

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Raquel Marques Ribeiro dos Santos

**DEFICIÊNCIA E PRECONCEITO NO ESPAÇO ESCOLAR: TENSÕES E
INTENÇÕES**

**Paranaíba/MS
2015**

Raquel Marques Ribeiro dos Santos

**DEFICIÊNCIA E PRECONCEITO NO ESPAÇO ESCOLAR: TENSÕES E
INTENÇÕES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo.

**Paranaíba - MS
2015**

S238d

Santos, Raquel Marques Ribeiro dos

Deficiência e preconceito no espaço escolar: tensões e intenções/
Raquel Marques Ribeiro dos Santos.- - Paranaíba, MS: UEMS, 2015.
196f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. I. Santos, Raquel Marques
Ribeiro dos. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de
Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.9

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

RAQUEL MARQUES RIBEIRO DOS SANTOS

DEFICIÊNCIA E PRECONCEITO NO ESPAÇO ESCOLAR: tensões e intenções

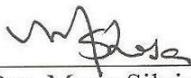
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 02 de julho de 2015

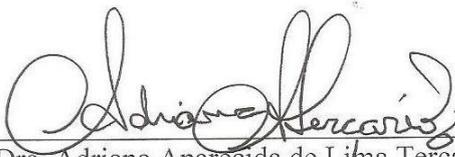
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dra. Maria Silvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)

Aos meus pais Suzete Aparecida Marques e Alcir Ribeiro da Silva, que com amor e apoio, me deram sustentação para desenvolver esta pesquisa. Vocês que, muitas vezes, renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar o meu, partilho a alegria deste momento.

Ao meu esposo e companheiro Leandro Diamantino dos Santos, pois esta pesquisa seria impensável sem o seu incentivo, paciência, amor e compreensão. Mesmo quando o cansaço parecia me abater, em nenhum momento deixou de acreditar que eu conseguiria. A você meu eterno amor.

AGRADECIMENTOS

Quando se abre diante de nós um novo objetivo, um novo caminho a ser trilhado, é que o apoio, a colaboração, a amizade e o amor do outro se tornam mais necessários. Nesse sonho de buscar o novo, hoje agradeço:

A Deus, por ter me dado força e sabedoria para superar todos os obstáculos durante o período de realização deste trabalho.

À toda minha família pelo apoio e carinho dispensado a mim nessa trajetória, compartilhando todos os momentos.

À Doracina Aparecida de Castro Araujo, minha estimada orientadora, por compartilhar todo seu conhecimento e experiência. Suas intervenções foram fundamentais, me proporcionaram o contato com novas concepções e ideias que se tornaram determinantes não só para o meu trabalho, mas para minha vida pessoal. Seu constante incentivo à reflexão foi fundamental na realização desta dissertação, pois me ensinou a acreditar que todos os sonhos são possíveis, desde que tenhamos fé em Deus e trabalhemos para que se realizem. Sou-lhe eternamente grata por este aprendizado.

Às professoras Dra. Maria Silva Rosa Santana e Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol, membros da banca de qualificação e defesa, pelas valiosas sugestões no aperfeiçoamento do trabalho.

A todos os professores do programa, em especial ao Professor Elson Luiz de Araujo, por ter me proporcionado o despertar de um olhar crítico sobre a pesquisa, colaborando com sugestões e ajustes metodológicos necessários para a execução desta pesquisa. À professora Leia Teixeira Lacerda, pela postura exigente e qualificada. Suas palavras foram fundamentais para que eu pudesse trilhar o caminho da pesquisa científica sem esquecer de me colocar no lugar do outro, em uma relação baseada no diálogo e na valorização das diferenças existentes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Observatório da Educação (OBEDUC), pela bolsa de estudo.

À funcionária Irani Nunes de Queiroz, do Programa de Mestrado em Educação, da UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba, não só pela gentileza nos serviços prestados, mas pelos valiosos diálogos. Sempre com generosidade e precisão ao me conduzir para materialização deste sonho. Obrigada por acreditar em mim!

À turma do mestrado de 2013, pelas horas em que dividimos as angústias, tristezas e alegrias e sem dúvida pelas horas compartilhadas de estudo e trocas de conhecimento.

À Casa da Criança, pela compreensão e apoio nos momentos de ausência profissional, e a todas as funcionárias pelo companheirismo, em especial à Vilma Correa da Silva pelos momentos de ouvinte, que mesmo sem compreender o meu objeto de estudo possibilitou ótimos momentos de trocas e reflexões.

À gestora da educação especial de Paranaíba/MS Maria Madalena Dal Ri, às professoras, monitores e alunos da rede pública de ensino de Paranaíba/MS, atuantes no ano de 2014, pela paciência, disposição e colaboração com os dados que subsidiaram esta pesquisa.

Aos amigos de percurso, em especial: Edinéia da Silva Freitas, Giovani Ferreira Bezerra, Júnior Tomaz de Souza e Lelizeva Ferreira de Andrade pela amizade, carinho e estimada colaboração. Obrigada por fazerem parte da minha vida.

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir.

(FOUCAULT, 1984, p. 13).

RESUMO

A inclusão escolar é um tema que tem ganhado espaço nos debates educacionais, por se considerar a urgência de se cumprir a legislação, que garante a todos os alunos ser matriculados nas escolas comuns. Já o preconceito, que marca gerações, também tem sido uma preocupação entre os que querem a efetivação da educação inclusiva nos espaços escolares. Com essa compreensão, objetivou-se verificar as relações que se tem estabelecido entre Inclusão e Preconceito no espaço escolar a fim de compreender os fatores que influenciam as atitudes dos professores da Educação Básica e de colegas de classe em relação aos alunos PAEE. Para atingir os objetivos, a pesquisa foi inserida numa abordagem Qualitativa, na busca de trabalhar em um ciclo, cujo início se dá com os estudos bibliográficos, visto que a revisão bibliográfica possibilitou o contato com textos já publicados em enciclopédias, livros, revistas, dissertações, teses, dentre outros textos. Com relação aos sujeitos que participaram desta pesquisa, primeiramente fez-se o levantamento na Educação Básica do município de Paranaíba-MS, sobre o quantitativo de alunos PAEE. Em seguida, tendo em vista os propósitos da pesquisa, os quais estão relacionados à educação que diferencia, a proposta adotada não poderia ocultar essa possibilidade. Desse modo, os participantes definidos foram: um aluno com deficiência física, um com deficiência intelectual, um com deficiência visual e um com surdez, todos matriculados em escolas públicas do município. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores dos alunos PAEE, aos monitores de sala, aos colegas de classe e aos próprios alunos com deficiência. Para a realização das análises contou-se com as contribuições de teóricos, como: Adorno (1985, 1995) e Vygotsky (1984, 1988, 1989, 1997) e de estudiosos dos temas inclusão, preconceito e deficiências, como: Amaral (1995, 1998), Crochík (1997, 2005, 2009, 2011, 2013), Jannuzzi (2004), Omote (1996, 2004, 2008), entre outros que têm relevantes contribuições nas áreas da Educação e da Psicologia. Esses autores possibilitam o entendimento das relações estabelecidas entre inclusão e preconceito no espaço escolar, para se depreender os fatores que influenciam as atitudes dos professores e dos colegas de sala em relação aos alunos PAEE, sob a forma de discriminação, estigma e preconceito no ambiente escolar. Essas temáticas no meio escolar resultam em muitas tensões, mas há que se considerar as intenções marcadoras da proposta da inclusão escolar, a qual divide opiniões: há uns favoráveis, alguns com restrições e outros contrários. O preconceito é um dos grandes dificultadores da inclusão escolar, provoca tensões constantes entre alunos, professores e gestores, marca diferentes períodos e locais. É possível identificar ações baseadas em boas intenções em prol dos alunos com deficiência, principalmente no que se refere à socialização e aceitação dos mesmos, mas também é relevante considerar o desconhecimento dos professores sobre as habilidades dos alunos, suas potencialidades, o que contribui diretamente para o insucesso do Paradigma de Suportes ou Inclusão. As tensões existem quando o foco é o trabalho com as diferenças, mas existem intenções de mudar essa realidade, com atitudes em prol de uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Deficiência. Preconceito.

ABSTRACT

School inclusion is an issue that has gained ground in educational debates, by considering the urgent need to comply with legislation that ensures all students to be enrolled in public schools. But the prejudice that marks generations has also been a concern among those who want the effectiveness of inclusive education in school spaces. From this understanding, it aimed verifying the relationship that has been established between Inclusion and Prejudice at school in order to understand the factors that influence the attitudes of Basic Education teachers and classmates in relation to the PAEE students. To achieve the objectives, the research was set in a qualitative approach, seeking to work in a cycle, which starts with bibliographical studies, as the literature review allowed contact with texts already published in encyclopedias, books, magazines, dissertations, theses, among other texts. Regarding the subjects, who participated in this research, primarily made up the survey on basic education in the municipality of Paranaíba-MS on the amount of PAEE students. Then, given the research purposes, which are related to education that distinguishes the adopted proposal could not hide that possibility. Thus, participants were defined: a student with disabilities, with intellectual disabilities, one with visual impairment and deaf, all enrolled in public schools in the city. The field research was conducted through semi-structured interviews applied to teachers of PAEE students, the room monitors, the classmates and the students with disabilities. To carry out the analysis it count on with the theoretical contributions, as Adorno (1985, 1995) and Vygotsky (1984, 1988, 1989, 1997) and scholars of inclusion issues, prejudice and shortcomings, such as Amaral (1995, 1998), Crochik (1997, 2005, 2009, 2011, 2013), Jannuzzi (2004), Omote (1996, 2004, 2008), among others who have outstanding contributions in the fields of education and psychology. The authors allow the understanding of the relations between inclusion and prejudice at school, to infer the factors that influence the attitudes of teachers and classmates in relation to the PAEE students in the form of discrimination, stigma and prejudice in the school environment. These issues in schools result in many strains, but one has to consider the marker intentions of school inclusion proposal, which divides opinion: there are favorable, with some restrictions and other opposites. The prejudice is a major complicating the school inclusion, causes constant tensions between students, teachers and administrators, mark different periods and places. It's possible to identify actions based on good intentions on behalf of students with disabilities, especially with regard to socialization and acceptance of the same, but it is also relevant to consider the teachers' lack of knowledge of students' skills, their strengths, which contributes directly to the failure of Holder Paradigm or inclusion. Tensions exist when the focus is working with the differences, but there are intentions to change this reality, with attitudes towards quality education for all.

Keywords: Special Education. School Inclusion. Disabilities. Prejudice.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

FIPAR - Faculdades Integradas de Paranaíba

GEPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituto de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PAEE - Público Alvo da Educação Especial

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

SEESP - Secretaria de Educação Especial

TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS, QUADROS E ILUSTRAÇÃO

TABELAS

Tabela 1 - Formação profissional dos professores.....	112
Tabela 2 - Formação profissional dos monitores.....	113
Tabela 3 - Formação educacional dos alunos com deficiência.....	115
Tabela 4 - Formação educacional dos colegas dos alunos com deficiência.....	115
Tabela 5 - Educação Especial e professores.....	118
Tabela 6 - Educação Especial e monitores.....	126
Tabela 7 - Educação Especial e alunos com deficiência.....	131
Tabela 8 - Educação Especial e colegas dos alunos com deficiência.....	136
Tabela 9 - Interação em sala de aula – Professores.....	141
Tabela 10 - Interação em sala de aula – Monitores.....	147
Tabela 11 - Interação em sala de aula – alunos com deficiência.....	150
Tabela 12 - Interação em sala de aula – colegas dos alunos com deficiência.....	155
Tabela 13 - Processo Ensino-aprendizagem – Professores.....	159
Tabela 14 - Processo Ensino-aprendizagem – Monitores.....	163
Tabela 15 - Processo Ensino-aprendizagem – alunos com deficiência.....	169
Tabela 16 - Processo Ensino-aprendizagem – colegas dos alunos com deficiência.....	170

QUADROS

Quadro 1 - Organização da pesquisa.....	99
Quadro 2 - Caracterização dos alunos PAEE.....	102
Quadro 3 - Caracterização dos professores.....	102
Quadro 4 - Caracterização dos monitores.....	103
Quadro 5 - Caracterização dos colegas de sala	104
Quadro 6 - Matrícula inicial de alunos PAEE no Brasil – 2013.....	194
Quadro 7 - Matrícula inicial de alunos PAEE no Mato Grosso do Sul – 2013.....	195
Quadro 8 – Matrícula inicial de alunos PAEE em Paranaíba – MS – 2013.....	196

ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Gráfico –Alunos com deficiências- Paranaíba/MS.....	104
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DIFERENÇA, DEFICIÊNCIA E PRECONCEITO: TEMAS ENTRELACADOS	27
1.1 Um olhar sobre a diferença	32
1.2 Indivíduo, preconceito e sociedade: dimensões psíquicas e sociais	45
1.2.1 Elementos psicodinâmicos e sociais na formação do preconceito	45
1.2.2 O preconceito e a hipótese do contato	53
2 DIFERENTES DEFICIÊNCIAS EM DIFERENTES TEMPOS E MOMENTOS: DISCUSSÃO TEÓRICA, LEGAL E EDUCACIONAL.....	57
2.1 Inclusão escolar: perspectiva histórica e legal	57
2.2 Deficiências.....	65
2.2.1 Cegueira.....	66
2.2.2 Deficiência Física	73
2.2.3 Deficiência Intelectual.....	77
2.2.4 Surdez	81
2.3 A formação de Educadores e a construção de uma escola inclusiva	88
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	98
3.1 Contexto e sujeitos da pesquisa	101
3.2 Procedimentos de coleta de dados.....	104
3.3 Elaboração de roteiros para entrevistas.....	105
3.4 Realização das entrevistas.....	106
3.5 Organização e análise dos resultados	108
4 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA	109
4.1 Formação Profissional/Educacional	109
4.1.1 Professores e monitores: formação educacional e experiência profissional.....	112
4.1.2 Alunos com e sem deficiência: formação educacional.....	114
4.2 Educação Especial e Inclusiva.....	115
4.2.1 Análise da entrevista com os professores.	117
4.2.2 Análise da entrevista com os monitores.	126
4.2.3 Análise da entrevista com os alunos PAEE.....	130
4.2.4 Análise da entrevista com os colegas de classe dos alunos PAEE.....	136

4.3 Interação em sala de aula.....	140
4.3.1 Análise das entrevistas com professores	140
4.3.2 Análise das entrevistas com monitores.....	147
4.3.3 Análise das entrevistas com os alunos PAEE.....	150
4.3.4 Análise das entrevistas com os colegas de sala dos alunos PAEE.	153
4.4 Processo ensino e aprendizagem	158
4.4.1 Análise das entrevistas dos professores.....	158
4.4.2 Análise das entrevistas dos monitores	163
4.4.3 Análise das entrevistas dos alunos PAEE.....	167
4.4.4 Análise das entrevistas dos colegas de classe dos alunos PAEE.....	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICES	188
ANEXOS	193

INTRODUÇÃO

Romper com preconceitos é essencial para subir a mirantes mais privilegiados. E deles, pode-se romper com outros preconceitos, e por aí [...]. Mas, infelizmente, a maior parte das pessoas ainda está presa a grilhões dos preconceitos mais elementares, mais frágeis. E, por sua fragilidade, tão sólidos.

(COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 190).

Para melhor compreensão do que aqui se propõe, considero importante esclarecer sucintamente meu percurso profissional e acadêmico que influenciaram na escolha do tema desta pesquisa. Além disso, considero também importante ressaltar meu desejo: que esta Dissertação de Mestrado “Deficiência e preconceito no espaço escolar: tensões e intenções” seja a primeira oportunidade de concretização do tema na esfera profissional, além de contribuir na ampliação de minha atuação como pessoa, em diferentes locais e tempos.

Proponho aqui, uma tentativa de reflexões, muitas delas inéditas, do ponto de vista de publicação, embora muitas delas tenham sido por mim articuladas; portanto, não foram criações minhas. Além disso, gostaria de mencionar que esta não é minha primeira tentativa de alinhar reflexões sobre a temática. Iniciei essa experiência por meio de artigos publicados em anais de eventos e capítulo de livros publicados.

Esta pesquisa surge mediante estudos que já realizei sobre a temática da inclusão escolar, em especial da inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual (ARAÚJO; FREITAS; SANTOS, 2012; ARAÚJO; FREITAS; SANTOS, 2012; ARAÚJO; FREITAS; SANTOS, 2013; SANTOS; MOREIRA, 2014; SANTOS; ARAÚJO, 2014, entre outros), alguns desses, realizados durante a graduação de Pedagogia (2007-2010) oportunizada pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba.

Meu contato com a temática foi se estreitando ao longo da graduação. Inicialmente com meu ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE) e na linha de pesquisa Educação Escolar Inclusiva, quando surgiu a oportunidade de participar como bolsista de dois projetos de extensão também vinculados a esta temática. O primeiro intitulado “Contar e encantar com contos” que era um recorte do projeto “Espaço aberto aos cidadãos com deficiência”, aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no Edital

PROEXT/MEC, em 2008. Esse projeto me possibilitou um contato mais próximo com o Público Alvo da Educação Especial (PAEE)¹ nunca antes vivenciado.

A partir dessa experiência, deparei-me com inúmeras questões. Entre elas, destaco: 1) a preocupação acerca da formação inicial e continuada de professores para atuar com o PAEE no cotidiano escolar; 2) aquelas inerentes às práticas educacionais ineficientes de alguns professores; 3) compreender por que as pessoas PAEE causam estranhamento às outras que não se incluem nessa classificação; 4) entender por que durante tanto tempo muitos desses indivíduos viveram segregados em centros de tratamento, sob a lógica de que se encontre a cura, como condição essencial para sua integração na sociedade. Na minha percepção, essa lógica deveria ser inversa, pois me parece impossível pensar no tratamento de qualquer pessoa que apresente dificuldades de natureza física, intelectual ou emocional, sem levar em consideração a importância da socialização para seu processo de desenvolvimento.

Com essa concepção é que propusemos o segundo projeto de extensão “Reflexão, discussão e conscientização sobre a deficiência intelectual a partir da utilização de filmes”, que também desenvolvia ações dentro de um projeto maior intitulado “O filme como pretexto para a discussão da inclusão escolar”, com início das atividades em 2009. Por considerar que o debate sobre educação inclusiva vem ganhando cada vez mais espaço em todas as esferas e níveis do ensino, gera muita preocupação entre pais, professores, equipe escolar e inclusive entre as pessoas consideradas PAEE, esse projeto teve por objetivo a utilização de filmes como pretexto para discutir a temática. As sessões de filmes foram proporcionadas aos professores, familiares e amigos dos cidadãos PAEE, bem como a toda a comunidade paranaibense. A ênfase das discussões se deu sobre as habilidades dessas pessoas, independente do paradigma defendido por cada um, com o intuito de efetivar ações que promovessem condições concretas para a inclusão escolar.

Por fim, o desenvolvimento do projeto de iniciação científica (PIBIC), intitulado “Tendências teóricas das pesquisas em educação no Brasil sobre deficiência intelectual no terceiro milênio”, objetivava, por meio de estudos bibliográficos, refletir acerca das tendências mais recentes do trabalho educacional destinado às pessoas com deficiência intelectual no Brasil.

¹Termo utilizado no relatório que define as políticas públicas para a Educação Especial, corroborado no Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que reza no artigo 1º, §1º “Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2008).

Após concluir o curso de Pedagogia em 2010, passei a atuar como coordenadora pedagógica de um Centro de Educação Infantil, na cidade de Paranaíba, onde permaneço até o momento. Iniciamos um processo de reestruturação do projeto político pedagógico e curricular da Escola junto aos educadores, viabilizamos um espaço de trocas e diálogo para o planejamento e formação de toda equipe. Assim, percebi que nenhum Projeto Pedagógico obterá êxito se as experiências pedagógicas de cada um dos educadores não forem valorizadas. Não se concretizará, caso as relações no interior da equipe docente não estejam baseadas em valores solidários de compromisso e de confiança mútua.

Assim, tenho compreendido que o tema *educação inclusiva* atinge a prática dos professores das escolas e exerce, de acordo com Moreira (2006), influência sobre suas respectivas atuações. De modo a compreender as dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, que não têm como causa apenas a deficiência do aluno, mas são decorrentes também de problemas escolares foi que ingressei na Pós-Graduação de Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Paranaíba/MS (FIPAR) no ano de 2011. Nesse contexto, busquei analisar e assinalar os fatores que podem favorecer ou prejudicar o processo de aprendizagem em uma instituição.

Essa preocupação inicial, ao ingressar no Mestrado, motivou a estruturação de minha proposta de investigação. Entretanto, foi quando participei pela segunda vez do Evento “VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial” que defini meu objeto de estudo, após ouvir a instigante palestra de abertura ministrada por José Leon Crochík.

Inicialmente não conhecia nada sobre o referido autor, e sua fala apenas me soava muito familiar, parecida com um texto intitulado “Todos nós temos preconceito”, o qual li durante a graduação e do qual gosto muito. Ao ouvir Crochík falar sobre preconceito, imediatamente me reporte ao texto, e a sensação era de estar relendo-o. Naquele momento, emocionada comentei com minha orientadora Doracina Aparecida de Castro Araujo sobre o texto e minhas impressões. Eu nem imaginava que quem estava diante de mim era o autor mencionado naquele texto. Minha orientadora olhou para mim, riu e disse: “Este é o Crochík”. Foi exatamente naquele instante que ocorreu a definição concreta de meu tema de pesquisa.

Nesse percurso foi possível, por meio de estudos e ações desenvolvidas junto a grupos de pesquisa, projetos de extensão e de iniciação científica me constituir pesquisadora. Com o mestrado aprendi: a) que o pesquisador precisa criar estratégias para melhor aproveitar as

informações bibliográficas disponíveis; b) estudar sistematicamente e melhor; c) que é possível pesquisar temas os quais me façam realmente feliz.

Ao ingressar no mestrado reafirmei minha vontade de ser professora e reconheci a importância da educação para solidificar a minha atuação profissional. Daí a reestruturação de minha proposta de investigação intitulada: “Deficiência e preconceito no espaço escolar: tensões e intenções”.

E sobre Crochík, resta expressar minha opinião: incrível, pois o mesmo se propõe a partir de um olhar sociopsicológico sobre o indivíduo e a sociedade, compreender o preconceito, entendido como resultado do processo de socialização. Nesse sentido, o autor indica a necessidade de repensarmos o processo de formação do indivíduo. E eu, por compartilhar de suas ideias, ainda que ele não me conheça, me proponho a trilhar junto com ele esse caminho.

A proposta de educação inclusiva é percebida como um novo paradigma educacional que, para de fato ser implementado, exige mudanças políticas, sociais e pedagógicas. É incontestável que nas últimas décadas diversas iniciativas políticas referentes à educação inclusiva foram realizadas no Brasil e no mundo. Entretanto, as leis são frutos dos conflitos sociais, e em decorrência deles, as contradições nelas encontradas evidenciam as contradições da própria sociedade. (OLIVA, 2011). Segundo essa autora, se de fato fosse implantado o que é proposto legalmente, a sociedade certamente seria mais justa e emancipada. Contudo, deve-se questionar qual é a intenção do sistema, se para ele não seria mais conveniente a manutenção da alienação. Quando pensamos em um ensino de qualidade para todos, percebemos que a questão não é tão simples, principalmente na sociedade tal qual está estruturada hoje. Embora a educação de qualidade seja possível, (OLIVA, 2011) é necessária uma transformação da ideologia e dos valores hegemônicos.

Compartilho das ideias de Facion (2009), e embora entenda que a educação inclusiva seja promotora de um contexto escolar propício ao desenvolvimento de todos, com base nos princípios de igualdade, de oportunidade e valorização das diferenças, com todas as crianças, jovens e adultos incluídos no sistema educacional comum, aprendendo e participando, penso ser necessário cautela ao conduzi-la. O simples ato de inserir os alunos PAEE no ensino comum seria uma pseudo-inclusão. A proposta educacional inclusiva requer muita reflexão e preparo de todos os agentes envolvidos nesse processo, pois os objetivos da educação devem se voltar para a diferença, para a essência do homem, como explica Adorno (1995). Nesse sentido, as particularidades individuais suscitam a observância de cada situação em particular.

