lusófona de Educação. 2006, 8,63-83.

SANTOS E ROMANOWSKI. **A formação do pedagogo para a educação especial.** Disponível em WWW.sbpcnet.org.br/arquivos/Programa%20%Poster.pdf. Acesso em 29 de janeiro de 2011.

TUNES. Elizabeth. **Incluir quem, por que, e para quê? A dimensão ética da inclusão XII.** Encontro Regional de Pedagogia, maio de 2002, GO.

TUNES, Elizabeth, TACCA, Maria Carmem Villela Rosa, MARTINEZ, Albertina Mitjáns. **Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo.** Revista Semestral da Faculdade de Educação. UnB, 2006.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2010.

ANEXOS

Anexo 1 – carta de apresentação

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



A(o) Diretor(a) da Escola

De: Profa. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Assunto: **Coleta de Dados para Monografia**

Senhor (a), Diretor (a),

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização da 1ª oferta do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do qual seis dentre as 20 turmas ofertadas são de professores e educadores da rede pública do DF (pólos UAB -UnB de Santa Maria e Ceilândia). Finalizamos agora a 1ª fase do curso e estamos iniciando a Orientação de Monografia.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com colegas, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desses trabalhos tem como objetivo a formação continuada dos professores/servidores da rede pública, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

O trabalho, a ser desenvolvido na escola sob sua direção, será realizado pelo Professor/cursista Gina Vieira Ponte de Albuquerque, cujo tema de pesquisa é: ***Investigando as barreiras à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma unidade de ensino do Distrito Federal***, sob orientação da profa. Rute Nogueira de Moraes Bicalho.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones _____ ou por meio do e-mail _____

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **Barreiras à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma unidade pública de ensino do Distrito Federal**

Pesquisador Responsável: Gina Vieira Ponte de Albuquerque

- ◆ Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos, forma de acompanhamento (informar a possibilidade de inclusão em grupo controle ou placebo, se for o caso)
- ◆ Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa, formas de indenização, ressarcimento de despesas.
- ◆ Descrever os benefícios decorrentes da participação na pesquisa
- ◆ Explicar procedimentos, intervenções, tratamentos, métodos alternativos (atualmente em vigor)
- ◆ Esclarecimento do período de participação, término, garantia de sigilo, direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. Em caso de pesquisa onde o sujeito está sob qualquer forma de tratamento, assistência, cuidado, ou acompanhamento, apresentar a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo da continuidade do acompanhamento/ tratamento usual
- ◆ Nome e Assinatura do pesquisador _____

♦ **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo Investigando as barreiras à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma unidade pública de ensino do Distrito Federal como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Gina Vieira Ponte de Albuquerque sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Local e data _____/_____/_____/_____/

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Anexo 3- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



Senhores Professores,

Sou orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre *As barreiras à inclusão de alunos com necessidades educacionais em uma unidade pública de ensino do Distrito Federal*. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa entrevistas (gravadas em áudio) com os educadores no intuito de investigar que fatores têm dificultado a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no processo pedagógico desta unidade de ensino. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone _____ ou no endereço eletrônico ginaponte@ig.com.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Orientanda: Gina Vieira Ponte de Albuquerque (UAB – UnB)

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

APÊNDICES

APÊNDICE 1. Universidade de Brasília- Universidade Aberta do Brasil

Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Questionário - Professores regentes em turmas inclusivas

Prezado (a) professor (a), este questionário é parte de uma pesquisa realizada no curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, promovido pela Universidade de Brasília – UNB, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB e visa ao desenvolvimento de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso de GINA VIEIRA PONTE DE ALBUQUERQUE, fornecendo importante contribuição aos estudos acerca da educação inclusiva na Rede Pública de Ensino do DF. Sua participação é fundamental para o êxito da pesquisa e, desde já, agradecemos sua disposição em responder a este instrumento.

P.S: Não é necessária a identificação.

Dados do professor:

1. Sexo: _____
2. Idade: _____
3. Área de formação: _____
4. Área de atuação: _____
5. Tempo de exercício no magistério: _____
6. Tempo de atuação em turmas inclusivas: _____
7. Já realizou cursos de extensão em Educação Especial ou Educação Inclusiva?
 - a. () SIM
 - b. () NÃO
8. Já atuou em Centros de Ensino Especial ou em Salas de Recursos?
 - a. () SIM
 - b. () NÃO

9. Para você, como têm sido trabalhar em uma escola que tem turmas inclusivas?
10. Que avaliação você faz da proposta da SEEDF de incluir em turmas regulares alunos com necessidades educacionais especiais?
11. Você se sente seguro para desenvolver um trabalho que atenda as características de alunos com necessidades educacionais especiais? Justifique a sua resposta.
12. Para você, qual seria hoje o principal impedimento para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam atendidos dentro de suas especificidades?
13. Você acredita que sejam necessárias mudanças no modelo de atendimento dos ANEEs adotado hoje na Rede Pública de Ensino? Que mudanças você apontaria como necessárias?
14. Por favor, preencha o quadro abaixo quanto ao que identifica como positivo ou negativo frente ao processo de inclusão e a qualidade do atendimento do ANEE- aluno com necessidades educacionais especiais:

	Pontos Positivos	Pontos Negativos
Diretoria Regional de Ensino		
Direção		
Colegas de trabalho		
Sala de Recursos		
Seu próprio trabalho		
Relacionamento entre alunos		
Participação da família		