O sistema escolar brasileiro está diante do desafio de alcançar uma educação escolar efetivamente democrática, que consiga possibilitar a convivência com diferentes tipos de pessoas e contemple a diversidade da condição humana. Nesse anseio, consideramos necessário procurar conhecer as dificuldades reveladas em sua materialização. Acreditamos ser esse o momento oportuno para discutirmos uma proposta de inclusão escolar que não seja apenas mais uma, distanciada das necessidades da população PAEE.

Propomos aqui, uma discussão que abrangerá os temas preconceito e deficiência no ensino comum, pois consideramo-los de extrema relevância nas investigações sobre esse novo paradigma educacional, que se justifica, em primeiro lugar, pela possibilidade de ampliar os estudos a esse respeito, com vistas a contribuir com pesquisadores da área de educação, o que é relevante para os meios educacionais; em segundo lugar, pela necessidade de refletirmos acerca das atitudes dos professores e colegas de classe em relação aos alunos PAEE, diante da perspectiva da educação inclusiva. E, em terceiro lugar, entendemos também que com o número restrito de trabalhos publicados sobre o tema, se considerarmos o levantamento realizado em duas conceituadas revistas da área de Educação Especial no período de 2000 a 2013.

Na Revista de Educação Especial de Santa Maria, dos 350 artigos publicados, dois trataram de preconceito: um de 2000 e um de 2013. Já na Revista Brasileira de Educação Especial de Marília, dos 400 artigos, resenhas, ensaios, revisões bibliográficas publicadas, apenas cinco trataram da temática em estudo, associando-a à violência e ao bullying. Ou seja, apresentaram lacunas a serem preenchidas com novos estudos e publicações acerca desse assunto, sobre o qual ainda há sérias discordâncias. Talvez assim, em conjunto, a partir dos resultados obtidos, sejam apontados novos caminhos a serem percorridos.

Crochík (1997) aponta para a necessidade de estudarmos sobre o preconceito, não apenas por ser complexo, mas por possibilitar uma reflexão acerca das nossas atitudes e sentimentos. Crochík (1997, p. 09) pondera: “[...] somente quando pudermos reconhecer em nós mesmos a violência que criticamos no outro é que poderemos dar início ao entendimento do problema [...]”.

Nesta pesquisa, partimos da premissa de que destacar os obstáculos à inclusão, tal como a existência do preconceito, não significa que sejamos desfavoráveis a ela; pelo contrário, compartilhamos do pensamento de Crochík (2013), por concordarmos que essa forma de educação propicia a experiência para o contato entre diferentes e, assim, serve como antídoto ao preconceito. Precisamos reconhecer os problemas, pois só assim poderemos pensar em alternativas de superação dos obstáculos para que haja de fato sua efetivação.

Para esse propósito, apresentamos a seguir uma breve revisão bibliográfica com o objetivo de construir o objeto de pesquisa.

O fato de o Brasil ter participado dos acordos internacionais relacionados ao PAEE, por si só não garante a construção de uma educação inclusiva em todos os níveis, principalmente frente ao desafio de construir uma proposta de inclusão escolar em um contexto social, essencialmente, excludente e classista, marcado pelas desigualdades sociais e preconceitos, conforme afirmam Collares e Moysés (1996).

Entendemos que a superação da exclusão não deve ocorrer somente, por meio das políticas de inclusão, mas, por atitudes de enfrentamento ao preconceito, na convivência com as diversidades. Desse modo, acreditamos que superar preconceitos é um dos caminhos para se possibilitar situações de interação social entre os sujeitos e contribui para que as particularidades individuais sejam não somente respeitadas, mas desenvolvidas e valorizadas.

Ao considerar a existência de várias abordagens relativas ao tema, é importante deixarmos claro que nossas discussões tiveram como base teórica alguns defensores da Teoria Crítica e seus estudiosos na contemporaneidade. Longe de ter a pretensão de esgotar o assunto, estão sendo discutidas as implicações do preconceito – um dos empecilhos para a inclusão dos alunos PAEE no ensino comum.

Quando mencionamos a construção de uma sociedade e/ou escola que sejam inclusivas, é preciso evidenciar a exclusão, pois para incluir, pressupõe-se a existência de excluídos. “A condição de excluído é sustentada por processos de estigmatização e práticas que por vezes sutis, outras evidentes de preconceitos que marginalizam grupos sociais desviantes”. (RABELO, 2012, p. 239). Nesse sentido, é desafiante a superação de práticas excludentes, especialmente ao se discutir a exclusão escolar e a implementação da educação inclusiva, considerando-se que a escola é parte integrante da sociedade que já contém uma lógica de exclusão, ou podemos nos referir em conformidade com Martins (1997), a uma inclusão marginal, pensando-a, a partir da ótica das necessidades sociais, ou seja, quando a escola consegue ou não atendê-la.

Então seria um equívoco pensar em práticas inclusivas no contexto escolar, sem se considerar todo o contexto social. Não cabe destinar à escola o papel central na inclusão do PAEE. Rabelo (2012, p. 240) explica que “[...] a escolarização no ensino comum é uma das práticas sociais que compõe um conjunto muito maior que define a inclusão e vida plena da pessoa humana”. Nesse sentido, as propostas de inclusão escolar precisam evidenciar que não basta modificar a escola para que ocorra a inclusão. Mas sem dúvida, essa proposta deve ser defendida, pois pode contribuir para uma mudança social, desde que desenvolva nos alunos

uma formação crítica para que percebam as contradições sociais e não somente para sua adaptação, como bem defendido por Crochík (2011). Já na década de 1960, Crochík (2013) explica que Adorno defendeu a educação como uma forma de se combater as tendências fascistas sujeitas a se desenvolverem nos indivíduos.

[...] Uma educação para a autonomia, para a emancipação, para a experiência e para a contradição poderia trazer uma consciência que serviria de anteparo à violência, não somente a das instituições e a dos outros indivíduos, como também a do próprio indivíduo [...]. (CROCHÍK, 2013, p. 19).

Adorno (1995) entendeu que essa forma de violência, o preconceito, não é determinada imediatamente pelo indivíduo, e sim, em última instância, em condições objetivas, as quais não poderiam ser alteradas. Assim, segundo sua análise, a educação ao menos poderia tentar fortalecer o indivíduo para, então, “[...] pela compreensão do que essas condições suscitam nele, esse pudesse resistir à violência gerada”. (CROCHÍK, 2013, p. 19).

A educação para a autonomia diz respeito a não ‘entrar no jogo dos outros’; implica saber as intenções dos outros que nos convertem em objeto de seus desejos e de suas intenções reificantes. A educação para a emancipação se refere à consciência de que a estrutura da sociedade é anacrônica e que a identificação com o opressor, que nos faz submissos e ao mesmo tempo desejosos de ocupar o seu lugar, seja superada. (CROCHÍK, 2013, p. 19).

Mas, “[...] claro, somente com a educação não é possível modificar a sociedade, não obstante, por meio dela, é possível fortalecer a consciência para que essa se oponha à violência” (CROCHÍK; FRELLER; DIAS, 2009, p. 44). Pode-se então, insistir para que a educação resista à opressão dos homens, ou seja, leve à percepção das contradições sociais.

Nessa perspectiva, não devemos desconsiderar os limites da educação atual no tocante à formação, devido as próprias condições objetivas; o que pressupõe a necessidade de algo além da simples inclusão das minorias antes segregadas da escola comum. Implica nos preocuparmos com a qualidade da educação e com o quanto essa contribui para formar indivíduos críticos.

Crochík; Freller e Dias, (2009) acreditam que o papel do professor para essa formação é fundamental e enfatizam: sua função não é de mero transmissor de conhecimentos. Mais importante ainda é o modo como o faz e como se relaciona com o saber.

Com essa consciência, Crochík (2011) pontua: a educação escolar “[...] deixaria de ser conservadora o que ocorre quando defende uma educação para o desenvolvimento de competências e da ética, que, ao serem consideradas independentes da sociedade, contribuem para sua reprodução [...]”. (CROCHÍK, 2011, p. 568). O pesquisador explica que tal

consciência deveria promover percepção sobre os obstáculos sociais no fito de indicar práticas adversas a eles, a ponto de fazer prevalecer a educação inclusiva, a qual não acontece plenamente na sociedade. A educação de um modo geral tem se voltado para a defesa de práticas competitivas, em que o trabalho e a economia continuam centrais. Numa sociedade na qual a competição é exigida entre os homens, e na qual não há possibilidade de se dar a todos uma vida digna, por mais que a educação trabalhe contra a violência, se essa não for amplamente discutida, cai em contradição, uma vez que o conflito é continuamente suscitado, apesar de a paz ser enfatizada.

Crochík (2011) pontua que mesmo com o fortalecimento da educação inclusiva, a partir da década de 1990, ela não coloca em risco a filosofia defendida no passado: a formação dos indivíduos para o trabalho, embora não seja tão necessário quanto antes. Como se trata de uma pseudoformação, a educação não possibilita o entendimento do que leva as minorias antes excluídas passarem novamente pela mesma situação.

A educação, nesse sentido, deve ser pensada para a convivência e para o respeito às diferenças humanas, para as quais a educação deve trabalhar, com vistas à emancipação do sujeito. A convivência e o respeito com diferentes tipos de pessoas possibilita o combate à homogeneização, característica da escola atual ao se assemelhar às formas de produção material. Crochík (2011, p. 568) acredita que “[...] a formação deve ter caráter artesanal, só assim as particularidades individuais podem ser não somente respeitadas, como desenvolvidas [...]”. A educação então, não teria o objetivo de tornar as pessoas iguais, mas diferentes, pelo processo de individuação. Porém, “[...] isso não significa que não deva haver um acervo comum a todos que possibilite o pensamento e a linguagem; sem estes, a diferença não pode ser reconhecida e expressada [...]”. (CROCHÍK, 2011, p. 568).

O problema, segundo o autor, reside no fato de essa normatização ter como objetivo o comportamento homogêneo, quando deveria ser o inverso, em que a classe heterogênea aprenderia um acervo comum para desenvolver ainda mais essa heterogeneidade. “Não basta a escola pensar as contradições sociais existentes fora dos muros escolares, deve também reconhecê-las dentro de si [...]”. (CROCHÍK, 2011, p. 569). Por isso, apoiados no pensamento de Crochík (2009) afirmamos que nesta sociedade onde as relações espontâneas estão cada vez mais raras e são substituídas por relações mecânicas, padronizadas, analisar as atitudes dos professores, dos colegas de classe e das próprias pessoas PAEE pode contribuir para a resistência à barbárie.

No que se refere à atenção destinada às pessoas PAEE, a história aponta para a segregação e a conseqüente exclusão, sob diferentes argumentos e emoções, a saber:

preconceito, ignorância, religiosidade ou assistencialismo, segundo o contexto histórico focalizado. Facion (2009) afirma que tão difícil quanto identificar as origens do preconceito é buscar argumentos para justificá-lo. O autor ainda conclui que o preconceito continua a reger as relações dos indivíduos nos mais diversos setores da sociedade, a promover a exclusão e a influenciar diretamente a herança cultural das gerações futuras.

Dessa maneira, buscamos compreender o preconceito a partir da obra de Crochík (1997; 2008; 2013), um pensador crítico da contemporaneidade que debate sobre a ambiguidade do tema, uma vez que esse comportamento excludente não pode ser estudado somente como um fenômeno psicológico. Para tanto, o mesmo autor acredita ser necessário estudar em mais de uma área do saber, pois, embora o preconceito seja um fenômeno psicológico e sua manifestação seja individual, - o indivíduo pode ou não ser preconceituoso, - ele não é inato, ou seja, pode ser desenvolvido no processo de socialização. Já “O processo de socialização, por sua vez, só pode ser entendido como fruto da cultura e de sua história, o que significa que varia historicamente dentro da mesma cultura e em culturas diferentes”. (CROCHÍK, 1997, p. 11).

Nessa perspectiva, Crochík (1997), afirma que, o preconceito está relacionado a algo aparentemente estranho, ameaçador, ou seja, é resultante de ações não reais, ocorridas apenas em nosso universo imaginário.

O preconceito diz respeito a um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para poder se defender de ameaças imaginárias, e assim é um falseamento da realidade, a qual o indivíduo foi impedido de enxergar e que contém elementos que ele gostaria de ter para si, mas se vê obrigado a não poder tê-los; quanto maior o desejo de poder se identificar com a vítima do preconceito, mais este tem se fortalecido [...]. (CROCHIK, 1997, p. 18-19).

Para Crochík (1997), o preconceito não pode ser estudado somente como um fenômeno psicológico “[...] afinal, mesmo que a esfera psíquica seja determinada socialmente, nem por isso deixa de ter uma lógica algo distinta da sociedade”. (CROCHÍK, 2013, p. 13). E assim, de acordo com os estudos desse mesmo pesquisador, podemos observar a complexidade em conceituar o preconceito. Para que possamos compreender melhor a relação entre preconceito e deficiência, faz-se necessário entender o que tornaria o outro diferente, estranho.

Para falarmos de diferença, precisamos falar de semelhança, de homogeneidade, de normalidade, de correspondência a um dado modelo. Mas quais conceitos utilizamos para “decretar” que um objeto, um fenômeno, alguém ou algum grupo é diferente? E quando considerarmos significativamente diferentes? Quais parâmetros? (AMARAL, 1998, p. 12).

Segundo Amaral (1998), ser apenas “diferente” pode significar fazer menção a determinadas características que, embora sejam dessemelhanças, não causam tanto estranhamento (exceto em situações peculiares). Para exemplificar, podem ser citadas as diferenças na estrutura física corporal, como ser baixo, gordo, alto, usar óculos, mas tal cenário modifica-se quando pensamos em relações humanas que estabelecem a eleição de critérios que sinalizam para o “significativamente diferente”².

Nesse movimento, Rabelo (2012) explica que a classificação das pessoas com deficiência em categorias serve para destacar na pessoa uma marca que a faz ser diferente das demais, se considerarmos principalmente suas limitações físicas, cognitivas e sensoriais. As potencialidades existem, mas não são consideradas na categorização.

Os meios de categorização são definidos em sociedades por um grupo hegemônico, autorizado a nominar e, portanto, com o poder também de excluir. Esse processo de marginalização ocorre muitas vezes até mesmo em iniciativas de inclusão, que trazem no seu bojo, práticas de tutela de grupos considerados marginais. Quem decide sobre os destinos das pessoas com deficiência, no geral são as pessoas consideradas sem deficiência. (RABELO, 2012, p. 244).

Compreendemos que as próprias pessoas com deficiência devem decidir sobre seu destino, pois eles sabem quais são suas reais necessidades. Nessa perspectiva, a comunidade surda tem avançado em suas conquistas, considerando sua organização em prol de seus objetivos. Dar voz aos sujeitos é o que deve ser feito, e não tomar as decisões como se eles não soubessem ou quisessem reivindicar seus direitos. Por exemplo, Karin Strobel³ é surda e tem conquistado espaços em sua vida profissional, porque sempre lutou e acreditou que é possível ao surdo valorizar sua língua. Assim, tem contribuído para as conquistas da comunidade surda e pode ajudar a escrever uma nova história.

É dentro desse cenário de início de conquistas de algumas comunidades de pessoas com deficiência que se destituem os estigmas e as relações permeadas de preconceitos, praticados em todos os espaços sociais, inclusive no contexto escolar, por meio de falas e atitudes que limitam o trabalho pedagógico e dificultam o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, pois,

O estigma imputado ao aluno com deficiência como marca que inferioriza, serve ao modelo da exclusão e destina ao aluno um futuro de fracasso. A inclusão-exclusão é uma construção social e cultural, e que por esta razão é passível de transformação. (RABELO, 2012, p. 247).

² Termo utilizado por Lígia Assumpção Amaral (1998) como sinônimo de deficiente/deficiência.

³Karin Strobel é formada em Pedagogia e Doutora em Educação, professora de três disciplinas e tutora do curso LETRAS/LIBRAS na UFSC.

E para lograr êxito em uma nova perspectiva de construir uma escola pública de qualidade, capaz de garantir as especificidades da educação de pessoas PAEE, há muito que considerarmos, pois apesar de as políticas de inclusão serem cada vez mais atualizadas, voltadas para a justiça social, Rabelo (2012) destaca que escolarizar numa perspectiva inclusiva exige a compreensão de conceitos, tais como, identidade, diversidade e diferença, pois os professores têm um importante papel no processo de escolarização de seus alunos PAEE, e a maneira como estes são vistos por aqueles determinará o tipo de práticas pedagógicas a serem utilizadas.

Dessa maneira, é relevante atentarmos para a existência de discursos “democráticos”, sobre o ideal da educação inclusiva não compartilhados por todas as pessoas da sociedade. É possível notar, entre os profissionais da educação, a resistência, que acaba, por se transformar em práticas excludentes. (NOZU; ARAUJO, 2010). Tendo em vista essas considerações, a atitude do professor em relação a essa diversidade torna-se um fator preponderante no processo de desenvolvimento do ensino inclusivo.

Ao abordar o tema deficiência e preconceito no espaço escolar os conceitos de identidade e diferença tornam-se importantes para esse debate, pois a identidade do que sofre e do que comete atos considerados preconceituosos está associada à sua cultura, principalmente, no que se refere à diferença do outro e de si mesmo.

Na realidade, de acordo com Amaral (1998), existem diferentes variações de desvio da norma, embora seja difícil abalizar quando esse ultrapassa os limites utilizados para definir que um fenômeno, um objeto, alguém ou algum grupo é diferente. Conforme apregoa essa autora, “[...] a diferença significativa, o desvio, a anomalia, a anormalidade, e, em consequência o ser/estar diferente ou desviante, ou anômalo, ou anormal, pressupõem a eleição de critérios [...]”. (AMARAL, 1998, p. 13).

A perpetuação do critério “tipo ideal” em nosso contexto social corresponde, no mínimo, à aproximação ou à semelhança com essa idealização construída de nós. Quanto mais distante estivermos dessa idealização, mais se destaca a diferença significativa, ou seja, tudo e todos que não se encaixam no paradigma de normalidade pré-estabelecido pela sociedade, são diferenciados, considerados uma espécie de negação da ordem social.

As pessoas até podem apresentar algumas diferenças, mas essas não podem ameaçar a sobrevivência da ordem social estabelecida, pois “[...] as pessoas ou grupo de pessoas consideradas portadoras de problemas ou que se destacam sensivelmente do que está socialmente estabelecido como normal são alvo de processos que resultam na criação de mecanismos de correção de suas diferenças”. (TOMASINI, 1998, p. 114).

Nessa direção, a sociedade atual vislumbra um corpo perfeito, saudável e principalmente útil. E no caso, as pessoas PAEE que não se encaixam nesses padrões estabelecidos socialmente tornam-se alvo de preconceito. Nessa perspectiva, torna-se necessário estudar as implicações do preconceito, uma vez que esse tem sido um dos fatores que dificultam o processo de efetivação da inclusão escolar dos alunos PAEE, “[...] pois impedem que avance nas relações e interações construtivas entre pessoas com identidades e subjetividades tão diversas [...]”. (RABELO, 2012, p. 243).

Nessa perspectiva, foi observada a necessidade de pesquisas que buscassem verificar como têm sido as atitudes dos professores e colegas de classe em relação às pessoas PAEE. Desse modo, surgiram alguns questionamentos, a saber: O preconceito dificulta o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola comum? Como tem se manifestado o preconceito nas pessoas? O que leva as pessoas a terem preconceitos? É possível identificar atitudes preconceituosas dos professores em relação aos alunos com deficiência? Os alunos são preconceituosos em relação a um colega com deficiência? Os alunos com deficiência percebem atitudes de preconceito contra eles?

Ao propor reflexão acerca desses questionamentos, é possível apontar contribuições desta pesquisa no sentido de ampliar os debates sobre a educação inclusiva, principalmente por considerar as inúmeras tensões e intenções resultantes da proposta de inclusão na maioria das localidades do Brasil. Assim, definimos por verificar as relações estabelecidas entre inclusão e preconceito no espaço escolar, a fim de compreender os fatores que influenciam as atitudes dos professores da Educação Básica e de colegas de classe em relação aos alunos PAEE.

Mais especificamente, buscamos analisar estudos e resultados de pesquisas dos principais teóricos sobre preconceito, educação especial e deficiência a fim de: a) contribuir com outros estudiosos da temática; b) compreender as causas da formação do preconceito sobre deficiência nas pessoas que se relacionam diariamente com alunos PAEE, de modo que seja possível identificar em suas ações essas manifestações; c) identificar como tem ocorrido, no espaço escolar, a efetivação do preconceito nas ações dos professores, monitores e alunos em relação aos alunos considerados PAEE.

Com relação aos procedimentos metodológicos no que tange à consecução dos objetivos elencados, a pesquisa está inserida numa abordagem qualitativa. O início do ciclo metodológico propriamente dito partiu de revisão bibliográfica, a qual possibilitou o contato com textos já publicados em enciclopédias, livros, revistas, dissertações, teses, dentre outros já escritos sobre o assunto.

Quanto à escolha dos participantes, inicialmente fizemos um levantamento em toda a educação básica dos alunos com deficiências matriculados em escola públicas do município de Paranaíba-MS, para, em seguida, definirmos os participantes, quais sejam: um aluno com deficiência auditiva, um com deficiência física, um com deficiência intelectual e um com deficiência visual.

Recorremos à pesquisa de campo, por meio de entrevista semiestruturada, por concordar com Lakatos e Marconi (2003), as quais acreditam que a entrevista tem o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca do problema abordado. A entrevista foi realizada com os professores dos alunos PAEE, os monitores de sala, os colegas de classe dos alunos PAEE e com os alunos PAEE, conforme seleção realizada nas escolas. (APÊNDICES B, C, D).

Para a análise dos conteúdos selecionados e tratamento dos dados obtidos utilizamos o referencial teórico que se vincula aos pressupostos da teoria crítica, à luz de teóricos da contemporaneidade e estudiosos temáticos. Mediante esse referencial evidenciamos as tensões e intenções que marcam a proposta da educação inclusiva, por parte dos seus agentes diretos e indiretos.

A partir dessas considerações, o resultado desta pesquisa foi organizado em quatro capítulos. No primeiro, nomeado *Diferença, deficiência e preconceito: temas entrelaçados* apresentamos algumas considerações sobre os conceitos de diferença e deficiência na sequência discutimos o indivíduo e o preconceito na sociedade, a partir de dimensões psíquicas e sociais, abordando o preconceito e suas raízes sociais e psicodinâmicas.

No segundo capítulo: *Diferentes deficiências em diferentes tempos e momentos: discussão teórica, legal e educacional*, apresentamos os resultados teóricos e etiológicos relacionados às quatro principais deficiências, publicados em revistas especializadas: auditiva, física, visual e intelectual. Nesse capítulo também são realizadas discussões teóricas e históricas sobre a deficiência.

No terceiro capítulo: *Procedimentos metodológicos da pesquisa* são contemplados os desdobramentos da pesquisa, tais como os objetivos, o tipo, os participantes, os instrumentos utilizados para a coleta e a análise dos dados.

No quarto capítulo: *Alunos com deficiência no espaço escolar: resultados e discussões da pesquisa*, são apresentados os dados referentes à pesquisa de campo, os resultados obtidos por meio da entrevista semiestruturada realizada com os participantes para, em seguida, apresentar a análise dos mesmos.

Por fim, as *Considerações finais*, momento em que **refletimos** sobre os resultados obtidos com a pesquisa, considerando os diversos obstáculos existentes para a implantação da educação inclusiva, desde as possíveis resistências dos pais das crianças que não possuem deficiência, aos financeiros, culturais, institucionais, educacionais. E outros, que por serem variáveis importantes nesse processo merecem ser estudadas, como as atitudes dos professores e dos colegas sem deficiência frente à inclusão do Público Alvo da Educação Especial. Para fechar as considerações finais, apresentamos algumas possibilidades de pesquisas que podem preencher lacunas aqui encontradas ou até mesmo complementar este trabalho, se considerarmos a relevância do tema para a inclusão escolar de alunos com deficiência.

1 DIFERENÇA, DEFICIÊNCIA E PRECONCEITO: TEMAS ENTRELAÇADOS

As diferenças individuais - em especial a sua expressão e as reações sociais diante delas- correspondem a um dos fenômenos mais importantes para a compreensão da dinâmica da vida coletiva.

(OMOTE, 2008, p. 15).

Diferenças entre as pessoas são manifestadas de diferentes formas e em diferentes culturas. A existência dessas diferenças, especialmente as incomuns, inesperadas, as que se destacam pela própria singularidade e isenção de familiaridade, atraem atenção de diversas áreas do conhecimento, e por vezes até despertam temor e desconfiança. A tendência comum, face aos indivíduos denominados *diferentes* é de classificá-los em categorias distintas. Assim, profissionais capacitados buscam criar terminologias específicas e adequadas para nomear essas pessoas, já que certas categorias não abarcam todas as diferenças existentes na sociedade.

Para Santos e Bartalotti (2002) é comum pensarmos sobre a diferença, mas, entender sua natureza, sua origem, as implicações psicossociais, de modo que possamos contribuir para a modificação da condição social imposta a esses *diferentes* não é uma tarefa muito fácil. Pois, bem como explica Omote (2008), nenhuma diferença é, em si mesma vantajosa ou desvantajosa do ponto de vista psicossocial. O que determinará se uma característica tem o sentido de vantagem ou de desvantagem dependerá de quem é o “[...] portador ou ator e de quem são seus “outros”, isto é, a sua audiência, assim como de outros fatores circunstanciais definidos pelo contexto no qual ocorre o encontro”. (OMOTE, 1996, p. 66). Nessa direção, acreditamos ser necessário explorar alguns conceitos como diferença e deficiência, importantes para compreensão da relação entre deficiência, preconceito e inclusão.

O Brasil, ao fazer a opção pelas orientações da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e ser signatário da Declaração de Salamanca (1994), buscou uma ampla reflexão sobre os princípios de uma educação inclusiva para todos, no decorrer da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, se comprometeu a trabalhar política, filosófica e socialmente pela construção de um sistema educacional inclusivo. Na Declaração de Salamanca, é imperioso atentar para um de seus itens norteadores, que destaca:

[...] as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...].

Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes à minoria linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, n.p.).

Essas Declarações de cunho político, filosófico e social materializam o compromisso de uma educação para todas as crianças, de modo a atender efetivamente a diversidade, pois as diferenças são partes constituintes do processo educacional, independente de se pertencer ou não a uma minoria, que por sua vez, evidencia as divisões socialmente construídas. Crochík (2013, p. 20), ao abordar essa questão afirma: “Se as minorias podem ser entendidas como particulares, elas expressam o universal”. Desse modo, se elas não forem consideradas como expressão do universal, o processo de identificação é dificultado.

De acordo com Adorno (1995), o universal só pode ser percebido por meio dos particulares. As minorias, isoladas, não expressam suas particularidades; assim, elas precisam ser percebidas como expressões do universal “[...] negar o que expressam é negar a imensa variabilidade dos homens e dos grupos; somente afirmá-las é impedir sua identificação”. (CROCHÍK, 2013, p. 20).

A identificação, por sua vez, indica a possibilidade de formação do indivíduo, já que para a psicanálise, constituímos o nosso eu a partir das diversas identificações. “Tomamos ‘emprestado’ o que percebemos serem os outros para constituirmos nós mesmos”. (CROCHÍK, 2013, p. 20). Já a negação da identificação é uma ilusão, pois o que há de humano é comum a todas as pessoas, a negação da identificação implica um esforço do indivíduo em negar algo em si mesmo que é comum ao outro.

Nesse contexto, o conceito de educação inclusiva se estende a uma sociedade inclusiva, que defende a convivência entre todos, para que a humanidade possa se constituir por meio das diferenças, sem negar, é óbvio, a necessária universalidade, bem como explica Crochík (2013). “Defender a convivência entre todos não significa eliminar as diferenças, mas sim acentuar a possibilidade de identificação e, dessa forma, como já dito, de diferenciação”. (CROCHÍK, 2013, p. 21). A educação inclusiva deve envolver não somente as pessoas que estão fora da escola especial, mas também as que estão em classes e escolas especiais, estendendo o conceito de escola para sociedade inclusiva, em que se propõe a convivência entre todos, inclusive das minorias, para que a humanidade possa se constituir a partir dessas diferenças, sem negar a universalidade. O mesmo autor afirma que quanto mais identificações houver, mais diferenciado se torna o indivíduo.

A identificação não implica o ser idêntico, mas sim a necessidade de se ter um acervo cultural universal, acervo esse incorporado pelos indivíduos, permitindo-se expressar as diferenças: contraditoriamente, a aproximação que a identificação indica permite o afastamento, a diferenciação que leva consigo o que foi afastado. (CROCHÍK, 2013, p. 21).

Em outra passagem o mesmo autor, destaca a necessidade de não aceitarmos as diferenças iniciais como permanentes, pois preservá-las significa impedir que o indivíduo se modifique, se transforme, e limita-o a ser apenas e sempre aquilo para o que foi designado socialmente. “Não que os limites não devam ser observados, mas também se deve tentar superá-los. Desprezar os limites e exigir mais do que alguém possa fazer beira à crueldade; já somente realçá-los fortalece o conformismo”. (CROCHÍK, 2013, p. 22).

Para se pensar a respeito da educação inclusiva, o foco da atenção não deveria ser as dificuldades do outro, mas as potencialidades. Entretanto, Adorno (1995) nos faz um alerta quanto à necessidade de não relacionar potencialidades com talento em relação à educação, pois isso

[...] implicará a demolição desse fetiche do talento, de evidente vinculação estreita com a antiga crença romântica na genialidade. Isto, além do mais, encontra-se em concordância com a conclusão psicodinâmica segundo a qual o talento não é disposição natural, embora eventualmente tenhamos que conceder a existência de um resíduo natural – nesta questão não há que ser puritano -, mas que o talento, tal como verificamos na relação com a linguagem, na capacidade de se expressar, em todas as coisas assim, constitui-se, em uma importantíssima proporção, em função de condições sociais, de modo que o mero pressuposto de emancipação de que depende uma sociedade livre já encontra-se determinado pela ausência de liberdade da sociedade. (ADORNO, 1995, p. 171-172).

Outra questão colocada por Adorno (1995) também suscitada pela educação é a crítica à competição entre as pessoas, que segundo Crochík (2005) afasta os indivíduos entre si, pois tenta igualá-los em competências que as máquinas cada vez mais têm conseguido exercer. Consequentemente, a tendência natural é ocorrer a depreciação daqueles cujos resultados ficam abaixo do que é valorizado socialmente. A competência, de um modo geral, tem se voltado para o controle, quer das coisas, quer de pessoas.

Para Adorno (1995), essa questão da competência tem a ver com um ideal defendido pela educação tradicional: a severidade. A concepção de virilidade fundamenta-se na capacidade de suportar dor; inclusive, importante se faz destacar que não há grande diferença entre a dor do outro e a dor de si próprio. “Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir”. (ADORNO, 1995, p. 128).

Adorno (1995) acredita ser necessário tornar consciente esse mecanismo para impor a promoção de uma educação que não valorize a dor e a capacidade de suportá-la, mas que alimente a sensibilidade em vez da severidade. Os indivíduos devem se libertar dessa consciência coisificada, pois essa se defende em relação a qualquer *vir-a-ser* diante da apreensão do próprio condicionamento.

A educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido. (ADORNO, 1995, p. 129).

No entendimento de Adorno (1995), na medida em que as pessoas conhecem as condições internas e externas as quais as tornam assim, seria possível impedir a repetição de situações de barbárie, de sofrimento e crueldade contra a raça humana, como a de Auschwitz⁴. Ainda complementa,

[...] o mero questionamento de como se ficou assim já encerraria um potencial esclarecedor. Pois um dos momentos do estado de consciência e de inconsciência daninhos está em que seu ser-assim – que se é de um determinado modo e não de outro- é aprendido equivocadamente como natureza, como um dado imutável e não como resultado de uma formação. (ADORNO, 1995, p. 132).

Assim, a atual discussão sobre a educação inclusiva defende a convivência de todos os alunos em sala de aula, independente de suas diferenças no que se refere ao desempenho. Nesse contexto, a competição é vista por Adorno (1995) como um princípio contrário à educação humana.

Uma educação voltada para a competição expressa força, “[...] o que nos leva à conclusão de que a própria educação, que deveria estimular o bom convívio entre os homens, contraria esse objetivo”. (CROCHÍK, 2005, p. 320). A competição afasta os homens uns dos outros, e um dos fatores que contribuem para isso é o preconceito, definido, de modo geral, como uma atitude hostil. De acordo com Crochík (2005), ele também pode se apresentar em atitudes compensatórias, direcionadas a grupos ou indivíduos a eles pertencentes, considerados de um modo geral, mais frágeis.

Ao direcionarmos o foco de atenção para as pessoas com deficiência, a história da humanidade nos mostra que, desde os tempos remotos, as pessoas com deficiência eram

⁴O Campo de Concentração de Aushwitz ficou conhecido por ser o local de extermínio dos judeus praticado pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial.

mantidos à margem dos acontecimentos sociais. Baleotti; Del-Masso (2008, p. 36) lembram que essas pessoas deveriam ser afastadas do convívio social: “[...] não apenas por limitações intrínsecas à sua própria condição, mas também por limitações imputadas por uma sociedade que levava o indivíduo a uma situação de descrédito [...]”. Acreditava-se que todos os indivíduos causadores de algum tipo de temor ou repulsão, considerados ameaças à sociedade, deveriam ser afastados do convívio social. Esse comportamento ocorreu por décadas, sem reflexão e com base em conceitos que atualmente são considerados ultrapassados acerca da pessoa com deficiência e da própria deficiência.

Tendo em vista a manutenção de concepções ultrapassadas, que ainda desconhecem as potencialidades do PAEE e mantêm a crença e a defesa de que as pessoas com deficiência são incapazes e inúteis, Baleotti; Del-Masso (2008, p. 38) reforçam: “[...] esse aspecto só será mudado no momento em que essa condição de deficiência for visualizada, de modo a considerar, prioritariamente, as potencialidades e possibilidades, ao invés dos déficits e limitações [...]”.

Por último caberia mencionar que esse incentivo à competição também nos remete à ideia de sobrevivência do mais apto, tal como Darwin⁵ propôs em sua teoria. Nessa perspectiva, aquilo que seria diferença entre os indivíduos torna-se segregação, seja em escolas ou classes especiais, a separação de alunos em classes “fortes” e “fracas”, a fim de separá-los dos demais “[...] alijando-os do grupo com melhor desempenho, segundo critério que não podem ser pensados separadamente dos objetivos de uma sociedade desigual”. (CROCHÍK, 2005, p. 328). Essa separação pode gerar competição, preconceitos entre outras atitudes consideradas inadequadas, como a indisciplina dos alunos considerados mais fracos. Já os alunos considerados melhores podem desenvolver um sentimento de superioridade em relação aos demais. (CROCHÍK, 2005).

Nessa perspectiva, e nas palavras de Adorno (1995), deve-se pensar uma educação emancipatória, na qual a aceção de inclusão consiste não apenas na inserção de alunos PAEE, antes marginalizados, no ensino comum. Cabe lembrar que na discussão atual sobre a educação inclusiva, em que se defende a convivência de todos, uma das funções da educação é nos tornarmos diferentes uns dos outros. Nessa direção,

[...] a transmissão da cultura teria de permitir a expressão das necessidades individuais distintas e compartilháveis, destacando-se o universo humano pela identificação dos indivíduos com o que é diferente, como outra possibilidade de expressar o humano [...]. (CROCHÍK, 2005, 319).

⁵ Darwin propôs a teoria da seleção natural, de acordo com a qual os organismos mais bem aptos ao meio têm mais possibilidades de sobrevivência, ou seja, os mais aptos são selecionados pelo ambiente. (DAWIN, 2009).

Na revisão de literatura dos estudos dessa área é evidenciado que os alunos PAEE enfrentam grandes desafios na efetivação de seus direitos, principalmente porque a convivência humana é mantida por conflitos em função de características valorativas, positivas ou negativas, preconceitos, estereótipos e discriminações que envolvem as pessoas definidas por Amaral (1998) como significativamente diferentes.

Nessa direção, torna-se necessário discutir o conceito de diferença, pois, fornece subsídios para compreendermos a relação entre deficiência, preconceito e inclusão. Muitas vezes essas formas de estigmatização encontradas no contexto escolar, funcionam como um impeditivo do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência.

1.1 Um olhar sobre a diferença

A história de evolução do homem revela que desde os antepassados ele fez a opção para viver em coletividade, e a vida coletiva desde então, vem sendo progressivamente aperfeiçoada. De acordo com Omote (2008), a humanidade produz a sua própria história, e tem como base suas necessidades em cada tempo histórico. Nessa perspectiva é que cada sociedade, de acordo com suas necessidades, produz ideias que fundamentam suas ações.

É nessa direção que o pensar sobre as diferenças individuais para Bianchetti (1998, p. 26) é importante, pois “[...] a diferença e a consequente criação da necessidade de educação para os portadores dessa diferença só podem ser entendidas como uma produção histórica de um determinado período [...]”. Para o autor a compreensão da diferença só será possível se inserida no amplo aspecto do processo histórico em que homens e mulheres vieram construindo sua existência.

A diversidade ou a variabilidade intraespecífica e as diferenças interindividuais do ponto de vista natural, se constituem, para Omote (2008), um enorme patrimônio para a humanidade. Para o autor, compreender as diferenças individuais, a sua expressão e as reações sociais diante delas corresponde a um dos fenômenos mais importantes para o entendimento da vida coletiva, pois elas, ao mesmo tempo em que podem representar ao homem infinitas possibilidades de se adaptar ao meio em que vive, também podem trazer dificuldades de todas as ordens.

A história da humanidade revela as mais variadas formas de lidar com determinadas diferenças, e pode levar a diferentes formas de eliminação ou exclusão. Em outros tempos, condições semelhantes de diferenças tornaram-se alvos de admiração e veneração. Da mesma

forma em que outras condições podem ser repudiadas em algumas comunidades, em outras podem ser aceitas, na mesma época, e receber interpretações diferentes.

Isso significa que os mesmos atributos ou comportamentos podem receber interpretações e tratamentos bem distintos, dependendo das circunstâncias. Omote (2008, p. 18) acredita que na “[...] compreensão de atributos e comportamentos que podem levar os seus portadores ou atores ao descrédito social, é indispensável ampliar o campo visual e examinar rigorosamente todo o contexto no qual a ocorrência se verifica”. Examinar a natureza do atributo ou comportamento, como se o desvio fosse inerente a eles, pode levar a conclusões equivocadas. Portanto, é necessário que se examine a construção social do desvio. Pois,

Quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este, não com o indivíduo. E assim, idealizamos uma vida particular dos cegos, dos surdos, que explica todos os seus comportamentos de uma forma inflexível, por exemplo: ele age assim porque é cego. Nesse processo de rotulação, o indivíduo estigmatizado incorpora determinadas representações, passa a identificar-se com uma tipificação que o nega como indivíduo. (SILVA, 2006, p. 427).

As pessoas PAEE passam a ser vistas por causa dessa diferença negativa, o que acaba influenciando fortemente seu comportamento. Essas pessoas passam a agir segundo os padrões já esperados pelo seu papel, e as outras também se relacionam com elas a partir dessa rotulação. A condição das pessoas PAEE é propícia para o preconceito, em razão de um distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais definidos a partir do que se considera falta ou impossibilidade. (SILVA, 2006).

Para Omote (2008), as pessoas são diferentes entre si, em atributos e comportamentos. Essas diferenças são resultantes de diferentes fontes ou estão associadas a diferentes condições. Fazem parte da variação natural que decorre do patrimônio genético da espécie humana. Segundo Omote (2008, p. 15-16), podem resultar de “[...] condições transitórias, duradouras ou definitivas, tais como a idade cronológica, gênero, variáveis psicossociais e socioeconômicas, cultura e etnia [...]”.

O foco dispensado aos propósitos da presente discussão são as diferenças resultantes de patologias, congênitas ou adquiridas. Embora a variabilidade de características individuais representem um grande patrimônio natural da humanidade, “[...] é preciso considerar que, do ponto de vista natural, nem todas as diferenças apresentadas pelas pessoas são vantajosas. Algumas diferenças são intrinsecamente vantajosas e outras, desvantajosas [...]”. (OMOTE, 2008, p.16). O caráter vantajoso ou desvantajoso das diferenças não é inerente ao atributo em si mesmo, mas depende da relação que é estabelecida com o meio.

Se a diferença representa uma qualidade importante para o funcionamento adequado ou eficiente do portador, será mais ou menos naturalmente considerada vantajosa. Isso pode ser determinado pelo ambiente físico quanto psicossocial, construído pelo homem. Portanto, uma qualidade pode ser vantajosa em um ambiente e pode não sê-lo, em um outro ambiente. (OMOTE, 2008, p. 16).

Para ampliar a reflexão buscamos as contribuições de Amaral (1995), que destaca a necessidade de não negar a existência física, real, concreta de uma dada deficiência, mas que essa concretude não corresponda à totalidade do fenômeno, pois “[...] se não é possível julgar o ‘normal’ e o ‘patológico’ somente pelo biológico, também não o é sem a sua inclusão”. (AMARAL, 1995, p. 35). Para a autora, o mais importante a ser considerado é que embora a diferença se constitua sobre as bases biológicas ou psicológicas, ao atribuir valores positivos ou negativos ao diferente, antes mesmo de qualquer contato ou experiência com ele, a partir de um juízo social, criado, aprendido, a sociedade ocasionará influências na maneira como tratamos os grupos de pessoas cultural e/ou fisicamente diferentes dos que estamos habituados a conviver.

Dando sequência ao entendimento das diferenças humanas, toda essa variedade de características, sejam elas intrinsecamente vantajosas ou desvantajosas, de acordo com as demandas do meio, pode originar-se da variabilidade própria da espécie humana ou de “[...] alterações ocorridas no organismo (mutações, patologias, traumatismos etc.) e de variações no ambiente (físico-químico, psicossocial e etnocultural)”. (OMOTE, 2008, p. 16). É necessário compreender que ao abordarmos as diferenças resultantes de processos patológicos, em muitos casos, esses podem ser degenerativos e incapacitantes.

Para Omote (2004) é possível identificar algum caráter vantajoso em uma diferença, quando essa se constitui em uma característica individual que permite ao indivíduo a adaptação ou sobrevivência frente às demandas do meio; quando isso não ocorre, torna-se desvantajosa.

No caso das pessoas com deficiência, Crochík (2006) explica que suas diferenças são ainda mais ressaltadas, pois a deficiência é vista como uma falta ou impossibilidade. O corpo marcado pela deficiência lembra a fragilidade humana que se quer negar e, mesmo nos momentos em que a convivência com o diferente estigmatizado se torna possível, Silva (2006, p. 426) acredita que o indivíduo é “[...] convencido da inconveniência de mostrar o que pode parecer identificação com “um outro””. A mesma autora explica que o preconceituoso afasta esse “outro”, no caso a pessoa com deficiência, por ele ameaçar a sua estabilidade psíquica.

Para Adorno (1995), esse sentimento é ambíguo, impede o contato interpessoal pelo medo da identificação e pode determinar o afastamento, a exclusão e o preconceito, definido

como uma atitude hostil, contra grupos ou indivíduos considerados, em geral, mais frágeis. O preconceituoso se fecha totalmente para algumas questões, o que o impede de ter algum conhecimento sobre determinado objeto, que possivelmente o faria rever algumas de suas posições. Para Crochík (1997 apud SILVA, 2006, p. 426) “A ação irrefletida, a economia do esforço intelectual” são

[...] características do preconceito como predisposição para a ação de discriminação. A agressão é encaminhada para o alvo errado, por não se ter a consciência de que são os princípios sociais impregnados nas relações entre homens e nas formas de trabalho que devem ser combatidos e não suas vítimas. (SILVA, 2006, p. 426).

Como a estrutura funcional da sociedade capitalista é voltada à produtividade e à competição, cultua-se um corpo útil e saudável. Aqueles que possuem algum tipo de deficiência, por estarem fora das normas sociais, são compreendidos como obstáculos à inserção em uma sociedade que demanda pessoas eficientes para competir no mercado de trabalho.

O corpo deficiente é visto como insuficiente para a construção de uma sociedade que exige dele um uso intensivo ou para a construção de uma corporeidade. Isso, de acordo com Silva (2006, p. 426), objetiva “[...] o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro [...]”. Desse modo, “[...] O corpo fora de ordem, a sensibilidade dos fracos, é um obstáculo para a produção. Os considerados fortes sentem-se ameaçados pela lembrança da fragilidade, factível, conquanto se é humano”. (SILVA, 2006, p. 426).

O corpo marcado pela deficiência, por estar fora dos padrões, nos remete à imperfeição, à fragilidade humana que se quer negar. Por isso, não aceitamos as pessoas que têm essas marcas, na maioria das vezes visíveis, ou seja, aceitá-los seria nos igualarmos a eles. Para Silva (2006), tê-los em nosso convívio funcionaria como um espelho, que ao olharmos nos levaria a pensar sobre a possibilidade de sermos iguais a eles.

Nesse sentido, nos distanciamos da possibilidade de diferenciação, restando apenas a adaptação à situação existente. À pessoa com deficiência é fixado apenas um atributo ou aspecto, e assim a diferença se torna uma exceção. Silva (2006) explica que se retira com frequência das pessoas PAEE a possibilidade de se constituírem enquanto sujeitos, e isso acontece porque lhes são atribuídas qualidades especiais que naturalizam a sua condição de pessoa com deficiência “[...] e, como tal, sem necessidades cognitivas, de interações sociais

ou de aprendizagem [...]” (SILVA, 2006, p. 429). Essa concepção fundamenta o tratamento assistencialista dado pelas instituições especiais, constituídas nas práticas de amor caridoso.

O atual discurso de ideário inclusivista recorre a uma perspectiva de respeito às diferenças, cujo objetivo é o de que todos os alunos estudem num único ambiente propício ao desenvolvimento. Entretanto, o apelo para a convivência com as diferenças ainda apresenta muitos conflitos em função de preconceito e discriminação de religião, de gênero, de etnia, entre outros.

O medo da experiência e das relações espontâneas faz com que haja o afastamento, num movimento de bloqueio dessas relações. Dessa forma, essa posição não permite que cada indivíduo se constitua a partir da experiência, visto que, de acordo com os contributos teóricos adotados, a identificação só é possível por meio da convivência.

A proposta de educação inclusiva defende a convivência de alunos diferentes entre si, inclusive no que se refere ao desempenho educacional. Isso significa que as crianças não precisam se adequar aos padrões preestabelecidos, mas o sistema educacional é que precisa buscar alternativas para atender integralmente todos os indivíduos.

Omote (2004) acredita que as pessoas são diferentes em atributos e comportamentos, mas que, a princípio, por serem universais essas infinitas diferenças entre as pessoas, não há um estranhamento em sua ocorrência. Mesmo quando algumas diferenças causam estranheza, o que possivelmente nos chamaria a atenção seria a excessiva semelhança entre as pessoas. “[...] Não é a sua ocorrência rara nem a sua visibilidade imediata, mas é a possibilidade de romper com o esperado e de quebrar a expectativa que pode causar o espanto”. (OMOTE, 2004, p. 289).

Assim, condições que eram alvos de profunda abominação em algumas comunidades, podem, em outros tempos, tornar-se aceitáveis. Os mesmos atributos ou comportamentos podem receber interpretações e tratamentos diferentes, dependendo das circunstâncias. Um exemplo disso são os atos que, à primeira vista, parecem ser universalmente abomináveis, como os assassinatos, e podem receber julgamentos com diferentes interpretações e punições, dependendo das circunstâncias nas quais ocorrem.