**APÊNDICE 2. Roteiro de Perguntas – Entrevista semi-estruturada /Pais e responsáveis
pelos alunos com necessidades educacionais especiais**

Dados do entrevistado

1. Sexo: _____
2. Idade: _____
3. Profissão _____
4. Tem quantos filhos? _____

5. Fale um pouco sobre como é a rotina do seu filho e como é para a família acompanhá-lo em suas atividades diárias?
6. Você costuma acompanhar a vida escolar de seu filho? Como você faz isso?
7. Você está satisfeito com o atendimento que a escola vem fazendo ao seu filho? Justifique sua resposta.
8. Seu filho, em casa, relata algum problema ou dificuldade que ele enfrenta na escola? Se a resposta for positiva, que dificuldades são estas?
8. Se você pudesse fazer alguma sugestão à escola para melhorar o atendimento ao seu filho, que sugestões você daria?
9. Seu filho já foi atendido em Centros de Ensino Especial? Você acredita que o atendimento em turmas regulares seja adequado às necessidades do seu filho?

APÊNDICE 3. Roteiro de Perguntas – Entrevista semi-estruturada / Alunos com necessidades educacionais especiais

Dados do entrevistado

1. Sexo: _____
2. Idade: _____
3. Série _____

3. Fale um pouco sobre você, a sua vida, a sua rotina em casa e na escola.
4. Você já estudou em Centros de Ensino Especiais?
5. Se a resposta for positiva, o que achou de ter mudado de escola?
6. Do que você mais gosta na sua escola?
7. Do que você menos gosta na sua escola?
8. Como é o seu relacionamento com os seus professores?
9. Como é o seu relacionamento com os seus colegas?
10. Você gosta das aulas dos seus professores? o que é mais e menos legal nessas aulas?
11. Você mudaria alguma coisa na sua escola para que você aprendesse mais e melhor?

APÊNDICE 4. Roteiro de Perguntas – Entrevista semi-estruturada /Professoras da Sala de Recursos

Dados do professor:

1. Sexo: _____
2. Idade: _____
3. Área de formação: _____
4. Área de atuação: _____
5. Tempo de exercício no magistério: _____
6. Tempo de atuação em sala de recursos: _____

7. O que motivou a sua decisão de trabalhar em Sala de Recursos?
8. Quais as principais dificuldades que você enfrenta na realização do seu trabalho?
9. Quais são os aspectos positivos de se trabalhar em Sala de Recursos? Como você avalia a participação dos pais dos ANEEs no processo de ensino-aprendizagem de seus filhos?
10. Você se sente apoiado pela direção, pela coordenação da escola e pela Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia, no tocante ao trabalho com alunos com necessidades educacionais de especiais, na Sala de Recursos? Justifique a sua resposta.
11. Quais são as principais dificuldades enfrentadas por você no trabalho junto aos professores dos alunos com necessidades educacionais especiais?
12. Quais são as principais dificuldades enfrentadas por você no trabalho junto aos familiares dos alunos com necessidades educacionais especiais?
13. Quais são as principais queixas dos ANEEs quanto as dificuldades que eles enfrentam em sala de aula?
14. Você acredita que sejam necessárias mudanças no modelo de atendimento dos ANEEs adotado hoje na Rede Pública de Ensino? Que mudanças você apontaria como necessárias?
15. Para você, qual seria hoje o principal impedimento para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam atendidos dentro de suas especificidades?

APÊNDICE 5. Roteiro de perguntas entrevistas – semi-estruturadas /professores**Dados do professor:**

16. Sexo: _____
17. Idade: _____
18. Área de formação: _____
19. Área de atuação: _____
20. Tempo de exercício no magistério: _____
21. Tempo de atuação em sala de recursos: _____

1. Você já fez tem cursos na área de inclusão?
2. E em Sala de Recursos e Centros de Ensino Especial você já atuou?
3. O que te levou a fazer a opção pelo magistério? O que te levou a ser professor?
4. Como é que tem sido para você trabalhar com turmas inclusivas?
5. Diante disso, qual a avaliação que você faz da proposta de Secretaria de Educação de incluir em turmas regulares alunos com necessidades educacionais especiais? O formato, a maneira como esse processo foi conduzido, qual a avaliação que você faz?
6. E falando especificamente da sua atuação, você se sente seguro para oferecer o atendimento adequado ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, que tenha este perfil?
7. Se você tivesse que escolher um fator para apontar qual seria o principal impedimento para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam atendidos a contento? Para você, qual é o problema central na escola?
8. Além disso, tudo que você mencionou ainda há alguma coisa que você apontaria como necessária para ser mudada na estrutura da escola? Eu relacionei os atores que estão envolvidos no nosso trabalho, direção de escola, regional de ensino, pessoal da Sala de Recursos, eu gostaria que você refletisse um pouco no quanto o suporte oferecido por esses atores traz um impacto positivo ou negativo ao seu trabalho, especificamente em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.
9. O que você vê de positivo na possibilidade de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais?
10. O que você apontaria de positivo e de negativo no atendimento da Sala de Recursos na nossa escola?
11. Como é que você percebe o relacionamento entre os alunos com necessidades especiais e os alunos não diagnosticados?
12. E como você percebe nos espaços coletivos, seus colegas de trabalho diante das demandas e dos desafios da educação inclusiva? Que avaliação que você faz?