Nessa direção, ao se falar em diferenças humanas, precisamos direcionar nossa atenção para a maneira como o homem se articula com determinadas diferenças. Segundo Omote (2008), no decorrer da história da humanidade as variadas diferenças receberam diversos tratamentos, alvos de todo tipo de atenção.

Condições que eram alvos de profunda abominação, podendo até levar o seu portador a formas extremas de exclusão ou de eliminação, podem, em outros tempos, tornar-se alvos de afeição e simpatia. Outras condições podem ser repudiadas em algumas comunidades e aceitas em outras, na mesma época, recebendo interpretações e eventualmente designações diferentes. A homossexualidade, a prostituição, a cegueira e a bruxaria são alguns desses exemplos [...]. (OMOTE, 2008, p. 17).

Para Baleotti e Del-Masso (2008, p. 36), “[...] apesar dessa relação, o homem se mantém um ser individual, mesmo vivendo em sociedade. Nesse sentido, estabelece-se o conflito entre o individual e o coletivo, entre as patologias individuais e as patologias sociais, abrindo espaço para a diversidade e diferença”. Lidar com a diferença não é fácil, e essa já foi alvo de estudos de diferentes áreas do conhecimento, pois, ao examinar a natureza dos atributos e dos comportamentos sem um cuidado rigoroso, o desvio pode ser considerado propriedade inerente ao indivíduo, levando-os ao descrédito social.

Essa compreensão é especialmente necessária, considerando que, contrariando aparentemente a lógica dos processos naturais, nem todas as condições que limitam expressivamente o seu portador recebem interpretação de algo especialmente desvantajoso. Do mesmo modo, uma condição que não implica nenhuma limitação natural, como a extrema feiura ou a cor de pele, pode ser interpretada pela audiência como desvantajosa e levar seus portadores ao descrédito social e eventual exclusão. (OMOTE, 2008, p. 19).

Para Omote (2008), torna-se necessário considerar as consequências sociais resultantes de limitação natural ou mesmo de algumas características consideradas desvantajosas. Essa compreensão torna-se necessária ao se levar em conta que alguns atributos ou comportamentos deixam de ser apenas uma diferença que pode ou não limitar o funcionamento do indivíduo para se tornar uma diferença “[...] ofensiva, eventualmente até ameaçadora, que leva a pessoa a ser tratada de modo diferente pela coletividade [...]”. (OMOTE, 2004, p. 291).

Silva (2006), com base nos estudos de Crochík (1997), considera o preconceito um elemento presente no processo de conhecer, que se restringe a uma mera apreensão do imediato. Numa sociedade em que as relações sociais são cada vez mais impeditivas de reflexão, se considerarmos a impotência diante dessa ordem que diferencia pela estigmatização, o preconceito é incorporado a partir desses fenômenos contemporâneos.

Um contexto de relações desiguais, de apropriação centrada em bens materiais e simbólicos enrijece o pensamento, dadas as condições de sobrevivência. Nesse contexto, as atitudes de preconceito são desenvolvidas no processo de socialização, fruto da cultura e da sua história. Crochík (1997, p. 11) afirma que “[...] tanto o processo de se tornar indivíduo,

que envolve a socialização, quanto o do desenvolvimento da cultura têm se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência, o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes nessa luta [...]”.

Conforme apregoa Silva (2006), é relevante destacar o papel do elemento psicológico, entendido como determinante para o indivíduo aderir aos valores que contrariam seus próprios interesses. Ainda de acordo com a mesma autora, o ajustamento à sociedade acontece devido à falta de compreensão de que podemos nos constituir como seres autônomos. “[...] A saída vislumbrada é o ajustamento à sociedade tal qual nos é apresentada, pela impossibilidade de negar o real e, assim, refletir sobre os condicionantes e a própria constituição do indivíduo [...]”. (SILVA, 2006, p. 424). A autora, a partir da análise do antissemitismo, feita por Horkheimer e Adorno (1985), acredita na impossibilidade de refletir não apenas sobre o objeto, como também sobre si mesmo. Nessa perspectiva,

O preconceito materializa um possível efeito do encontro entre as pessoas, quando são acionados mecanismos de defesa diante de algo que deve ser combatido por constituir-se numa ameaça. Num mundo em que o medo prevalece, indicando um perigo objetivo e, ao mesmo tempo, não possibilita sua elaboração, as formas de organização social seguem negando, de forma renovada, a diferença. (SILVA, 2006, p. 425).

A cultura, ao renunciar a possibilidade de liberdade de espírito, para converter-se em mercadoria, impede gradativamente o pensamento crítico que tornaria possível desvelar os sentidos da sobrevivência, os quais são constantemente ameaçados e determinam os comportamentos hostis.

Assim, desse ponto de vista, ao depararmos com o novo, com o desconhecido, temos a propensão a generalizar, a recorrer aos estereótipos e analogias que sublimem a possibilidade de problematizações, como afirma Silva (2006, p. 425): “[...] são simplificações que respondem à demanda imediata do pensamento, valendo-se de conteúdos e juízos de valor incorporados, conforme a condição e posição na hierarquia social [...]”. Seguindo essa linha de pensamento, Crochík (1997, p.19) afirma: “a obrigatoriedade da certeza traz a necessidade de respostas rápidas, colocadas em esquemas anteriores, que se destina, gerando uma estereotípia nas ações e procedimentos [...]”. O estereótipo tem a função de oferecer o conteúdo pronto, reduzido e vazio. Não se admite a possibilidade de pensar a realidade de forma dialética. (SILVA, 2006).

Partindo do princípio de que a experiência e a reflexão constituem a base para a formação do indivíduo, “[...] o agir sem reflexão, de forma aparentemente imediata perante

alguém, marca o preconceito, sendo que, *a priori*, uma reação congelada, assemelha-se à reação de paralisia momentânea que temos frente a um perigo real ou imaginário [...]”. (CROCHÍK, 1997, p. 13-14). O mesmo autor destaca as várias reações da pessoa preconceituosa frente à pessoa estranha. Uma podem consistir em paralisar frente ao objeto que causa estranheza, outras demonstram atitudes de rejeição, ou o inverso, exageros de aceitação para disfarçar o estranhamento. Contudo, todas as reações apontam para a cegueira individual daquele que:

[...] não pode se ver e pensar que, se a reação é causada por um outro, ela encontra respaldo em si próprio. Não estamos querendo dizer que a pessoa que gera o mal-estar não tenha elementos que o suscitem, mas que, como já formulado antes o preconceito diz mais da pessoa que o exerce do que daquela sobre a qual é exercido [...]. (CROCHÍK, 1997, p.17).

Nesse contexto, para Omote (2004), uma pessoa que tem algum tipo de deficiência é considerada desviante. Ao discutir a construção do desvio, Omote (2004) considera-o um fenômeno social, criado com a intenção de destacar o caráter negativo de algumas características individuais, tais como atributos, comportamentos, entre outras, e contribui para que a pessoa seja tratada de modo diferente pela coletividade, pois “[...] o desvio é criado e sobreposto ao atributo ou ao comportamento, quando a não conformidade destes às expectativas normativas não pode ser tolerada, sob pena de se criarem situações que podem pôr em risco aspectos da vida coletiva normal [...]”. (OMOTE, 2004, p. 291).

A pessoa que possui essa diferença passa a ser vista pela coletividade de modo diferente, e muitas vezes são tratadas como desviantes. “[...] Uma deficiência, nessas condições, deixa de ser tragédia pessoal de quem é acometido para tornar-se um *problema social* [...]”. (OMOTE, 2004, p. 291, grifo do autor). Para Amaral (1998), a pessoa com deficiência é um ser estigmatizado pelo desvio que apresenta, assim como a deficiência é denominada por ela de “diferença significativa”, por atentar contra uma ordem social construída culturalmente.

Uma das formas pelas quais o desvio é considerado está relacionada ao afastamento de critério. A esse respeito, Amaral (1998) define três categorias de critérios: estatístico, anatômico/funcional e ideológico. No contexto da presente discussão, recorreremos a Omote (2004, p. 291), para ajudar a compreender essa questão,

[...] Nesta acepção, o desvio não tem necessariamente valor negativo e depreciativo. Qualquer capacidade acima da média ou padrão, e não apenas abaixo, representa desvio. Portanto, o gênio é tão desviante quanto o retardado, no sentido estatístico. Nesse caso, a condição de ser desviante ou não desviante é definida

independentemente de quem está sendo avaliado e julgado. Depende apenas da aplicação de um critério estatístico.

Nessa concepção de significação de desvio, é necessário considerarmos as diversas implicações que permeiam esta relação e o contexto no qual o fato acontece, ou seja, “[...] implica uma complexa relação entre a pessoa que é percebida e tratada como desviante, as pessoas que a percebem e tratam como desviante e o contexto no qual isso ocorre [...]”. (OMOTE, 2004, p. 292).

As diferenças, ainda que se distanciem do valor considerado normal ou dentro dos padrões pré-existentes, não podem ser inerentes ao sentido de desvio, Omote (2004, p. 292) acredita que “[...] a probabilidade de uma qualidade ser tratada como um desvio não é determinada diretamente pela extensão do distanciamento em relação ao valor normal, padrão ou médio, nem pela extensão de limitações que pode impor ao seu portador”. Para esse autor as características apresentadas por uma pessoa podem se tornar um desvio a partir da reação de cada audiência, em cada circunstância. Assim, uma grande diferença pode não ser considerada um desvio, enquanto uma pequena diferença pode representar um grande desvio, e o mesmo pode ocorrer com situações contrárias. (OMOTE, 2004).

Para ampliar a reflexão sobre essa questão, recorreremos ao antropólogo Gilberto Velho (1985), que discute sobre um fenômeno bastante recorrente em nossa cultura a “patologização do desvio”. O autor afirma que, dependendo das circunstâncias, essa patologização pode voltar-se tanto para o aspecto social quanto para o individual. Explica que o desvio pode estar relacionado a uma condição inerente ao indivíduo (patologia individual), ou desviante pelo meio social no qual está inserido (patologia social). O desvio é de um indivíduo que não está fora da cultura, pois ele não será sempre desviante.

[...] Existem áreas de comportamento em que agirá como qualquer cidadão ‘normal’. Mas em outras áreas divergirá, com seu comportamento, dos valores dominantes. Estes podem ser vistos como aceitos pela maioria das pessoas ou como implementados e mantidos por grupos particulares que têm condições de tornar dominantes seus pontos de vista. (VELHO, 1985, p. 27-28).

Ao fazer uma leitura diferente sobre um código sociocultural, é possível identificar não apenas desvios, mas também um meio sociocultural multifacetado, dinâmico e muitas vezes ambíguo. De acordo com Velho (1985), a cultura em nenhum momento pode ser considerada uma entidade acabada, pois constantemente é modificada por pessoas que desempenham diferentes papéis e outras que vivenciam experiências existenciais particulares.

[...] A cultura não é, em nenhum momento, uma entidade acabada, mas sim uma linguagem permanentemente acionada e modificada por pessoas que não só desempenham “papéis” específicos, mas têm experiências existenciais particulares. A *estrutura social*, por sua vez, não é homogênea em si mesma mas deve ser uma forma de representar a ação social de atores *diferentemente e desigualmente* situados no processo social. (VELHO, 1985, p. 21, grifos do autor).

Para Velho (1985) essa patologização dificulta o entendimento, pois a própria noção de desviante já é carregada de conotações que devemos ter muita cautela para utilizar. Velho (1985, p. 17) explica que a ideia de desvio sempre estará relacionada “[...] a existência de um comportamento “médio” ou “ideal”, que expressaria uma harmonia com as exigências do funcionamento do sistema social [...]”. Ainda é muito forte a ideia de que, para a continuação da vida social, se deva estabelecer um modelo rígido para seus membros.

Dessa forma, Velho (1985) acredita que a dificuldade consiste no fato de se ter uma visão estanque do comportamento humano, preso à ideia de que os indivíduos estão inseridos em um sistema sociocultural independente da sociedade e da cultura. Tradicionalmente, o indivíduo considerado desviante é visto numa perspectiva médica, cuja preocupação estava em distinguir o “são” do “não são” ou do “insano”. (VELHO, 1985). “[...] Evidentemente existiriam males mais controláveis do que outros, havendo, portanto, desviantes ‘incuráveis’ e outros passíveis de recuperação mais ou menos rápida [...]”. (VELHO, 1985, p. 11-12). Certas pessoas apresentariam características ou comportamentos que representam sintomas ou expressões de desequilíbrios e doença que devem ser tratados. Nessa concepção, o mal estaria localizado no indivíduo.

Entretanto, mudar o foco do problema para a sociedade ou cultura não conseguirá resolvê-lo. O autor propõe que não se trata de negar a especificidade dos fenômenos, biológicos, sociais ou culturais; trata-se de manter o inter-relacionamento permanente do indivíduo com a sociedade. Sem dúvida, trata-se de reconhecer que o fato de o sistema sociocultural ser desigual, contraditório e político amplia a possibilidade de compreender esses comportamentos.

Goffman (1988), ao introduzir e conceituar a noção de estigma, marca do sinal imputado às pessoas que se afastam dos padrões socialmente estabelecidos, é outro autor o qual pode contribuir para ampliar a compreensão dessa questão. Toda essa perspectiva aberta a partir de sua obra, nos permite refletir sobre a questão das deficiências e principalmente da administração delas pela coletividade. De acordo com Omote (1996, p. 132), sua obra constitui “[...] seguramente, uma das análises mais lúcidas da negociação da qual podem resultar a atribuição de rótulos a pessoas específicas e o tratamento distintivo delas [...]”.

Para Omote (1996), os estudiosos da área de Educação Especial precisam deslocar um pouco o foco de sua atenção para compreender o que é deficiência, pois “[...] não basta olhar para aquele que é considerado deficiente, buscando no seu organismo ou no comportamento atributos ou propriedades que possam ser identificados como sendo a própria deficiência ou algum correlato dela [...]”. (OMOTE, 1996, p. 133). De acordo com o referido autor, é necessário olhar para o contexto no qual alguém é identificado e tratado como deficiente.

De acordo com os pressupostos teóricos aqui adotados, a diferença deve ser compreendida “[...] apenas dentro de um contexto relacional arquitetado pela própria estruturação sócio-cultural-laboriosa no qual estamos circunscritos”. (PICCOLO; MOSCARDINI; COSTA, 2009, p. 75). Assim, a deficiência, também não pode ser considerada um fenômeno independente, posto que ela se configura “[...] a partir um arcabouço multifatorial e dialético intrínseco à dinâmica de visualização e de interpretação das diferenças”. (PICCOLO; MOSCARDINI; COSTA, 2009, p. 75).

Para Omote (2004), há uma tendência comum entre as pessoas, face aos indivíduos que possuem essas diferenças, de classificá-los em categorias para enquadrar os singulares com base na adoção de critérios, em geral estabelecidos por grupos hegemônicos da sociedade.

Piccolo; Moscardini; Costa, (2009, p. 75) explicam que essas categorias devem ser as mais genéricas possíveis “[...] visando incluir tanto os aspectos que as pessoas apresentam em comum, quanto uma gama de diferenças plausíveis até um determinado limite a partir do qual se estabelece uma nova categoria genérica”. Para esses autores, a categoria serve para demarcar os seres humanos e evidenciar os limites e possibilidades de esses se inserirem em relação ao meio circundante.

Os autores consideram aspectos negativos da criação de categorias o entendimento da deficiência como algo que pertence aos indivíduos. Os conjuntos de categorias servem para conceituá-los e defini-los e assim passam a representar o que sua deficiência caracteriza. (PICCOLO; MOSCARDINI; COSTA, 2009).

Nas palavras de Omote (2004), nesse processo de construção e legitimação de desvios, há uma criação de categorias e nomenclaturas específicas destinadas aos desviantes, bem como a criação de serviços especializados destinados aos indivíduos inseridos em uma determinada categoria de desvio. Esses serviços podem ser adequados e aprimorados de acordo com as necessidades específicas de cada desviante. Ao organizar as categorias de desvios, Omote (2004, p. 293) afirma que:

[...] as semelhanças entre os membros de uma mesma categoria bem como as diferenças entre os membros dessa categoria e os de outras categorias tendem a ser enfatizadas e exacerbadas. Ao mesmo tempo, as diferenças entre os membros de uma mesma categoria, bem como as semelhanças entre os membros dessa categoria e os de outras categorias, são negligenciadas [...].

Nesse contexto, se justifica o tratamento relativamente padronizado ou diferenciado destinado às pessoas consideradas de uma mesma categoria de desvio, pois compartilhando das ideias de Omote (2004), acredita-se que exista uma grande homogeneidade ou heterogeneidade intracategorial, que pode justificar o tipo de serviços destinados ao atendimento de integrantes de uma categoria e não serve para o atendimento de integrantes de outras.

Assim, por exemplo, a pessoa com deficiência física passa a ser, antes de mais nada, um deficiente físico. Seu problema o define e estabelece parâmetros identitários entre todos os demais sujeitos que apresentam tal característica de desvantagem social. Na esteira deste raciocínio, qualquer deficiente físico passa a ser visto como possuindo as mesmas necessidades e possibilidades, fato que justifica, por conseguinte, uma gritante padronização no atendimento a eles dispensado. (PICCOLO; MOSCARDINI; COSTA, 2009, p. 76).

A distinção estabelecida nos serviços destinados às pessoas pertencentes a uma determinada categoria tende a gerar uma falsa ideia de uniformidade da deficiência. Faz com que seus sujeitos desempenhem apenas papéis previstos para os membros de sua categoria (PICCOLO; MOSCARDINI; COSTA, 2009). O caráter prejudicial da categorização das deficiências acontece na medida em que se desconsidera a complexa relação social sobre a qual a deficiência é construída.

Ao assumir a categorização das deficiências apenas como biológica, transformamos a deficiência em uma barreira insuperável, ou seja, limitamos as possibilidades de desenvolvimento humano. Em vista disso, nas palavras de Omote (1996, p. 129), “[...] a distinção estabelecida nos serviços a serem prescritos para diferentes categorias de deficientes pode ser perversamente orientada por conceitos enviesados que as pessoas têm acerca de cada tipo de deficiente [...]”. Segundo o autor, isso nos mostra como a prática institucionalizada de cuidados destinados às pessoas com deficiência é influenciada por concepções que localizam a deficiência apenas como um fenômeno individual.

Nesse cenário surgiram importantes trabalhos sobre a deficiência, alguns voltados mais para as questões psicossociais e educacionais, e para a análise das relações sociais da pessoa com deficiência. Em oposição às concepções centradas na pessoa com deficiência, as concepções sociais defendem que um fator preponderante para definir uma condição como

deficiência é a audiência. “[...] É a reação dessa audiência que, em última instância, vai determinar se um indivíduo será identificado e tratado como deficiente ou não”. (OMOTE, 1996, p. 130). Essa abordagem leva a compreender que a definição de deficiência passa a ser contingencial.

Omote (1996) explica que alguém é considerado deficiente em um contexto temporal, espacial e socialmente determinado. Assim, para que uma pessoa possa ser considerada deficiente, é necessário especificar os critérios os quais foram utilizados para assim considerá-lo. A audiência, para Omote (1996), passa a se configurar como uma parte importante no estudo do fenômeno das deficiências.

A conceituação de qualquer deficiência, dentro dessa nova perspectiva, precisa levar em conta os fenômenos de natureza anátomo-fisiológica (lesões, malformações, disfunções, etc), somato-psicológica (manifestações psicológicas resultantes de alterações constitucionais) e psicossocial (auto percepção, identidade pessoal, autoconceito, etc) manifestados pela pessoa deficiente, além das reações das audiências, particularmente dos outros significativos e das agências de controle. As relações interpessoais e sociais entre o deficiente e suas audiências constituem elementos importantes para a construção e legitimação da deficiência sobreposta à pessoa identificada como deficiente. (OMOTE, 1996, p. 131).

Nessa direção, Omote (1996) acredita que em vez de buscar primordialmente a capacidade pessoal da pessoa com deficiência, deve-se buscar meios para alterar a demanda das atividades que lhe são exigidas. “[...] Não significa reduzir os níveis de exigência, mas adequar as atividades, em parte, às condições de realização da pessoa [...]”. (OMOTE, 1996, p. 131). Isso significa que a tarefa da Educação Especial, juntamente com outras áreas do conhecimento seria, de acordo com Omote (1996), a de construir uma sociedade que seja capaz de agrupar todas as pessoas e atender as necessidades individuais de cada uma delas, independente da natureza e o grau de diferenças que possam apresentar.

Jannuzzi (2004) afirma que o modo de conceber, de se pensar e de agir com o diferente depende da organização social; daí diferentes formas de o diferente ser percebido pela sociedade, conforme será verificado neste estudo.

Frente às considerações feitas sobre deficiente e diferente, torna-se necessário discutir o preconceito, uma vez que esse tem sido um dos fatores a dificultar o processo de efetivação da inclusão escolar dos alunos PAEE, “[...] pois impedem que avance nas relações e interações construtivas entre pessoas com identidades e subjetividades tão diversas [...]”. (RABELO, 2012, p. 243). A esse respeito, a autora ainda considera que se o preconceito pode impossibilitar a materialização do projeto de educação inclusiva, sua problematização constitui uma preocupação pertinente nos debates sobre a mesma.

1.2 Indivíduo, preconceito e sociedade: dimensões psíquicas e sociais

Desde os meados da década de 1990, a educação inclusiva tem sido um dos principais temas educacionais em discussão, principalmente ao considerar as bases históricas da educação especial. Nota-se em Tessaro (2007) significativa contribuição, especialmente quando relembra que a pessoa Público Alvo da Educação Especial nem sempre foi valorizada e respeitada pelas suas diferenças; pelo contrário, por muito tempo foi totalmente ignorada, sujeita ao abandono, à rejeição, aos maus-tratos e até às mutilações.

Na sequência, ressalta que foi somente a partir do século XX que se começou a ter uma melhor aceitação do “diferente”, motivada pelo processo de desinstitucionalização e início da educação escolar para as pessoas PAEE, as quais, até a proposição de um novo paradigma, de Serviços ou Integração, eram segregadas e praticamente privadas de convívio social. O preconceito, a ignorância e a discriminação, eram e ainda são, muito fortes em relação ao *diferente* e à deficiência.

A partir do referido cenário, é possível explicar a relevância do tema proposto nesta pesquisa, uma vez que se dispõe a tecer considerações e aproximações entre preconceito e deficiência no contexto educacional, especialmente quando considerados os aspectos eminentes que envolvem o processo de inclusão escolar. Para isso, seguimos no próximo item a discussão sobre preconceito, a partir de suas dimensões sociais e psíquicas e suas implicações para uma educação inclusiva.

1.2.1 Elementos psicodinâmicos e sociais na formação do preconceito

Ao recorrer a diferentes estudos e pesquisas sobre a temática preconceito, percebemos que esse é um fenômeno conhecido e analisado por diversos autores, apesar de seu conceito ter variado historicamente. Sem desconsiderar as diferenças teóricas entre os autores, cabe ressaltar que muitos deles discutem o fenômeno preconceito relacionando-o a aspectos objetivos e subjetivos.

Adorno e Horkheimer (1985) e Crochík (1997; 2005; 2008) são autores referenciados da Teoria Crítica, e buscam influências no Materialismo Dialético de Marx para a crítica social. Os aspectos objetivos e subjetivos do preconceito são considerados relevantes para os autores, e embora em seus estudos exista uma forte influência da psicanálise não se afastam da perspectiva teórica dos frankfurtianos. Na interpretação de Crochík (2001), a psicanálise

nos estudos de Sigmund Freud permite uma interpretação mais aprofundada das configurações psíquicas na formação do preconceito, elemento decisivo para se pensar o fenômeno. Adorno (1986) destaca que a psicanálise é “[...] la única que investiga seriamente las condiciones subjetivas de la irracionalidad objetiva”. (ADORNO, 1986 apud CROCHÍK, 2001, p. 69).

Na perspectiva da Teoria Crítica o preconceito apresenta características sociais, entretanto não é um fenômeno que se revela apenas no âmbito social, é mediado por necessidades psíquicas. Assim, de acordo com Crochík (2005), a estruturação psicológica do indivíduo é produto das condições históricas oferecido pelo meio social e, “[...] se, no fenômeno estudado, a configuração psíquica fosse desconsiderada, ele dificilmente poderia ser entendido, e, portanto, combatido”. (CROCHÍK, 2005, p. 41).

A esse respeito Crochík (2001) argumenta que as tendências e os comportamentos dos indivíduos preconceituosos podem ter origem em características específicas da personalidade, mas que essas devem ser consideradas dentro do contexto social, tal como expresso por Adorno (1985). O preconceito pode ser definido como produto de relações entre os estereótipos fornecidos pela cultura e conflitos psíquicos, desenvolvidos de maneira singular por cada indivíduo.

Nessa direção, Crochík (2001), em seus estudos, busca se posicionar favorável aos estudos sobre a personalidade autoritária, não só com o intuito de defender a continuidade desses estudos. Ele se propõe a debater críticas feitas ao seu trabalho, principalmente em relação à contraposição entre a teoria da sociedade e a investigação social empírica, realizada por Horkheimer e Adorno (1978).

Uma das principais críticas sofridas por esses autores foi a de que “[...] não deram ênfase às condições sociais em sua análise, privilegiando a configuração da personalidade na análise da predisposição individual do preconceito [...]”. (CROCHÍK, 2001, p.71). Contudo, para o autor, essa crítica parece desconsiderar diversos aspectos importantes, pois, dar ênfase em características psicológicas não significa que o estudo compreenda o preconceito como um fenômeno puramente psicológico. Ao contrário, busca-se estudar as características psicológicas individuais, não de forma isolada, mas busca entender como a “[...] ideologia se reproduz a partir da incorporação individual, mediada por necessidades psíquicas [...]”. (CROCHÍK, 2001, p. 74).

As produções de Adorno e Horkheimer aqui referenciadas por Crochík (2000) defendem a teoria da sociedade e a investigação social empírica nos estudos sobre

preconceito, não como mero ecletismo, como ressalta Crochík (2000), mas procuram explorar a contradição existente entre as duas perspectivas. Crochík (2000, p. 70) explica que:

[...] alguns dos seguidores da teoria crítica da sociedade, que abrigam certa aversão à investigação social, empírica, por supor que essa reduz os objetos às suas técnicas, e os defensores da investigação social empírica, que elegem a análise dos fatos coligidos na realidade estabelecida como o fórum último de suas conclusões – parte da argumentação de Horkheimer e Adorno (1978b), autores que defendem o uso de ambas as perspectivas para o estudo sobre as tendências fascistas contemporâneas, desde que confrontadas uma com a outra.

Na interpretação de Crochík (2000), a pesquisa sobre personalidade autoritária feita por Adorno (1950) é considerada um marco na literatura. Crochík (2000) inclusive busca respaldo nesses trabalhos para compor suas concepções teóricas contemporâneas sobre o preconceito, que exige alguns elementos indispensáveis para se pensar sobre ele:

1. O preconceito não é inato, é desenvolvido durante o processo de socialização; 2. O indivíduo que estabelece um determinado tipo de preconceito tende a estabelecer diversos outros; 3. O estereótipo presente no preconceito, se não diz respeito diretamente ao objeto, mas à percepção dirigida sobre ele, não é totalmente independente deste; a percepção sobre o objeto o desfigura; 5.o indivíduo predisposto ao preconceito tende a ser imune à experiência, sendo que, em geral, esta é apropriada em função daquele; 6. O estereótipo é constituído por predicados culturais, sendo que um deles – em geral o que nomeia o objeto de preconceito- é o principal e os outros são seus derivados; 7. A (des)valorização dos objetos do preconceito provém da divisão do trabalho, da hierarquia social estabelecida, das necessidades sociais do mundo do trabalho; 8. O objeto do preconceito é confrontado com o ideal cultural introjetado pelo indivíduo predisposto ao preconceito; 9. Os grupos-alvos do preconceito podem socializar-se com outros grupos também vítimas do preconceito ou ser preconceituosos em relação a eles; no Estado fascista, esta última possibilidade é a mais provável, uma vez que os grupos excluídos socialmente são lançados uns contra os outros. (CROCHÍK, 2011, p. 17-18).

Uma das principais questões sobre o preconceito colocada por Crochík (2011) está em compreender como se dá a relação entre os fatores psíquicos e sociais na sua constituição. Em sequência a essa reflexão, na década de 1940, Adorno e seus colaboradores desenvolveram um estudo que, entre outros objetivos, buscou compreender o que levava as pessoas a aderirem à ideologia fascista e a adotarem atitudes hostis influenciadas pelo preconceito contra judeus. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Seu estudo possibilitou a compreensão do preconceito e as influências culturais para sua formação e manifestação.

Crochík (1997) explica que a formação da personalidade predisposta ao preconceito está relacionada diretamente à nossa cultura. Embora ele seja manifestado individualmente, não é inato, mas resultante dos conflitos psíquicos e da estereotipia do pensamento, conforme

já apresentado na introdução desta pesquisa. Uma pessoa preconceituosa tende a desenvolver preconceitos em relação a diversos objetos, de certo modo, independente das características deles, “[...] pois cada um destes é imaginariamente dotado de aspectos distintos daquilo que eles são” (CROCHÍK, 1997, p. 12), o que indica que o preconceito está mais relacionado às necessidades do preconceituoso do que às características dos objetos alvos do preconceito. Desse modo, o preconceito é formado a partir dos conflitos resultantes do processo de socialização.

Já em outra passagem, Crochík (1997) explica sobre os conteúdos do preconceito em relação aos diversos objetos não serem semelhantes entre si, pois cada objeto suscita no preconceituoso sentimentos diversos, e que esses estão relacionados a conteúdos psíquicos distintos. Crochík (1997, p. 12) afirma: “[...] aquilo que o preconceituoso imaginariamente percebe ser o deficiente físico não é o mesmo que imagina ser o deficiente mental; o estereótipo sobre o negro de que se utiliza é distinto do estereótipo sobre o judeu [...]”. Assim, ao mesmo tempo em que o preconceito diz mais a respeito do preconceituoso do que do alvo do preconceito, não é totalmente independente desse último.

O preconceito “[...] tem aspectos constantes, que dizem respeito a uma conduta rígida frente a diversos objetos, e aspectos variáveis, que remetem às necessidades específicas do preconceituoso, sendo representadas nos conteúdos distintos atribuídos aos objetos”. (CROCHÍK, 1997, p. 12). A respeito das considerações expressas, pode-se dizer, à luz do pensamento de Crochík (1997), que tais elementos evidenciam um fato: as ideias sobre o objeto do preconceito surgem da própria cultura, mas essa não é uma relação direta, pois, ao se apropriar de estereótipos oriundos da cultura, o indivíduo os modifica de acordo com suas necessidades.

Os atributos fixados pela sociedade a um determinado grupo são denominados de estereótipos, cuja função é tornar natural uma realidade criada pela cultura. Assim, “[...] o estereótipo do homem adulto, forte, empreendedor, independente, funciona como padrão de ideal social [...]”. (CROCHÍK, 2011, p. 14). Esse modelo é legitimado pela cultura e os que não se enquadram nele são alvos de preconceito, pois,

[...] se não é possível dizer que o preconceito seja proveniente das características de seus objetos e se tampouco elas lhe são indiferentes, pode-se dizer que algo é percebido no objeto que não pertence a ele, mas às circunstâncias que o levam a agir de determinada forma. Dessa maneira, um dos elementos do preconceito seria dado pela atribuição de características, comportamentos, julgamentos inerentes ao objeto, quando não o são, o que o configuraria por uma percepção e por um entendimento distorcido da realidade. (CROCHÍK, 2011, p. 12).

Desse modo, baseado no referencial teórico adotado, o preconceito apresenta aspectos objetivos e subjetivos. Objetivos, na medida em que o preconceituoso se apropria de valores sociais para justificar suas atitudes. Entretanto, os elementos subjetivos determinarão a relação do sujeito com o objeto, pois o objeto de preconceito será definido a partir de experiências individuais adquiridas no processo de apropriação da cultura, por meio de estereótipos oriundos do meio social.

Assim, para Crochík (2011), a formação do preconceito está relacionada a um conteúdo específico direcionado ao seu objeto e por reações específicas diante dele, que na maior parte são de estranhamento ou hostilidade. Dessa forma, Crochík (1997) afirma que não existe indivíduo sem cultura, e ressalta “[...] a cultura pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento do indivíduo, o que já não é tão óbvio”. (CROCHÍK, 1997, p. 13). Mediante o exposto, pode-se afirmar que o indivíduo é produto da cultura, mas pela sua singularidade se diferencia dela. Porém,

[...] Quando o indivíduo não pode dela diferenciar-se, por demasiada identificação, torna-se o seu reprodutor, sem representar ou expressar críticas que permitiriam modificá-la, tornando-a mais justa; se o indivíduo somente contrapõe-se a ela, não se reconhecendo nela, coloca a própria possibilidade da cultura em risco. (CROCHÍK, 1997, p. 13).

A partir dessa afirmação, não é possível em nenhum desses casos, evidenciar um indivíduo o qual seja totalmente autônomo de consciência e espontaneidade da experiência, o que propicia a possibilidade para o desenvolvimento de preconceitos. (CROCHÍK, 1997). Partindo do pressuposto de que a reflexão e a experiência são fatores determinantes na constituição do indivíduo em sua relação com a cultura, a ausência desses caracteriza o preconceito. Crochík (1997) considera que a base para a manutenção do preconceito não é a ausência desses elementos, mas sim, “[...] o que as impede: ruptura com o mundo que o preconceituoso percebe como demasiado ameaçador”. (CROCHÍK, 1997, p.13).

[...] No primeiro caso, porque a fragilidade individual nega a própria capacidade de refletir e experimentar os objetos fornecidos pela cultura e de pensar as representações que a eles atribui; no segundo caso, pelo fato de o indivíduo não conseguir perceber que a sua visão preconcebida da realidade é fruto de sua própria dificuldade em percebê-la como fonte de seu desenvolvimento e assim, poder julgar a si mesmo e aos outros como dependentes dela. (CROCHÍK, 1997, p.13).

Para exemplificarmos, basta pensar em situações constrangedoras com as quais nos envolvemos quando nos deparamos frente a uma pessoa portadora de particularidades que rompem com o conjunto de normas. Nossas reações frente à pessoa *estranha* podem ser

diversas: caridade, pena, excesso de aceitação ou a própria rejeição, no sentido de não dar a ela nenhuma importância por considerá-la inferior a nós. Em casos extremos pode ficar a ideia fascista de eliminação.

Crochík (1997, p. 14) esclarece que qualquer uma dessas reações assinala para a “[...] cegueira individual daquele que não pode se ver e pensar que, se a reação é causada por um outro, ela encontra respaldo em si próprio [...]”. Ao discutir as ideias de Freud (1975) ainda destaca que “[...] pode mostrar, o medo frente ao desconhecido, ao diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos, do que daquilo que não queremos e não podemos reconhecer em nós mesmos através dos outros”. (CROCHÍK, 1997, p.14). Como já foi mencionado, o preconceito diz mais a respeito da pessoa que o exerce do que da outra contra a qual o preconceito é exercido, ou seja, quanto maior for a dificuldade do indivíduo de experimentar e de refletir, maior será sua necessidade de se defender de algo que lhe causa estranheza, ameaça.

É nesse cenário que se instituem as relações referentes ao preconceito e às pessoas PAEE, pois embora o estudo realizado por Adorno (1965) não tenha nenhuma relação direta com as pessoas com deficiência, seus resultados de pesquisas são importantes, na medida em que demonstram a predisposição do indivíduo ao preconceito contra os judeus, também possível de se estender aos homossexuais, negros, imigrantes, pessoas com deficiência, entre outros. (CROCHÍK, 2001, 2006). O que evidencia uma predisposição do indivíduo preconceituoso a ter não apenas um alvo, mas vários, independente de se ter contato ou não com o sujeito.

Crochík (1997) destaca que a partir da década de 1920 surgiram novos conceitos, instrumentos e pesquisas que passaram a entender o preconceito como um problema psicológico, possivelmente em decorrência dos conflitos raciais existentes naquele período. Anteriormente, as considerações feitas por parte das pessoas de cor branca sobre a “suposta inferioridade” das pessoas de cor negra não eram consideradas como um preconceito e sim como uma percepção adequada da realidade, tanto que as teorias procuravam explicá-la.

Essa situação começa a ser modificada por meio dos movimentos referentes aos direitos civis para os negros, contrariando o colonialismo, especialmente quando foi fortalecida a ideia da igualdade entre as raças. Dessa forma, o conceito supostamente preconceituoso de compreensão da “inferioridade” das raças passou a ser considerado como fruto de distúrbios psíquicos. (CROCHÍK, 1997). A partir dessa discussão, muitos estudos foram realizados a respeito do preconceito e deram origem a diversas teorias que buscam explicar as causas de sua formação.

Duckitt (1992 apud CROCHÍK, 1997, p. 42) revela pelo menos cinco:

1-Teorias que consideram o preconceito a partir das formulações da psicanálise, que explicam o preconceito como produto de mecanismo de defesa que surgem frente à frustração e à privação; 2-Teorias que consideram a manifestação do preconceito resultante de perturbações na estrutura psíquica, formada ao longo de seu desenvolvimento, o que levaria o indivíduo a ser predisposto ao preconceito; 3-Teorias que versam sobre o preconceito, como sendo um problema de socialização, ou seja, os indivíduos deveriam se adaptar às normas e aos valores transmitidos, para que o preconceito deixasse de existir; 4-Teorias que acreditam que o preconceito está relacionado a conflitos de interesses entre grupos sociais; 5-Teorias que consideram o preconceito como um problema cognitivo.

Após a apresentação desse pequeno panorama teórico, percebe-se que conceituar o preconceito é tarefa complexa, pois, embora seja um fenômeno psicológico, há diversas questões inerentes ao conceito que devem ser analisadas, pois aquilo que permite ao indivíduo se tornar indivíduo é responsável por ele desenvolver ou não preconceitos. Por isso, pode ser entendido como fruto de sua cultura e de sua história, e por essa razão, sofre variações históricas tanto dentro da mesma cultura, como em culturas diferentes, tal como expressa Crochík (1997, p. 42-43):

[...] é um fenômeno que aponta para dimensões distintas da realidade: a sociedade de o indivíduo. A comprovação de que o preconceito, na sua gênese e formação, é também social nos é dada pelos diversos movimentos sociais que o suscitaram neste século, dentre os quais o nazismo serve de protótipo.

De forma sequencial Crochík (1997, p. 43) afirma que: “[...] o indivíduo não pode ser considerado somente como produto de sua biologia [...]”. Para ele, o indivíduo deve ser considerado como produto cultural, “[...] e é função desta última converter a natureza biológica em natureza humana; mais do que isso, a cultura já é expressão da natureza humana”. (CROCHÍK, 1997, p. 43). Kroeber (1946 apud LARAIA, 2001) corrobora a compreensão do conceito de cultura ao afirmar que esse pode estar relacionado a muitos aspectos, dentre os quais podemos citar: 1) a cultura, mais que herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações; 2) o homem age de acordo com os seus padrões culturais; 3) adquirindo cultura, o homem passa a depender muito mais do aprendizado do que de atitudes geneticamente determinadas; e, finalmente, 4) de que a cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores.

Nesse sentido, o conceito de preconceito é complexo pelo fato de ser resultante de conflitos individuais e sociais. No conflito social, que se refere à cultura, estão presentes a autoconservação e a regulamentação do convívio social, já no conflito individual estão

presentes os desejos individuais e a possibilidade de realização. Para Crochík (1997, p. 49), “[...] o que pode libertar o objeto de ser aprisionado em uma malha imaginária é o próprio reconhecimento do quanto ele é convertido ao sujeito, que não consegue se perceber na sua obra [...]”.

Frente às considerações expressas pelo autor referenciado, percebe-se que algumas normas e valores são essenciais à vida em comunidade. Entretanto, muitas vezes essas normas e valores são apresentados de forma arbitrária, pois o indivíduo, racionalmente ou não, tenta se modificar para integrá-los a si, para se sentir aceito socialmente, ou luta para alterá-los, ou seja, tenta alterar a cultura. No entanto, cria-se uma ambivalência, pois caso a aceitação não seja plena, coloca-o em conflito entre seus interesses e os valores que deve adotar.

Sem dúvida, a ambivalência frente a esses valores é proveniente de outra ambivalência: aquela descrita por Freud (1975) presente no Complexo de Édipo, e, assim inicialmente dirigida àquele que representa esses valores, o que caracteriza a incorporação irracional dos mesmos, mas que, como passam a significar a autoridade introjetada, guardam o mesmo tipo de reação a ela [...].(CROCHÍK 1997, p. 44).

Nessa perspectiva, no processo de seu desenvolvimento, o indivíduo incorpora esses valores introjetados de forma irracional, e por vezes esses não estão relacionados com os seus interesses mais racionais. E mais, devido ao fato de essa introjeção, na maioria das vezes, se dar em meio a uma relação familiar, caracterizada por medo e pelo afeto, aqueles valores são afetados por estes.

[...] Quando surge alguém que nega o ideal introjetado a identificação inconsciente com este suscita o medo presente daqueles valores: medo da perda do amor dos pais e medo do desamparo que isso acarretaria, e, desse modo, aquela identificação deve ser negada. (CROCHÍK, 1997, p. 50).

Avançando na busca pela compreensão da gênese do preconceito, parte-se da afirmação de que o indivíduo está continuamente perdendo a sua autonomia, individualidade de pensamento, de tomada de decisões e ações, por isso recorre a estereótipos externos que indicam como deve agir. Essa atitude enfraquece a autoconfiança e “[...] leva à constituição de indivíduos frágeis com uma insegurança constante, que suscita o preconceito para se afirmar uma identidade que não se possui”. (CROCHÍK, 1997, p. 47). O indivíduo não deve se identificar com o outro, que muitas vezes segue normas distintas das que ele defende ou segue. Ele deve desenvolver a sua autoconfiança, ser mais seguro e menos influenciável por valores, normas e atitudes indicadas por grupos ou culturas preconceituosas.

Dentre as contribuições de Rabelo (2012) sobre a temática aqui abordada, destaca-se a de que a fixação de determinadas identidades como normas está relacionada aos interesses e forças que exercem o poder decisório sobre as pessoas consideradas diferentes, portanto desviantes. O que fornece subsídios para compreendermos que esse poder de decisão não é democrático, pois existem na sociedade aqueles que são autorizados a exercê-lo, tal como foi verificado nas contribuições teóricas desenvolvidas por Rabelo (2012). Assim, normalizar significa, segundo Silva (2000, p. 76), “[...] eleger- arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. Nessa direção, Lunardi (2002) explica que os desviantes das normas são catalogados conforme as regras, normas que os individualiza ou os torna comparáveis dentro dos parâmetros pré-estabelecidos.

1.2.2 O preconceito e a hipótese do contato

Todas as políticas inclusivistas baseiam-se no ideário de que todas as pessoas podem estar na escola, desfrutando, independente de suas diferenças e necessidades, de um ensino de qualidade, como também com esperança de que com a convivência entre as pessoas com e sem deficiência podem reduzir a exclusão e o preconceito. De fato, há estudos sobre a hipótese do contato, a qual defende que o contato entre o sujeito preconceituoso e seu alvo em condições adequadas pode contribuir para a redução ou eliminação do preconceito. Estudos a esse respeito indicam direções diferentes, ou seja, uns afirmam que isso ocorre, outros que não. Assim, isso significa, nas palavras de Crochík (2011, p. 73),

[...] que não basta derrubar os muros que segregam para eliminar o preconceito; são necessárias condições favoráveis para isso. Se ao preconceituoso, no entanto, falta a possibilidade da experiência, o mero contato com o outro, mesmo em condições favoráveis, pode não ser suficiente.

A hipótese do contato, segundo Monteiro (1996 apud CROCHÍK, 2011), surge do pressuposto de que o contato do sujeito preconceituoso com sua vítima possibilitaria uma percepção das semelhanças existentes entre membros de grupos distintos em valores, ideias e emoções, se considerarmos o preconceito um fenômeno que se sustenta a partir de uma distorção da realidade. Nos dizeres de Crochík (2011, p. 49) é um fenômeno que pode ser “[...] também ilusório, ou seja, pode consistir numa deformação da percepção do objeto: características adquiridas por motivos sociais seriam naturalizadas e universalizadas para

todos os indivíduos que pertencem a determinado grupo [...]”. Para Horkheimer e Adorno (1985) essa hipótese sustenta seu estudo de que o antissemitismo não provém do contato do antissemita com o judeu, mas de uma distorção da realidade. O contato pode até diminuir o preconceito, caso a ameaça representada seja pequena; se assim não for, o simples contato não reduz o preconceito. Crochík (2013), explica que o mero contato entre o preconceituoso e seu alvo, não é de fato, suficiente para a diminuição do preconceito.

Na década de 1990, Monteiro e Castro (1997 apud CROCHÍK, 2013) realizaram um estudo em escolas denominadas segregadoras (que não aceitavam alunos com deficiência intelectual) e em escolas integradas (que aceitavam alunos com deficiência). O estudo tinha como objetivo comparar a percepção que os alunos sem deficiência tinham dos alunos com deficiência intelectual.

Os resultados evidenciaram uma conclusão paradoxal: “[...] os alunos das escolas segregadoras tinham uma representação mais favorável dos alunos com deficiência intelectual do que os alunos das escolas integradas [...]”. (CROCHÍK, 2013, p. 35-36). Crochík (2013) acredita que a explicação para esse resultado seja devido ao fato de que, inserir a criança com deficiência intelectual nas escolas integradas sem antes realizar uma discussão com a turma ou pensar em metodologias diversificadas para que o aluno com deficiência intelectual pudesse superar suas dificuldades de aprendizagem, fez com que reforçasse nas outras crianças o estereótipo de incapaz. Na outra escola, entretanto, por não terem o contato com pessoas com deficiência intelectual, poderiam adotar uma imagem favorável.

Dessa maneira, o resultado evidencia que a simples aproximação entre as crianças não minimiza o preconceito. São necessárias condições favoráveis para que ele seja atenuado. Crochík (2013, p. 36) destaca algumas das condições para que o preconceito seja combatido: “[...] frequência do contato, tipo de contato, duração e objetivos em comum durante atividades conjuntas [...]”. Contudo Monteiro (1996); Amir (1969) e Vala (1999 apud Crochík, 2013) complementam que na ausência dessas condições, o contato além de não ser suficiente para a diminuição do preconceito, pode aumentar as atitudes contrárias.

Crochík (2001; 2002; 2003) em seus estudos apresenta uma das principais situações que pode contribuir para a diminuição do preconceito na hipótese do contato. Consiste na redução da competição, inclusive nos estudos de Adorno (1995) ela é criticada quando se tem como princípio uma educação para a autonomia. Nos estudos da personalidade autoritária duas dessas condições podem ser percebidas: a relação dominação-dominado e a relação de competição ou de cooperação.

A primeira evoca parte da estrutura autoritária: a necessidade da hierarquia, da heterodeterminação; claro, ao que parece, Allport se refere à dominação real, mas é interessante pensar na necessidade da dominação desenvolvida por indivíduos que vivem em uma sociedade na qual a adaptação é quase sinônimo de dominação, conforme Horkheimer e Adorno (1985) desenvolveram na *Dialética do Esclarecimento*. (CROCHÍK, 2011, p. 50).

Nessa direção, os estudos da personalidade autoritária indicam no nível social que “[...] só a transformação social que elimine ou, ao menos, minimize a necessidade de competição e fortaleça a cooperação é capaz de eliminar o preconceito [...]”. (CROCHÍK, 2011, p. 50). Adorno (1995), ao se posicionar favorável à transformação social, uma vez que a violência decorre de fatores objetivos, tais como, sociais e políticos, acredita que todas as tentativas devem ser feitas para atenuar a violência, sobretudo as voltadas para os aspectos subjetivos do problema.

Quanto às condições adequadas para a minimização do preconceito na hipótese do contato, Crochík (2011) apresenta diversos estudos. A questão é apresentada por dois posicionamentos; de um lado os estudiosos os quais acreditam que as condições adequadas dizem respeito ao contexto social alargado, enquanto do outro lado, estão os que acreditam na delimitação da situação ao contexto em que ela ocorre.

Já na concepção de Crochík (2011), ambos os posicionamentos têm fundamento, desde que haja a diminuição da competição. Nessa perspectiva, a hipótese do contato tanto no contexto social alargado, ou em um contexto delimitado, funcionaria por dois fatores, conforme discute Monteiro (1996 apud CROCHÍK, 2011), se o grupo minoritário se assemelhar ao grupo dominante, ou se houver a valorização da diversidade cultural.

Para Crochík (2011), ainda que o conceito de identificação com o mais frágil não tenha sido utilizado nesses estudos, tal como foi por Adorno (1995), no texto ‘Educação após Auschwitz’, que afirma: “[...] é a hipótese da atração pessoal, com base na semelhança da condição humana que permite a sua diversificação, que precisaria ser ressaltada [...]” (CROCHÍK, 2011, p. 54), ainda que a identificação com o mais frágil e a valorização da diferença sejam o caminho para a resposta, uma vez que o contato com a pessoa com deficiência pode, segundo Crochík (2011), permitir o fortalecimento das marcas da humanidade. É difícil no contexto social vigente, o qual valoriza a força, se identificar com o mais frágil.

[...] O conceito de identificação com o mais frágil permitiria ao preconceituoso, real ou potencial, refletir sobre a sua própria fragilidade e assim fazê-lo renunciar à necessidade de sempre ter de aparentar ser forte, o que em geral leva à violência, ainda que sutil [...]. (CROCHÍK, 2011, p. 54).

Entretanto, isso não será possível em uma sociedade cuja organização esteja voltada mais para os interesses do capital do que para o dos homens. A força e a competência são condições necessárias para se manter dentro do sistema. Nessa direção, a educação torna-se essencial, na medida em que ela pode contribuir para atenuar a competição e seus efeitos.

Crochík (2013) explica que as condições, por si sós, não são suficientes para eliminar o preconceito, mesmo porque esse pode ser considerado um fenômeno que abriga elementos não conscientes ao preconceituoso. O autor recorre aos estudos de Horkheimer e Adorno (1973 apud CROCHÍK, 2013, p. 36) para afirmar que “[...] mesmo assim é melhor algum esclarecimento do que ocorre ao nível consciente do que nenhum [...]”. Na educação inclusiva, esse esclarecimento acontece na medida em que, em condições favoráveis, todos podem conviver juntos, independente de suas diferenças e deficiências.

2 DIFERENTES DEFICIÊNCIAS EM DIFERENTES TEMPOS E MOMENTOS: DISCUSSÃO TEÓRICA, LEGAL E EDUCACIONAL

Pode ser então que voltar atrás seja uma maneira de seguir adiante [...].

Marshal Berman

Este capítulo apresenta uma síntese das transformações de significados que o fenômeno da diferença percorreu ao longo da história. Partimos do pressuposto de que este seja um aspecto importante na compreensão das deficiências ao considerar que tanto as conceituações teóricas quanto a maneira como lidamos com essas diferenças poderão nos ajudar a compreender as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, pois “[...] o ser de um sujeito é incompreensível fora da dialética de suas relações e de seu meio, historicamente situados e diversificados”. (BIANCHETTI, 1998, p. 115).

Nessa direção, Bianchetti (1998) explica que não significa negar as causas específicas de uma determinada diferença, explicitadas em problemas de ordem biológica, genética ou hereditária, nem reduzir tudo ao social, mas que, independente da causa do fenômeno, o homem continuará sendo seu reproduzidor.

Assim, esse breve diálogo entre a deficiência e o contexto em que ela situa nos mostra que os acontecimentos não se dão de forma estanque, mas existe um relacionamento entre eles. Daí a necessidade de apresentarmos um breve histórico da Educação Especial, na busca de resgatar diferentes momentos vivenciados por essas pessoas, com vistas a compreender esses fatos que influenciaram a prática do cotidiano escolar, as conquistas alcançadas pelas pessoas consideradas PAEE e as mudanças na concepção de deficiência.

2.1 Inclusão escolar: perspectiva histórica e legal

Embora um tema como a “história da deficiência” e suas inúmeras representações sociais seja tão vasto, o conhecimento e a análise da educação destinada a alunos conhecidos atualmente como PAEE só podem ser entendidos quando evidenciados dentro de um contexto histórico. Isso pode ser observado, em linhas gerais, nos estudos de Amaral (1995), Pessotti (1984), Carvalho (2010) e Mazzotta (2011).

Ao buscar na História da Educação informações significativas sobre o atendimento educacional dispensado às pessoas com deficiência, constatamos nos estudos de Mazzotta (2011, p. 16) que, até o século XVIII, as representações da deficiência estavam voltadas para o misticismo e o ocultismo “[...] não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realistas [...]”. Por essa razão, fizemos um breve delineamento histórico das atitudes sociais frente à pessoa PAEE, e sua materialização no que se refere ao atendimento educacional, para em seguida refletirmos o tema Educação Inclusiva. Encaminhando a discussão para essa direção,

Perron sintetiza o que ele chama de “evolução histórica das atitudes” frente à deficiência num quadro de referência distribuído em quatro grandes períodos: inexistência, até 1800, do problema no âmbito científico; daí até 1870 o surgimento, em clima “romântico”, das primeiras experiências terapêuticas e educativas; de 1870 a 1930/40 existência de um certo “reinado” de receio e rejeição; e, finalmente, a partir da II Guerra Mundial o movimento sendo no sentido de firmar posições realistas e otimistas. (PERRON apud AMARAL, 1995, p. 53).

Dado esse pequeno panorama teórico, importante para localizar a questão que nos interessa, a “deficiência”, passamos agora para a tentativa de aprofundamento de alguns de seus aspectos, e para isso, recorreremos aos contributos teóricos de estudiosos e pesquisadores de várias áreas. Embora Amaral (1995) constate a dificuldade de encontrar informações sobre as atitudes da sociedade frente à deficiência, alguns indícios podem ser observados nas escrituras sagradas:

E o senhor falou a Moisés, dizendo: Dize a Abrão: O homem de qualquer das famílias de tua linhagem que tiver deformidades (corporal), não oferecerá pães ao seu Deus, nem se aproximará de seu Ministério; se for cego, se coxo, se tiver nariz pequeno ou grande ou torcido; se tiver um pé quebrado ou a mão; se for corcovado, se remeloso, se tiver belide na vista, se sarna pertinaz, se tiver herpes pelo corpo ou uma hérnia. Todo o homem da estirpe do sacerdote Arão, que tiver qualquer deformidade (corporal), não se aproximará a oferecer hóstia ao Senhor, nem pães ao seu Deus; comerá todavia dos pães que oferecem no santuário, contudo, porém, não entre do véu para dentro, nem chegue ao altar, porque tem defeito, e não deve contaminar o meu santuário [...]. (LEVÍDICO, 21: 16-23 apud AMARAL, 1995, p. 42).

Os mesmos preceitos são evidenciados em animais oferecidos em sacrifício, “para que seja oferecido por vós, será um macho sem defeito, dentre os bois ou ovelhas, ou cabras. Se tiver qualquer defeito, não o oferecereis, nem será aceito [...]”. (LEVÍDICO, 22: 19-24 apud AMARAL, 1995, p. 42). Seguindo essa linha de pensamento é interessante apontar, de acordo com Mazzotta (2011), que as coisas e as situações desconhecidas de um modo geral, causam estranhamento. A falta de conhecimento sobre as deficiências contribuiu para que as pessoas

com algum tipo de deficiência, por serem consideradas “diferentes”, fossem ignoradas, abandonadas por um longo período.

Mazzotta (2011) explica que a própria religião, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia de um corpo composto pelos atributos de forte, belo, corajoso e perfeito; logo, todos aqueles que não correspondessem a esses parâmetros eram abandonados ou eliminados, de modo que não havia espaço social para os indivíduos considerados imperfeitos, e eram postos à margem da condição humana. Inclusive fundamentado na ideia de que a condição de “[...] ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, levou a completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população”. (MAZZOTTA, 2011, p.17).

Na direção considerada, os apontamentos de Amaral (1995) são pertinentes quando explica que na Idade Média as pessoas com deficiência, por não corresponderem aos padrões estéticos, tinham um tratamento diferenciado. Elas eram consideradas criminosas, loucas, possuídas pelo demônio, produto de castigo das transgressões morais. Deveriam ser internadas em hospícios, ou sacrificadas. A própria sociedade legitimava tais práticas excludentes e as considerava normais. Essa conduta pautava-se na ideia de que era necessário separar as partes “sãs” das partes “doentes”, pois estas poderiam corromper aquelas. Assim, tudo o que fugisse do padrão de normalidade estabelecido naquele contexto sócio-político-econômico era excluído.

Corroborando essa afirmação, Vizim (2003) explica que, do período da Grécia Antiga até a Idade Média, os valores socioculturais pré-estabelecidos legitimaram o sentido de exclusão das pessoas com deficiência, e a Igreja, enquanto detentora da verdade, estabeleceu a condição metafísica dada a deficiência, ora sob o mito de representarem forças malignas, consideradas fruto de possessão demoníaca, ora escolha divina como expurgação dos pecados e por isso, deveriam ser eliminadas. Já em outros momentos eram considerados criaturas divinas; por possuírem almas, não poderiam ser desprezadas ou abandonadas. Essa época foi marcada por atitudes paradoxais entre a proteção e a eliminação, prevalecendo a concepção supersticiosa da deficiência.

Para Pessotti (1984, p. 14), “a identidade sobrenatural dos amentes (e também dos dementes, em alguns aspectos) é a marca da superstição, a caracterizar toda a ‘teoria’ e prática medieval [...]”. Somente a partir de meados do século XVI surgiu o atendimento à pessoa com deficiência, quando a questão sai da órbita da igreja para se tornar objeto de estudo da ciência médica.

De acordo com as contribuições de Bampi, Guilhem e Alves (2010, p. 03), o modelo médico “[...] aborda a deficiência por meio de conjunto de teorias e práticas assistenciais em saúde que pressupõe relação de causalidade entre lesão ou doença e a experiência da deficiência [...]”. Assim, trata-se de um modelo que percebe a pessoa com deficiência como portadora de uma patologia. Augustin (2012) explica que o avanço da ciência possibilitou mudanças no modo de conceber a deficiência, desassociando-a de explicações místicas, voltadas para o descobrimento e cura das patologias existentes. No entanto, bem como destaca Vizim (2003), todo rol de aspectos negativos em torno da deficiência prevaleceram. Pessotti, (1984, p. 15) esclarece:

A visão de Paracelso é ainda supersticiosa, mas não teológica. O louco e o idiota já não são perversas criaturas tomadas pelo diabo e dignas de tortura e fogueira por sua impiedade ou obscenidade: são doentes ou vítimas de forças sobre-humanas, cósmicas ou não, e, dignos de tratamento e complacência.

Frente ao exposto, cabe ressaltar, à luz do referencial teórico adotado, que a mudança no modo de conceber a deficiência não foi suficiente para suplantiar as barreiras, sejam elas físicas, ambientais ou atitudinais que envolvem essa condição, pois sempre haverá a questão da defesa pela perfeição do corpo ou do intelecto.

[...] Já não se pode, justificadamente, delegar à divindade o cuidado de suas criaturas deficitárias, nem se pode, em nome da fé e da moral, levá-las à fogueira ou às galés. Não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política diante da deficiência mental mas, ao mesmo tempo, não há vantagens, para o poder público e para o comodismo da família, em assumir a tarefa ingrata e dispendiosa de educá-lo. A opção intermediária é a segregação; não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença. (PESSOTTI, 1984, p. 24).

Assim, optam por segregar em leprosários e hospitais todas as pessoas consideradas com deficiência, de modo a manter o controle social. Isso se deve ao fato de a sociedade se sentir ameaçada com a presença do diferente. Esses sentimentos decorrentes da manifestação da deficiência inspiram-se no modelo de normalidade, aceito socialmente. Queiroz (1995) explica que tal modelo insere algumas pessoas em categorias de classificação, que são valorativas, ou seja, atribuem valores positivos ou negativos ao desviante, ao diferente, ao estranho, àquilo que não estamos acostumados a observar, a conviver.

As categorias de classificação influenciam em nosso comportamento, na maneira como nos relacionamos com o outro que se apresenta para nós, e muitas vezes fazem com que

qualquer uma dessas pessoas, principalmente as de grupos cultural diferentes dos que não fazem parte do nosso próprio grupo.

Ao recorrermos aos estudos e pesquisas sobre a questão do preconceito verificamos que as definições e as percepções do “diferente” não derivam de critérios inatos; ao contrário, são culturalmente criados e apreendidos, portanto, estão sujeitos a mudanças decorrentes do convívio com o meio social. Isso explica por que, historicamente, as denominações atribuídas às pessoas com diferenças significativas “[...] decorrem de esquemas comparativos que colocam alguns em situação de desvantagem, em relação aos demais membros do seu grupo, considerados na faixa da normalidade”. (CARVALHO, 2010, p. 26).

Nessa linha de raciocínio, Carvalho (2010, p. 26) acredita que ao tomar como referência a normalidade para classificar os indivíduos, “[...] temos convivido com a dialética entre o modelo médico e o modelo social [...]”. Ainda de acordo com a autora, esses modelos tentam explicar e categorizar a deficiência. Enquanto o modelo médico confere maior ênfase à patologia, baseado nas lesões corporais, criando nomes e categorias para especificar os diferentes tipos de deficiência. O modelo social explica que a deficiência não é um atributo do indivíduo, e sim “[...] o resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive, o que produz intensas experiências”. (CARVALHO, 2010, p. 26). Dito de outro modo, enquanto no modelo médico a concepção de deficiência está inerentemente presente no organismo, “[...] numa concepção linear que traz, em si mesma, a ideia de encadeamento entre causa e efeitos, numa perspectiva determinista e permanente”. (CARVALHO, 2010, p. 27). Com a adoção do modelo social, a deficiência, de acordo com Bampi, Guilhem e Alves (2010, p. 06),

[...] deixa de ser um problema trágico, de ocorrência isolada de alguns indivíduos menos afortunados, para os quais a única resposta social apropriada é o tratamento médico (modelo médico), para ser abordada como uma situação de discriminação coletiva e de opressão social para a qual a única resposta apropriada é a ação política.

Nesse sentido, cabe destacar que a definição de deficiência não deve estar relacionada às expressivas diferenças como a falta de um membro, perda da visão ou as que apresentam deficiências intelectuais. Bampi, Guilhem e Alves (2010, p. 05) explicam que ela é um fenômeno social, portanto, o que a caracteriza “[...] são as dificuldades que as pessoas com alguma alteração física ou mental encontram em se relacionar ou se integrar na sociedade [...]”. Nessa perspectiva, é necessário reconhecer que há diferenças significativas entre as pessoas, tanto do ponto de vista individual como do coletivo, assim como não se deve criar a

ilusão de homogeneidade entre os membros pertencentes a uma mesma categoria, como se todos os que tivessem a mesma deficiência fossem iguais, nem confundir as características e necessidades de uma pessoa que tem deficiência física com uma que apresenta deficiência intelectual, desconsiderando a individualidade de cada um, tal como verificado nos contributos teóricos desenvolvidos por Carvalho (2010) e Omote (1996).

Dessa forma, fruto de ações isoladas de profissionais da área médica constituiu-se a educação especial, modalidade de ensino representante de uma prática educacional institucionalizada, influenciada por concepções que localizam a deficiência num plano individual. Muitos foram os cientistas os quais contribuíram para o ensino das pessoas com deficiência. Com a visão naturalista do educando ao considerar as ideias como produto das experiências individuais, retirava da deficiência a visão de lesão irreversível, libertando-a de preconceitos morais e religiosos. A deficiência agora é entendida como carência de experiências sensoriais.

Assim, ao pensar a educação das pessoas com deficiência na escola comum diante da História da Educação brasileira, é necessário, de acordo com Vizim (2003), superar o modelo médico da deficiência adotado em detrimento do educacional, pois, no que se refere às ações políticas, principalmente a partir de 1990, década marcada pelo princípio da inclusão, na relação inclusão/exclusão os dados quantitativos se evidenciam. Em decorrência desse ideal pedagógico as pessoas com deficiência, por estarem sob cuidados médicos, surgem em 1800 sob a responsabilidade do médico Jean Itard (1774-1838), a primeira didática sensorialista. A partir desse trabalho a educação especial se materializa, voltada para a reabilitação das funções das pessoas com deficiência. O caso, conhecido do “Selvagem de Aveyron”, representou uma importante contribuição para uma educação voltada às pessoas com deficiência. “Sensorialista, organicista e médico, considerou o comportamento do menino semelhante ao de um animal, devido à falta de socialização e educação, resultante de viver sozinho na floresta e, por isso, curável”. (MAZZOTTA, 2011, p. 21).

Embora muitos anos tenham se passado entre os trabalhos de Jean Itard e nossa realidade, Mazzotta (2011) acredita que o impacto de sua metodologia de ensino ainda se faz presente na educação especial ao enaltecer o caráter sensorialista, organicista e médico. Corroborando essa afirmação, Vizim (2003) destaca que o conjunto de crenças e atitudes culturalmente direcionadas às pessoas com deficiência podem até passar despercebido, porém “[...] impregnou não apenas os seus destinos sociais, mas contribuiu para a perpetuação de mitos e superstições que se fazem presentes até os dias atuais”. (VIZIM, 2003, p. 59). Para avançarmos nessa discussão, torna-se necessário relacionar os estudos sobre deficiência com

os valores socioculturais vigentes em cada época, pois o fato de a educação destinada às pessoas com deficiência surgir da área médica e não da educação “[...] reafirma, nessas pessoas, a confluência entre deficiência e doença e, portanto, marca a dicotomia entre a educação regular e especial”. (VIZIM, 2003, p. 60).

Ainda de acordo com o autor supracitado, a Educação Especial, preocupada em trazer as normas às pessoas com deficiência, estrutura práticas pedagógicas pautadas em atendimento clínico, e com isso, “centralizam-se na deficiência as ações educativas e não nas necessidades especiais de aprendizagem dessas pessoas [...]”. (VIZIM, 2003, p. 60).

Sendo assim, ao pensar a educação das pessoas com deficiência na escola comum diante da história da educação brasileira, é necessário, de acordo com Vizim (2003), superar o modelo médico da deficiência adotado em detrimento do educacional, pois, no que se refere às ações políticas, principalmente a partir de 1990, década marcada pelo princípio da inclusão, na relação inclusão/exclusão os dados quantitativos evidenciam a democratização da escola, contudo, eles não revelam o que de fato vem acontecendo na realidade educacional brasileira “[...] a baixa qualidade social do conhecimento, que implica a não democratização do ensino”. (VIZIM, 2003, p. 52).

Ao considerar as bases históricas da educação especial, observa-se em Facion (2009) significativa contribuição, principalmente ao lembrar que a busca por uma sociedade na qual o reconhecimento da igualdade de direitos dos seres humanos seja alienável, originou-se a partir da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário (BRASIL, 1948). Ainda ressalta que essa declaração representou um marco na história dos direitos humanos.

É possível perceber que o direito à Educação pode ser compreendido como fruto do processo de democratização da educação, cristalizando-se textualmente como documento normativo a partir da Declaração dos Direitos Humanos (BRASIL, 1948). Após aproximadamente quatro décadas, sobretudo a partir da década de 1990, esse conceito expande-se para as questões referentes à área da Educação Especial, uma vez que o conceito de educação inclusiva ganha forças, conquista novos espaços e vai para o campo educacional, para além das questões sociais. Vários documentos, tais como: a Constituição Federal (1988); Declaração de Jomtien, Tailândia (1990); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Declaração de Salamanca (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Plano Nacional de Educação (2001); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (2004); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), tiveram

como foco de discussão os princípios, as práticas e as políticas referentes ao direito fundamental de todos ao acesso e à permanência na escola, vislumbrando uma educação fundamentada na equidade, na diversidade e na qualidade, tal como verificado nos estudos realizados por Moreira; Bolsanello; Seger (2011); e Leonardo; Bray; Rossato (2009).

A Constituição Federal de (1988), ao regular os dispositivos mencionados na Declaração dos Direitos Humanos, ocupa, segundo Facion (2009), o topo da pirâmide de normas do sistema jurídico brasileiro, o que inviabiliza qualquer dúvida sobre sua validade. A Carta de 1988, em seu artigo 205, considera a educação um direito de todos e um dever do Estado e da família e tem como um dos principais objetivos o desenvolvimento integral da pessoa e seu preparo para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sob a ótica da educação inclusiva cabe destacar o artigo 206, I, que assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as pessoas na escola (BRASIL, 1988). Observa-se que o princípio acima descrito, prega o direito de todos a uma educação de qualidade, em que as diferenças de cada um sejam respeitadas.

Compilando o referido cenário, Facion (2009) novamente chama nossa atenção, mas agora para a questão da aplicabilidade desses documentos legais em nosso contexto educacional, pois embora esteja afirmado e todos os esforços do setor educacional nas últimas décadas tenham sido realizados na intenção de tornar a escola democrática, ainda evidenciamos uma realidade bastante distante da desejada, tal como foi verificado por Facion (2009). Entende-se frente a esse cenário, que a educação inclusiva é um processo o qual deve caminhar no sentido de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, cujo objetivo seja o seu pleno desenvolvimento não somente ou predominantemente para sua adaptação. (CROCHÍK, 2012).

No que se refere à escolarização das pessoas PAEE no ensino comum, os dados do INEP de 2007 a 2011 apresentados por Crochík (2012, p. 40) demonstram que: “[...] a maioria dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais esta matriculada no ensino regular [...]”, entretanto esse aumento das matrículas das pessoas PAEE no ensino comum não confirmam a qualidade de educação que é preconizada pela educação inclusiva; ao contrário, ao analisar as condições oferecidas pelas escolas e as necessidades dos alunos, Melo; Lira;

Facion (2009, p. 58) evidenciam uma escolarização “[...] insuficiente e precária. Ou seja, garantir o acesso de alunos com deficiência a classes regulares não necessariamente garante seu sucesso escolar”.

Diante dessa afirmativa, torna-se pertinente investigarmos como tem sido o processo de escolarização das pessoas PAEE no que se refere ao acesso e à permanência ao ensino comum, bem como os serviços educacionais oferecidos, para então, podermos a partir daí, pensar como tem sido a materialização das oportunidades educacionais de qualidade para as pessoas com deficiência.

2.2 Deficiências

As pessoas com deficiência enfrentam grandes dificuldades no que se refere à materialização de seus direitos, e embora a conscientização sobre a defesa dos direitos humanos tenha avançado, a repercussão na vida dessas pessoas ainda é limitada, pois além da dificuldade de materialização de seus direitos, elas enfrentam diversas formas de preconceitos. A respeito desse assunto, não há como não mencionar as reflexões da professora e pesquisadora Lígia Assumpção Amaral (1998), a qual, com propriedade “teórica e prática” escreve, provoca, encanta e reflete sobre diversas questões que envolvem a deficiência.

[...] tenho certo conhecimento, teórico-conceitual, da questão de deficiência, pois a ela venho me dedicando profissionalmente há quase vinte anos, estudando, pesquisando, escrevendo, dando palestras e assessorias; por outro lado tenho também esses conhecimentos num âmbito “prático”, por viver a condição de deficiência, pessoalmente, há cinquenta e poucos anos, uma vez que tenho a seqüela da pólio que contraí recém-caminhante, aos quinze meses de idade. (AMARAL, 1998, p. 12).

Na produção intitulada “Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação” (AMARAL, 1998), a autora esclarece sua condição de deficiência para que os leitores saibam de que lugar está falando, e para que o leitor compreenda “[...] alguns eventuais arroubos de quem pode até ser acusada de ‘advogar em causa própria [...]’”. (AMARAL, 1998, p. 12). Todavia, o que se observa nas palavras de Lígia Assumpção Amaral é a sua insistência na necessidade de mudanças atitudinais e paradigmáticas em relação às pessoas com deficiência.

A autora questiona-se quanto a sua contribuição para as pesquisas, para o avanço do conhecimento em Educação Especial e considera ser uma “[...] área tão impregnada de

ambivalência e ambiguidade, tão entranhada de preconceitos, estereótipos e estigma, tão “território de ninguém” e, simultaneamente, tão ‘pertencente’ a tantos proprietários/especialistas?”. (AMARAL, 1998, p. 21). Diante dessa indagação, surgem os tópicos a seguir, cujo objetivo é escrever sobre algumas questões que envolvem as pessoas com deficiências, especialmente auditiva, física, intelectual e visual.

2.2.1 Cegueira

Analisar as possibilidades de aprendizagem de um aluno cego, principalmente em uma escola comum, requer a reflexão sobre algumas práticas pedagógicas que foram construídas ao longo da educação da pessoa cega, pois, as práticas pedagógicas, além de demonstrarem as concepções de deficiência, demonstram, mesmo que de forma inconsciente, as concepções de homem, de sociedade e de educação. (CAIADO, 2003).

Para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento de pessoas PAEE, buscamos pelas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, cujo precursor foi L. S. Vygotsky (1896-1934), que a partir de suas teorizações buscou explicar a constituição social do psiquismo. Marques; Barroco; Silva (2013) afirmam que a partir dessas teorizações, diversos autores começaram a estudar seus preceitos e deram origem à escola soviética. Dentre os estudiosos que compõem a escola psicológica estão Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979). É necessário salientar que nessa perspectiva o homem é um ser social, e que só poderá “[...] ser compreendido pela totalidade histórica e pela apreensão dialética da vida humana [...]”. (MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013, p. 504). Corroborando essa afirmativa, Duarte (1996, p. 35) afirma:

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.

Assim, acreditamos que compreender o percurso histórico das concepções que fundamentam as práticas sociais no campo da educação, ainda que rapidamente, constitui um caminho para refletirmos sobre o trabalho pedagógico direcionado às pessoas PAEE. Nesse momento, nossa atenção se volta para a educação das pessoas com deficiência visual e/ou cegueira.

Consideradas as bases históricas da educação das pessoas com deficiência visual e/ou cegueira, nota-se em Caiado (2003) significativa contribuição, especialmente ao discutir as ideias de Vygotsky (1995), que compreendem três importantes estágios dessa evolução histórica, “[...] um período místico, um período biológico-ingênuo e um período científico”. (CAIADO, 2003, p. 34).

Para Caiado (2003), a Antiguidade, a Idade Moderna e uma parte da História Moderna compreendem o período místico. Nesse período há registros de que, no imaginário coletivo, a cegueira era considerada desde uma grande desgraça até um dom extraordinário. “Se, por um lado, a pessoa cega é vista como desamparada e indefesa, por outro lado lhe é conferida a possibilidade de visão interior. A perda da visão biológica lhe concede a predisposição a uma luz espiritual só a ela acessível”. (CAIADO, 2003, p. 34). A pessoa cega nesse longo período é aquela que compõe a categoria de profetas do futuro, por possuírem poderes proféticos, proximidade de Deus, poderes espirituais, que só são possíveis a uma alma supersensível.

Nessa direção, pode-se pensar que o homem cego vai ser aquele que não se “distrai” olhando para fora de si, como o empírico ou o mundano. O homem cego tem o privilégio de olhar para dentro de si, de mergulhar em sua essência e, assim, reencontrar-se com o mundo inteligível das ideias, da substância primeira do humano ou reaproximar-se de Deus, de quem se afastou do pecado original. (CAIADO, 2003, p. 35).

Caiado (2003), ao realizar uma pesquisa que busca analisar as condições da educação formal de pessoas cegas, pode verificar a presença dessa concepção mística ainda presente, quando a pessoa cega é vista como incapaz ou dotada de um dom extraordinário. A cegueira e seus diferentes significados inserem-se na própria história da humanidade, que, ainda de acordo com a autora, podem variar de acordo com cada organização social, pois em qualquer sociedade existem valores culturais que determinam como cada sociedade está organizada. São esses valores, ideologias, crenças que refletem no pensamento e nas imagens dos homens e se materializam em práticas sociais. Nessa direção, as mudanças de atitudes da sociedade para com a pessoa cega também decorrem dessas mudanças na organização social à qual estão submetidas.

Por um longo período da história da humanidade a cegueira, em especial, foi vista como um estigma, uma marca diferencial que evidenciava na maior parte, desgraça, castigo e morte. (GOFFMAN, 1982). O estigma, na realidade não está na pessoa ou na deficiência que o indivíduo possa apresentar, mas os valores culturais estabelecidos socialmente determinam quais pessoas são estigmatizadas por possuírem no corpo uma marca que as distingue

pejorativamente das demais. Nesse caso, a pessoa com deficiência traz em si o estigma social da deficiência. (GOFFMAN, 1982).

A partir do século XVIII, houve a passagem de uma visão supersticiosa, para uma visão organicista, denominado período biológico ingênuo, o qual Caiado (2003) define como próprio do Iluminismo, marcado por mudanças significativas no desenvolvimento da ciência, a partir do surgimento das novas relações sociais e econômicas com a ascensão da burguesia. Desse ângulo Caiado (2003, p. 36) explica:

O homem, agora no centro do mundo, é dono do tempo e de uma razão natural, e não mais divina. Com isso, não há lugar para explicações místicas, o homem está livre de um destino predeterminado e, portanto, ele precisa ser esclarecido, “iluminado”, para que uma sociedade melhor possa ser construída.

Nessa perspectiva, Caiado (2003) destaca que na luta contra o período místico, os iluministas defendiam a necessidade de esclarecer as camadas populares, e para tanto, o ideal seria que eles se aliassem aos interesses econômicos e políticos do capitalismo. Surgem então, importantes avanços da área médica a respeito do entendimento da deficiência visual, embora já houvesse, de acordo com Franco; Dias (2005) em séculos anteriores, tentativas diversificadas de educar crianças com deficiência.

Nessa direção, Caiado (2003, p. 36) explica que “[...] a educação passa a ser um ideal que deve ser compartilhado com todos”. Na educação especial, surgiram então vários estudiosos que desenvolveram diversos trabalhos que visavam à educação das pessoas com deficiência. Todos esses estudiosos compartilhavam a ideia de que as pessoas com deficiência poderiam aprender, no entanto, todos eles acreditavam que a aprendizagem se dá por meio da estimulação dos sentidos remanescentes.

Assim, Jacob Pereira vai ensinar os surdos com base na sensação tátil-visual; seu discípulo, o abade Deschamps, registra um curso intitulado “Como substituir o ouvido pela visão”. Itard desenvolve um intenso programa de estimulação sensorial para compensar a insensibilidade demonstrada por Victor (Pessotti, 1994). Valentin Haüy inventou as letras em relevo para a instrução dos cegos, a partir do que Louis Braille desenvolveu seus caracteres [...]. (CAIADO, 2003, p. 37).

Esses estudiosos acreditavam que a ausência de um órgão sensorial poderia ser compensada com o aumento do funcionamento dos demais órgãos sensoriais. “Assim, a posição de que a cegueira pode ser compensada pelo desenvolvimento de outros órgãos sensoriais traz o fundamento filosófico empirista de que o conhecimento humano se dá pela experiência sensível [...]”. (CAIADO, 2003, p. 37). A partir dessa concepção, a educação das pessoas cegas passa a priorizar o estímulo dos sentidos intactos.

Entretanto, Caiado (2003), ao discutir as ideias de Vygotsky (1995) a esse respeito, aponta que no momento em que a cegueira passa a ser vista não mais como um defeito, há um avanço entre o período místico e o período biológico ingênuo, pois acontece a passagem de uma educação mística para uma educação voltada para os objetos e fatos reais, no entanto, a mesma autora destaca que estudos posteriores realizados por Vygotsky (1995) evidenciaram o equívoco dessa afirmação.

Nessa perspectiva teórica, o homem é concebido apenas como um indivíduo biológico, e o desenvolvimento dos órgãos do sentido, audição, paladar, olfato e principalmente o tato traria a possibilidade de a pessoa cega conhecer o mundo. Assim, para Caiado (2003, p. 38), com base nesses fundamentos, “[...] a educação, muitas vezes, circunscreve-se apenas a treinamento sensorial, cognitivo, comportamental, articulatório, a treinamento das atividades da vida diária, da escrita, a treinamento para o mundo do trabalho”. (CAIADO, 2003, p. 38).

Com o referido cenário, torna-se possível perceber que nessa concepção, a historicidade da vida humana, enquanto cultura, enquanto processo, não é considerada. A esse respeito, Nuernberg (2008) traz importantes contribuições que nos ajudam a compreender as perspectivas teóricas de Vygotsky sobre o desenvolvimento e a educação das pessoas cegas.

[...] Vigotski nega a noção de compensação biológica do tato e da audição em função da cegueira e coloca o processo de compensação social centrado na capacidade da linguagem de superar as limitações produzidas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual. (NUEMBERG, 2008, p. 311).

Frente a esse contexto, pode-se afirmar, à luz do pensamento de Franco; Dias (2005), que os séculos XVIII e XIX foram marcados por mudanças significativas na história das pessoas cegas. Corroborando essa afirmativa, Caiado (2003, p. 38) destaca o avanço do passo dado e o considera gigantesco: “Do abandono às forças naturais, a pessoa deficiente passa a ser educada. As práticas pedagógicas são registradas, sobre elas se reflete e se produz conhecimento”. Ainda de acordo com os autores mencionados, na França, em 1784, Valentin Hauy inaugurou a primeira escola destinada à educação de pessoas cegas. Em 1829 Louis Braille, aluno do instituto, inventou o Sistema Braille, que propiciou condições para a instrução e a integração social. Esse sistema e novos estudos resultaram na proposta que definiu o Sistema Braille como método universal para o ensino de pessoas cegas.

Na Idade Média, a partir dos avanços nos estudos sobre a educação da pessoa cega, surge o período científico. Nessa nova abordagem teórica, o homem, segundo Caiado (2003), não é mais concebido apenas como um indivíduo biológico, mas um indivíduo social e

histórico. E, por agora, recorremos a Marsiglia (2011) para ajudar a explorar essa questão: diferentemente dos animais, o homem é um ser de natureza social e sua relação com o mundo é sempre por intermédio de outros seres humanos. O homem se torna homem a partir de seu convívio em sociedade, ao se apropriar da cultural historicamente produzida pela humanidade.

O trabalho humano produz a cultura material e intelectual (linguagem, instrumentos, ciência, etc). A apropriação dessa cultura acumulada historicamente pela humanidade é essencial ao desenvolvimento e ocorre por meio da mediação de outros indivíduos. (MARSIGLIA, 2011, p. 37).

Assim, pode-se concluir que o professor como um parceiro mais experiente, torna-se responsável pela mediação da criança com o mundo de forma intencional e pode propiciar condições para seu desenvolvimento. Nessa direção, quanto mais se oferecia a educação sistemática às pessoas cegas, mais se evidenciava sua capacidade de aprendizagem.

A partir desses estudos desenvolvidos, como já mencionado anteriormente por Vygotsky (1995), foi possível verificar que “[...] a cegueira provoca no indivíduo um processo de compensação a esse comprometimento. Compensação essa compreendida como um processo social, e não orgânico, como foi atribuído no período anterior”. (CAIADO, 2003, p. 39). Entende-se, nessa perspectiva teórica, que a aprendizagem humana se dá por meio da interação social, da apropriação de bens culturais, que não são sempre as mesmas para um dado indivíduo.

[...] Assim, o homem conhece o mundo pela atividade simbolizada nas relações sociais. Toda atividade humana é constituída de significados que são mediados, de um homem para o outro, pela linguagem, que é o sistema simbólico básico de comunicação de todos os grupos humanos. Entre as linguagens que representam o real, a palavra é ímpar. (CAIADO, 2003, p. 39).

Desse modo, baseado no referencial materialista histórico, podemos acrescentar que embora os órgãos sensoriais tenham tido um importante papel na apropriação do real, os sentidos não podem ser compreendidos apenas como parte do aparato biológico do indivíduo, e sim compreendidos como sentidos sociais, ou seja, a construção dos sentidos é uma tarefa, histórica, cultural e social. (CAIADO, 2003). Reconhecer isso é aceitar que o homem não nasce pronto, mas com o equipamento biológico inicial necessário sobre o qual irá construir todo arcabouço cultural. Nessa direção, cumpre reconhecer a importância das mediações educacionais, não só para a apropriação do acervo historicamente construído, mas para o próprio desenvolvimento humano. (MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013).

Biologicamente, Caiado (2003) explica que a cegueira até pode ser limitadora, por impossibilitar a pessoa de se locomover com facilidade, receber informações visuais e explorar novos espaços. Mas, socialmente, ela não é considerada limitadora se considerarmos que, por meio da comunicação com o outro, por meio da linguagem, ela tem a possibilidade de se apropriar do real por meio da internalização dos significados culturais. Para entender a importância da mediação nesse processo, Marques; Barroco; Silva (2013, p. 506, grifos dos autores) explicam:

A criança nasce como da espécie, que traz consigo o desenvolvimento filogenético, e, como se encontra em determinada cultura, a partir de vivências tem contato com seus pares e com mediações competentes, e assim internaliza a cultura em que esta inserida e da qual é partícipe. As mediações, juntamente com as internalizações da cultura, são fundamentais para o seu desenvolvimento ontogenético, uma vez que a partir disso é possível a sua transformação de ser em *ser humano*.

No entanto, essa afirmação para Caiado (2003) pode gerar alguns conflitos, pois, ao considerarmos que as pessoas se desenvolvem a partir da interação social com o outro, a limitação biológica pode dificultar os processos sociais os quais impulsionariam esse desenvolvimento. Nessa direção, Caiado (2003, p. 40) destaca “[...] O novo significado da compensação mostra que esse conflito engendra novas forças para superação dos obstáculos”. A cegueira não deve ser compreendida apenas pela limitação biológica que provoca, mas devemos compreendê-la dentro de uma abordagem histórica e social. Nessa perspectiva, Caiado (2003, p. 40, grifos da autora) considera três dimensões importantes nesse processo:

[...] a *prevenção* da cegueira, enquanto produção social, dadas as péssimas condições de vida das camadas populares; *ações educacionais* que coloquem fim ao isolamento da pessoa cega e ao limite entre a escola especial e a escola regular; *o acesso ao trabalho criador* em contraposição ao trabalho explorado, humilhante, assistencial.

Nessa direção, ao pensarmos em alternativas de desenvolvimento da pessoa cega, Vygotski distingue deficiência primária de deficiência secundária. A primeira diz respeito aos problemas de ordem orgânica, decorrentes de componentes biológicos. Por sua vez, a deficiência secundária, diz respeito às consequências psicossociais da deficiência. Para ele, muitas vezes, “Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el próprio defecto. En este problemas no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social”. (VYGOTSKI, 1997, p. 93). A partir dessa afirmação, podemos concluir que as limitações secundárias são produtos de uma realidade sociocultural, que por sua vez, em função de um padrão de normalidade estabelecido, criam-se barreiras físicas,

atitudinais e educacionais que restringem as oportunidades de desenvolvimento social e cultural da pessoa com cegueira.

Nuernberg (2008) corrobora os aspectos elencados e acrescenta que ao pensar em alternativas de desenvolvimento na presença de deficiência, deve-se sim ter em vista a compensação social das limitações biológicas e funcionais impostas pela deficiência, mas enfatiza: “[...] cumpre ressaltar, contudo, que não se trata de afirmar que uma função psicológica compense outra prejudicada ou que a limitação numa parte do organismo resulte na hipertrofia de outra [...]”. (NUERNBERG, 2008, p. 309). Essa compensação social defendida por Vygotski (1997) deve ser centrada na capacidade de o indivíduo superar suas limitações com base em instrumentos artificiais, que possibilitem o acesso aos bens culturalmente construídos; no caso da cegueira, essa apropriação não acontecerá no meio da experiência visual.

Nuernberg (2008), ao discutir as perspectivas teóricas de Vygotski (1997) sobre a educação de pessoas cegas evidencia sua negação a respeito da compensação biológica dos demais órgãos em função da cegueira, mas defende uma compensação social centrada na linguagem, uma existência simbólica capaz de superar as limitações orgânicas produzidas pela deficiência.

Por isso, as teses de Vygotski (1997) muitas vezes colocam em dúvida “[...] a noção, tão repetida nos manuais sobre intervenção na deficiência visual (DIAS, 1998; ROCHA, 1987; SCHOLL, 1983), de que 80% de nosso conhecimento se baseia na visão [...]”. (NUERNBERG, 2008, p. 311).

Na realidade a apropriação do conhecimento é resultante de um processo que se realiza nas e pelas relações sociais, não apenas por meio dos órgãos sensoriais, embora sejam vias de acesso ao conhecimento.

El pensamiento colectivo es la fuente principal de compensación de las consecuencias de la ceguera. Desarrollando el pensamiento colectivo, eliminamos la consecuencia secundaria de la ceguera, rompemos en el punto más débil toda la cadena creada en torno del defecto y eliminamos la propia causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores en el niño ciego, desplegando ante él posibilidades enormes e ilimitadas. (VYGOTSKI, 1997, p. 230).

As limitações da cegueira, segundo Nuernberg (2008), estão relacionadas aos aspectos de mobilidade e orientação espacial, pois, ao se referir ao desenvolvimento do psiquismo, esses estão intactos, inclusive atuam na superação das dificuldades secundárias. Diante desses fatos, observa-se que a teoria histórico-cultural permite compreender que as propostas

educacionais centradas somente na estimulação dos sentidos remanescentes não estão conseguindo contribuir para o funcionamento psicológico superior.

Ao considerar os mesmos objetivos educacionais para com as pessoas cegas, ainda que por vias alternativas, devido suas necessidades educacionais específicas, cumpre ainda ressaltar a necessidade de oferecer aos educandos cegos as mesmas oportunidades proporcionadas aos demais alunos. “Na apropriação cultural, as desvantagens que afetam os alunos cegos em relação aos que veem estão em que essa apropriação demanda um empenho deliberado nessa direção para a conquista de metas educacionais comuns [...]”. (NUERNBERG, 2008, p. 313).

Dessa forma, as propostas educacionais cujo objetivo seja o desenvolvimento das funções psicológicas superiores devem valorizar tanto as experiências táteis e auditivas quanto as intervenções favorecedoras da apropriação de conceitos, de modo que, por meio da ação mediada, possam ser criadas condições para que a deficiência seja superada no aspecto social.

2.2.2 Deficiência Física

Um dos princípios para se garantir uma educação de qualidade às pessoas com deficiência, neste caso em específico às pessoas com deficiência física, é, além garantir a acessibilidade no espaço escolar, esclarecer que as pessoas com deficiência física também podem desenvolver diversas atividades. No Decreto nº 3.298 de 1999 da legislação brasileira, encontramos o conceito de deficiência física,

Art. 4ª – Deficiência Física – alteração completa ou parcial e uma ou mais segmentos do corpo humano acarretando o comprometimento da função física, apresentado sob forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência do membro, paralisia cerebral, membros com deformidades congênitas ou adquiridas, exceto as deformidades estéticas e que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 1999, p.23).

Várias podem ser as causas das deficiências físicas: pré-natais, pós-natais, traumatismo ocasionado por queda forte, bem como:

Paralisia Cerebral: por prematuridade, anóxia perinatal, desnutrição materna, rubéola, toxoplasmose, trauma de parto, subnutrição, entre outras causas.
Hemiplegias: por acidente vascular cerebral, aneurisma cerebral, tumor cerebral entre outras causas.

Lesão medular: por ferimento por arma de fogo, ferimento por arma branca, acidentes de trânsito, mergulho em águas rasas, traumatismos diretos, quedas, processos infecciosos, processos degenerativos entre outras causas.

Amputações: causas vasculares, traumas, malformações congênitas, causas metabólicas entre outras situações.

Febre reumática – doença grave que pode afetar o coração, câncer, miastenias graves (consistem num grave enfraquecimento muscular sem atrofia). (BRASIL, 2006, p.22).

A conceituação da deficiência física serve para compreendermos as políticas públicas de atendimento, de recursos materiais e sociais que garantam à pessoa sua participação nos meios educacional e social.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, deixa clara a proibição de qualquer diferenciação que implique a exclusão ou restrição das pessoas com deficiência aos direitos fundamentais. Entretanto, na concepção de Mantoan (2004), essa diferenciação deve ser feita somente com a intenção de promover a eliminação de barreiras que impeçam o acesso à escolarização.

De acordo com o princípio da não discriminação, trazido pela Convenção da Guatemala, espera-se que na adoção da máxima “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais” admitam-se as diferenciações com base na deficiência apenas com o propósito de permitir o acesso ao direito e não para negar o exercício dele. (MANTOAN, 2004, p. 05).

Costa (2006) explica que a pessoa com deficiência geralmente precisa de atendimento especializado, como para fins terapêuticos, com fisioterapia e estimulação motora, com o objetivo de aprender a conviver com a deficiência e a desenvolver potencialidades. Nesse sentido a educação inclusiva, segundo Sasaki (1997), é um processo no qual se ampliam as oportunidades de participação de todas as pessoas com deficiência na educação.

No caso do aluno com deficiência física há necessidade de conhecermos o conjunto de características físicas para assim favorecer o desenvolvimento humano; caso contrário, estaremos contribuindo para o desenvolvimento da deficiência. Vygotsky (1984), ao discutir sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, acredita que o primeiro é impulsionado pela segunda; sendo assim, quanto mais cedo estimulada for a criança, menores e em menor quantidade serão suas deficiências.

Um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras

funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. (VYGOTSKY, 1984, p. 233).

Na concepção de Vygotsky (1984), a deficiência, o defeito ou o problema não constituiriam, em si, impedimentos para o desenvolvimento da pessoa. Costa (2006, p. 235), ao discutir as ideias de Vygotsky (1984), afirma: “[...] o que poderia constituir esse impedimento seriam as mediações estabelecidas, as formas de lidarmos com o problema, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitam o crescimento do indivíduo”. Costa (2006) acredita que em vez de focalizar a atenção apenas no déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento do indivíduo, essa deveria se voltar para as formas de como o ambiente social e cultural podem mediar as relações significativas entre as pessoas com deficiência e o meio, de modo que elas consigam ter acesso ao conhecimento.

O conceito de mediação abordado por Vygotsky deve ser entendido como um elo intermediário entre o indivíduo e o meio, e que remete à questão da intervenção. Corroborando essa afirmativa, Costa (2006, p. 235) didaticamente separa as dimensões. “Quando feita pelo OUTRO – adultos, professores, colegas mais adiantados, amigos – costumamos chamar de mediação pedagógica. Quando feita pelos SIGNOS – dentre os quais o mais importante é a linguagem – denominamos de mediação semiótica [...]”. A mesma autora esclarece que essas dimensões não são independentes, nem excludentes, elas são interdependentes; portanto, acontecem ao mesmo tempo. Assim, para Vygotsky (1984) o indivíduo é constituído socialmente.

[...] suas interações como o meio são construídas a partir de sua inserção em um universo histórico-cultural. A família, escola, comunidade e seus elementos constituintes – pais, irmãos, professores, colegas, amigos – fazem parte desse universo histórico-cultural. E servem de elo intermediário entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (COSTA, 2006, p. 236).

A escola nesse contexto tem um papel bastante importante, pois nessa abordagem, a expectativa com relação às possibilidades de desenvolvimento das crianças com deficiência é bem diferente da vivenciada na sociedade de uma forma geral, pois não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento. O processo de ensino-aprendizagem precisa estar adequadamente organizado, bem como ressalta Costa (2006).

A educação deve propiciar aos alunos com deficiência física as mesmas oportunidades que os demais alunos vivenciam: brincadeiras corporais, sensoriais, cores, formas, músicas, mesmo que de jeito diferente, pois eles necessitam tocar, perceber, comparar, sentir, enfim,

precisam, como qualquer outra pessoa de sua idade, atribuir significado ao que percebem por meio dos seus sentidos.

Nessa perspectiva, a equipe escolar deveria voltar-se às necessidades de todos os alunos que necessitam de adaptações para que isso aconteça. No entanto, quando o aluno ingressa na escola é que se percebe o quanto existe a falta de acessibilidade. Para que possa haver de fato a inclusão escolar do aluno com deficiência física, faz-se necessário um ambiente adequado. Essas adequações estão relacionadas à acessibilidade, que de acordo com Dischinger e Machado (2006, p. 105), pode se apresentar nas seguintes dimensões:

Acessibilidade espacial significa poder chegar a algum lugar com conforto e independência, entender a organização e as relações espaciais que este lugar estabelece, e participar das atividades que ali ocorrem fazendo uso dos equipamentos disponíveis. Para um aluno ir até sua escola, situada no centro da cidade, é possível chegar através de automóvel, de ônibus ou a pé. No caso de um cadeirante, o percurso deve ser acessível (com rampas nos passeios e na entrada do edifício, dimensões adequadas, travessias seguras, etc.).

Em seus contributos teóricos os mesmos autores ressaltam aspectos relativos à acessibilidade no interior da escola, da seguinte forma:

Ao entrar na escola deve ser possível identificar o caminho a seguir de acordo com a atividade desejada através da configuração espacial e/ou da informação adicional (por exemplo, utilizando a rampa para ir à biblioteca no segundo andar). Um aluno com deficiência visual deveria poder obter informação através de mapas táteis e em Braille para encontrar sua rota com independência. Finalmente ao chegar na biblioteca deve ser possível a todos os alunos alcançar seus livros e poder ler e estudar em condições de conforto e segurança. Enfim, prover acessibilidade espacial é, sobretudo, oferecer alternativas de acesso e uso a todas as pessoas, garantindo seu direito de ir e vir, sua condição de cidadania. (DISCHINGER E MACHADO, 2006, p. 106).

De acordo com Souza; Tavares (2011), existem ainda muitas adaptações com relação à acessibilidade a serem feitas nas escolas brasileiras para favorecer a inclusão das pessoas com deficiência física. Entretanto ressaltam também a importância do papel do professor. Pressupõem que ele deva ser capaz de identificar as necessidades da sala de aula e as peculiaridades de cada grupo. O professor precisa ter conhecimento em sua área de atuação, e deve se manter em permanente atualização, pois conhecer teorias pedagógicas e técnicas didáticas bastante variadas é importante para aqueles que trabalham com a inclusão.

Sabemos que embora a inclusão esteja garantida por lei, não se concretiza por si só. Ela depende da disponibilidade interna dos que estão envolvidos nessa perspectiva. Dessa forma, é preciso saber que os recursos e serviços apropriados às pessoas com deficiência

física já estão garantidos por lei, e além disso, muitos dispositivos legais vêm procurando garantir direitos, prevendo melhorias, mas ressalta-se a necessidade de não permitir que as dificuldades encontradas no âmbito escolar sejam motivo de exclusão desses alunos.

2.2.3 Deficiência Intelectual

Conhecer as ideias que norteiam a concepção de deficiência intelectual, bem como algumas considerações sobre o conceito da deficiência em cada período histórico, é importante para que possamos compreender o lugar que essas pessoas ocupam em nossa sociedade. Para isso recorreremos às contribuições de Isaías Pessotti (1984), que faz uma análise histórica do conceito de deficiência intelectual, destacando as concepções que influenciaram as atitudes, os preconceitos e os conceitos de hoje nesse campo.

Pessotti (1984) em sua produção intitulada “Deficiência mental: da superstição à ciência” identifica três principais momentos evolutivos no modo de conceituar a deficiência em estreita relação com a evolução da ciência. O início se dá com uma explicação teológica a qual avança para a metafísica e dessa para um estágio positivo que culmina com o desenvolvimento de técnicas para uma Educação voltada para essas pessoas.

Entretanto, essa concepção sempre foi atravessada por representações sociais negativas que ainda hoje permeiam o imaginário popular. Não existe consenso sobre a natureza da deficiência intelectual. Amplamente ancorada na concepção médica, contribuiu para a aproximação entre deficiência e doença mental. Daí inclusive a mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual⁶.

Durante a Antiguidade as pessoas com a deficiência intelectual estavam sujeitas ao abandono ou a serem eliminadas, o que não caracterizava nenhuma violação moral, já que essa atitude era congruente com os princípios da sociedade da época. Segundo Pessotti (1984, p. 03): “[...] em Esparta, crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono [...]”. Na Idade Média, com o Cristianismo, a pessoa com deficiência era concebida como um fenômeno metafísico de espiritual e, como tal “[...] não pode ser eliminado ou abandonado sem atentar-se contra desígnios da divindade [...]”. (PESSOTTI, 1984, p. 04). À deficiência era atribuído

⁶Termo utilizado desde 1992 pela Associação Americana de Deficiência Mental.

um caráter de divino ou demoníaco, que de certa forma, influenciava na maneira como as pessoas da sociedade tratavam as pessoas com deficiência.

Com a difusão da doutrina cristã, Silva; Dessen (2001) explicam que os indivíduos com deficiência passaram a ser vistos como portadores de uma alma e, por isso eram considerados filhos de Deus, portanto não poderiam ser mais abandonados à própria sorte, e sim, acolhidos em conventos ou igrejas. Convém lembrar que, concomitante com o ideal cristão, havia a concepção de que as pessoas com deficiência intelectual, em alguns casos, eram consideradas produtos do demônio, o que tornava aconselhável o exorcismo para expulsá-lo por meio de punições, tais como: aprisionamento, torturas e maus-tratos (ARANHA, 1995). “[...] A ambivalência caridade-castigo é marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental”. (PESSOTTI, 1984, p. 06). De um lado, a pessoa com deficiência intelectual ganha abrigo, alimento, em alguns casos até conforto em conventos ou asilos; por outro, enquanto cristão, é passível de algumas exigências éticas e religiosas, bem como explica Pessotti (1984, p. 06):

Por outros hierarcas a condição de cristãos, dos deficientes, os torna culpados até pela própria deficiência, justo castigo do céu por pecados seus ou de seus ascendentes. É cristão, e por isso mesmo merece o castigo divino e, no caso de condutas imorais, é passível do castigo humano também [...].

Para confirmar essa assertiva, Tunes; Souza; Rangel (1996) explicam que o estágio teológico está baseado no princípio de que o pecado seria então o causador das deficiências, e, portanto a Igreja teria a função de dizer como tratá-lo. As ideias sobre causas da deficiência estavam todas relacionadas a Deus. Avançando um pouco mais, Pessotti (1984) explica que a rejeição da pessoa com deficiência se transforma na ambiguidade proteção-segregação ou no dilema caridade-castigo, num nível teológico.

[...] para uma parte do clero, vale dizer, da organização sócio-cultural, atenua-se o ‘castigo’ transformando-o em confinamento, isto é segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar é exercer a caridade pois o asilo garante teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil. (PESSOTTI, 1984, p. 07).

Assim, para outra parte da sociedade medieval cristã, o castigo era considerado caridade, pois por meio dele é que seria afastado o demônio e salvar-se-ia a alma do cristão, com o objetivo de livrar a sociedade das atitudes antissociais das pessoas com deficiência intelectual. Na história da deficiência intelectual Pintner (apud PESSOTTI, 1984, p. 12)

chamou essa época de “época dos açoites e das algemas”, em que “[...] o homem é o próprio mal quando lhe faleça a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-se o intelecto: assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos”. Somente por volta de 1534, começa surgir a visão metafísica da deficiência intelectual. (TUNES; SOUZA; RANGEL, 1996).

O modelo médico, a partir de uma visão organicista da deficiência surge mais precisamente com John Locke, cuja teoria é a de que a experiência seja o fundamento para todo e qualquer conhecimento e comportamento. Pessotti (1984) explica que nessa concepção a deficiência é entendida como uma carência de experiências sensoriais; cabe portanto, ao ensino, a tarefa de suprir essas carências, pois a mente é entendida como uma página em branco.

Entretanto, Tunes; Souza; Rangel (1996) afirmam que essas ideias passam a refletir de fato, uma visão científica da deficiência intelectual somente muito mais tarde, quando, por fim, surge o Estágio científico, responsável pelo avanço na conceituação científica da deficiência e pelo surgimento da institucionalização do ensino especial. Cabe ressaltar que apesar da existência desses modelos, ainda é possível constatar nos discursos as afirmações segundo as quais a deficiência intelectual é um fenômeno cuja ocorrência se dá no sujeito. (SILVA; DESSEN, 2001).

Continuando as discussões, recorreremos aos contributos teóricos de Aranha (1995), a qual ressalta a influência que os ideais e os pressupostos de um sistema socioeconômico capitalista tem na construção da deficiência. No século XX, com o avanço do modo de produção capitalista, a produção é exigida para todos os indivíduos. Diante disso, “[...] torna-se necessária a estruturação de sistema nacionais de ensino e de escolarização para todos, com o objetivo de formar cidadãos produtivos e a mão de obra necessária para a produção [...]”. (ARANHA, 1995, p. 66). Aqueles que não atingiam as expectativas do sistema capitalista eram vistos como desviantes, e a condição de deficiência também estava incluída nessa categoria.

Nesse contexto social, Silva; Dessen (2001) afirma que a pessoa com deficiência é vista como incapaz por não se enquadrar nos moldes produtivos exigidos pelo sistema capitalista. Por isso, a necessidade de a deficiência ser mais bem compreendida. Castro; Ladeira (2014) acreditam que as definições de deficiência também divergem em razão não só das diferentes interpretações a respeito do conceito, mas das opiniões com relação ao quanto a deficiência prejudica a habilidade na vida em sociedade. Os autores acreditam que os termos utilizados para classificar a pessoa com deficiência também refletem nosso posicionamento frente às deficiências, tais como: “[...] capaz/não capaz, normal/anormal, típico/atípico,

perfeito/defeituoso, funcional/disfuncional, indivíduos comum/incomum, usual/excepcional [...]”. (CASTRO; LADEIRA, 2014, p. 121).

Partindo dessas proposições, Castro; Ladeira (2014) afirmam que todas essas expressões desvelam como as diferenças são interpretadas pelas pessoas da sociedade segundo as relações de poder estabelecidas. Buscando a contribuição da psicanálise, pode-se afirmar que a presença da deficiência, seja ela de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, incomoda, e por vezes gera sentimentos contraditórios, porque leva o homem a ver no outro a suas próprias imperfeições. (CROCHÍK, 2008). Afinal, ninguém gosta de evidenciar suas limitações e falhas.

Carvalho (2010, p. 35) explica que “quando a diversidade humana é desconsiderada ou banalizada, as condições ambientais colocam as pessoas em situação de deficiência como incapacitadas, muito menos por suas características pessoais, e muito mais, pelas barreiras de toda ordem com que elas se deparam”. Nesse contexto, o modelo médico da deficiência, ainda hegemônico, embora não seja o único responsável por essa situação, tem muito contribuído, e ainda se encontra atrelado aos estereótipos e preconceitos decorrentes da patologização da deficiência, a qual, ao ser entendida como um problema exclusivamente da pessoa portadora, não pode ser tratada com um fenômeno histórico e social. Bastaria prover a pessoa com deficiência com algum tipo de serviço para saná-la, tal como verificados nos estudos desenvolvidos por Castro; Ladeira (2014).

[...] quando se tratam de modelos para classificar sujeitos, tornando-se como referência a normalidade, temos convivido com a dialética entre o modelo médico e o modelo social. Ambos tentam explicar e categorizar a incapacidade e a deficiência: aquele conferindo maior ênfase à patologia, aos agentes mórbidos que atingiriam os sujeitos e deixaram suas marcas, este, o modelo social, explicitando que a deficiência não é um atributo do indivíduo e sim o resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive, o que produz intensas experiências.

Em outras palavras, enquanto no modelo médico a lógica baseia-se nas lesões de segmentos corporais e que levam à deficiência, colocando a pessoa em desvantagem frente às exigências da sociedade, no modelo social, a lógica esta em como a sociedade se organiza em busca de oferecer condições para o desenvolvimento de potencialidade levando à participação de todos, sem exclusões. (CARVALHO, 2010, p.26).

Nozu (2014), ao discutir as implicações dos discursos médico e social sobre a deficiência acredita que tanto um quanto o outro podem ser entendidos como estratégias de normalização das pessoas com deficiência. Também fala da necessidade de tratar sobre esses temas com atenção, e que

[...] compreender a emergência dos discursos médico e social da deficiência significa situá-los em determinadas relações de saber e poder que, por sua vez, sugere distintas representações, direcionamentos políticos e ações educativas voltadas à pessoa com deficiência, estabelecendo sua posição na dinâmica social. (NOZU, 2014, p. 43).

Nessa perspectiva, Nozu (2014) acredita que a materialização das práticas educativas deve ser contextualizada, de modo que se considerem as relações estabelecidas entre o aluno e as barreiras físicas, sociais, materiais, atitudinais e didáticas. Que essas práticas estejam pautadas na funcionalidade e nas potencialidades do aluno com deficiência como ponto de partida para a promoção de sua aprendizagem e desenvolvimento, vem vez de reforçar as suas incapacidades.

Essas considerações históricas, marcadas pelo preconceito e pela exclusão quanto às diferenças, não são restritas às pessoas com deficiência intelectual. Elas também foram marcantes para os indivíduos com cegueira, com deficiência física e como verificaremos adiante, para as pessoas com surdez, em diferentes tempos e espaços.

2.2.4 Surdez

Conhecer a história, bem como as propostas educacionais direcionadas às pessoas com surdez é o primeiro passo para analisar criticamente os princípios que as fundamentam. Por vezes são denominadas “Educação Bilíngue” e “Educação Inclusiva”.

Vários autores preocupados com a realidade escolar da pessoa com surdez no Brasil procuram, a partir de suas pesquisas, explicitar possibilidades pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento pleno de suas capacidades intelectuais. Diante disso, entre as possibilidades de investigações e intervenções apresentadas para a educação da pessoa com surdez, e cujos fundamentos estão na teoria Histórico-Cultural, encontram-se os estudos de Goldfeld (2002). Essa autora, a partir das contribuições teóricas de Vigotsky (1997), investiga o desenvolvimento cognitivo de crianças surdas.

Strobel (2008), numa perspectiva histórica, busca evidenciar a cultura surda por meio do reconhecimento de sua história, sua língua e suas subjetividades, de modo a contribuir para que esses possam se firmar enquanto sujeitos integrantes de uma sociedade. Já Lacerda (1998), por sua vez, analisa o papel da língua de sinais no processo de interlocuções efetivas entre os pares surdos e ouvintes. A questão da inclusão da pessoa com surdez no ensino comum tem sido alvo de diversos debates, com diferentes posicionamentos, principalmente

pela especificidade da Linguística. Vale ressaltar que as pessoas com surdez, ou qualquer outra deficiência, desde o início da Idade Média, foram alvos de dois tipos de atenção: médica e religiosa, de acordo com os estudos de Amaral (1995), Soares (2005) e Carvalho (2010).

Verificamos, nos estudos de Goldfeld (2002) e Lacerda (1998), significativa contribuição sobre a temática, especialmente quando indicam que durante muito tempo a crença de que a pessoa com surdez era primitiva, sustentou a ideia de que ela não tinha condições de ser educada. Frequentemente elas eram alvo de piedade, compaixão, eram consideradas produto de castigo divino, ou enfeitiçadas, e por isso, até por volta do século XV ainda viviam afastadas, sem nenhum convívio social. Somente no início do século XVI se começa a pensar na possibilidade de a pessoa com surdez aprender por meio de procedimentos pedagógicos e não mais por interferências sobrenaturais.

Diante disso, tendo por base os estudos de Werner (1948) a esse respeito, Soares (2005) explica que a surdez, ao ser considerada uma deficiência relacionada a uma anomalia orgânica, constituía um enorme desafio para a medicina. Mas, esse autor, ao descrever as primeiras atuações médicas com relação à surdez, observou que muitos médicos se desviaram do caminho da medicina e se dedicaram exclusivamente a uma prática pedagógica, tendo em vista, indícios que evidenciavam a capacidade da pessoa com surdez de adquirir algum tipo de conhecimento. Entretanto, perceberam que as pessoas com surdez tinham mais dificuldades do que as pessoas cegas no segmento educação. Para Soares (2005, p. 14): “As investigações desencadeadas em relação a surdo-mudez podem ser explicadas, também, através de todo movimento que houve na medicina, juntamente com as demais ciências no período da Renascença”.

De forma sequencial, Soares (2005) explica que embora existam diferenças entre os motivos pelos quais as ações educativas foram exercidas por vários médicos na educação de pessoas com surdez, muitas dessas práticas são semelhantes, principalmente ao considerar o ensino por meio da escrita. Pode-se verificar que os médicos, ao verificarem a capacidade das pessoas com surdez de adquirir algum tipo de conhecimento, consideram a escrita um recurso eficiente que poderia ser utilizado pela visão.

Nesse contexto educacional, segundo Lacerda (1998), a figura do preceptor/ professor era muito comum. As famílias nobres que tinham filhos com surdez remuneravam os professores para que os educassem e assim pudessem se desenvolver e se comunicar com o mundo ouvinte. Desse modo, eles teriam que aprender a falar e a compreender a língua falada, para que todos seus direitos legais fossem garantidos. Pedro Ponce de Leon, monge

beneditino, é considerado oficialmente o primeiro a desenvolver trabalhos como professor de pessoas com surdez.

Ainda de acordo com Lacerda (1998), a partir desse período, já se evidenciavam propostas educacionais, atualmente denominadas de “oralismo” e “gestualismo”. É pertinente observar que inicialmente existia unanimidade em relação à aprendizagem da pessoa com surdez, pois todos os estudiosos da época acreditavam na necessidade de elas aprenderem a mesma língua que os ouvintes da sociedade na qual estavam inseridos. “[...] Exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos [...]”. (LACERDA, 1998, n.p.).

Nesse contexto, o preconceito voltado às pessoas com deficiência torna-se um elemento presente, uma vez que se configura, segundo Silva (2006), um mecanismo de negação social, ao considerar suas diferenças como uma impossibilidade, um defeito ou uma falta em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais construídos culturalmente, a deficiência é compreendida como obstáculo à inserção funcional na sociedade, bem como explica Silva (2006, p. 426) “[...] a estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo “saudável”, que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho [...]”. Nesse caso, as pessoas com surdez representam um corpo marcado pela deficiência, o que nos remete à lembrança da imperfeição humana e da fragilidade que se quer negar.

Silva (2006) explica que temos dificuldade em aceitar as pessoas com deficiência, pois tê-las em nosso convívio, seria como ter um espelho que traria a ideia de sermos como elas. Essa dificuldade se acentua devido ao fato de termos dificuldade em lidar com elas, principalmente quando passamos a conhecê-las a partir de estigmas. “[...] Quando passamos a conhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este e não com o indivíduo [...]”. (SILVA, 2006, p. 20). Esse processo de rotulação faz com que as pessoas com deficiência sejam percebidas, a princípio, por essa diferença negativa, e isso determinará todos os seus comportamentos. Glat (1991, p. 09) descreve essas interações como um “fabuloso teatro”:

Esse rótulo tem uma dupla função: ao mesmo tempo que serve de ingresso numerado, indicando qual o lugar onde ele tem direito de sentar no “Teatro da Vida”, determina também o script que o indivíduo terá que representar enquanto ator nesse teatro! [...]. Assim, não só ele passa a agir segundo os padrões esperados pelo papel (os únicos que lhe foram ensinados), como os outros autores também contracenam com ele enquanto pessoa estigmatizada reforçando ainda mais esse papel.

Assim, de acordo com a ordem social estabelecida, espera-se que haja uma simetria entre os indivíduos, para que esse possa se manter integrante “aceitável” no grupo. As pessoas até podem ter algumas diferenças, mas que essas não ameacem a ordem estabelecida. Caso isso ocorra, essas pessoas são alvos de mecanismos de correção de suas diferenças, e nesse caso o método oralista, que objetiva a aquisição da fala, constitui um eficiente recurso para minimização dessa diferença.

Entretanto, voltando para a história da pessoa com surdez, no início do século XVIII, a concepção oralista abre espaço para os gestualistas, que eram, de acordo com Lacerda (1998), mais tolerantes frente às dificuldades das pessoas com surdez em relação a língua falada. Eles foram capazes de perceber que as pessoas com surdez desenvolviam, ainda que de modo diferente da oral, uma linguagem que pudesse favorecer não só a comunicação entre si, mas também com os ouvintes.

Todavia, cabe destacar que o representante mais importante da abordagem gestualista, o Abade Charles Michel De L’ Epée (Séc. XVIII), foi o primeiro a estudar a língua de sinais a partir da observação de grupos de pessoas com surdez. Ao observar a língua de sinais, desenvolveu um método educacional denominado de “Sinais Metódicos”, cuja “[...] proposta educativa defendia que os educadores deveriam aprender tais sinais para se comunicar com os surdos; eles aprendiam com os surdos, e através dessa forma de comunicação, ensinavam a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário”. (LACERDA, 1998, n.p.). Mais tarde o método ficou conhecido como gestualismo, por se apoiar na linguagem de sinais, principalmente pelo fato de De L’ Epée considerar a linguagem de sinais, conforme cita Lacerda (1998, n.p.):

[...] como língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha claras a diferença entre a linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos.

O Abade Charles Michel De L’ Epée foi uma pessoa muito importante na história da educação das pessoas com surdez, pois Goldfeld (2002) afirma que ele e seu seguidor Sicard acreditavam que todas as pessoas com surdez tinham o direito à educação, independente de suas condições, e mais, que essa deveria ser pública e gratuita. Entretanto, havia outros métodos em contraposição ao gestualismo, conhecido como Método Alemão, denominado oralismo, criado pelo alemão Heiniche.

De acordo com Lacerda (1998), ele acreditava que o desenvolvimento da pessoa com surdez só aconteceria por meio da oralidade. E “[...] a língua escrita teria uma importância secundária, devendo seguir a língua oral e não precedê-la [...]”. (LACERDA, 1998, n.p.). Heiniche foi o primeiro a fundar uma escola pública baseada no método oral, ou seja, rejeitava a língua de sinais na educação das crianças com surdez.

Dando sequência a essa reflexão, Goldfeld (2002) explica que o oralismo ou filosofia oralista acredita que o ensino da língua oral, seja o ensino ideal para a integração da pessoa com surdez na comunidade de ouvintes. A concepção de linguagem para esses profissionais restringe-se à língua oral, vista como única forma de comunicação das pessoas com surdez, como destaca Goldfeld (2002, p. 34):

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez”.

Frente às considerações, acredita-se que a língua oral é a melhor alternativa para as pessoas com surdez se comunicarem. Entretanto, cientificamente, ao confrontarem as duas metodologias, a comunidade científica concluiu que as considerações de L’ Epée eram mais consistentes. Com isso, as de Heiniche foram negadas e contribuíram para um grande impulso na educação das pessoas com surdez. Goldfeld (2002, p. 29) confirma essa assertiva ao destacar que historicamente o século XVIII é considerado um período fértil em relação à educação das pessoas com surdez, pois “[...] nesse século, ela teve grande impulso, no sentido quantitativo com o aumento de escolas para surdos, e qualitativos, já que pela língua de sinais os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer várias profissões”.

Com o avanço dos estudos acerca da educação das pessoas com surdez, dois grandes congressos foram decisivos nesse processo. O primeiro, foi realizado em 1788 em Paris, e o segundo 1880 em Milão. Ambos tiveram como objetivo discutir as possibilidades de formação das pessoas com surdez, e contribuíram para conquistas importantes, tais como o direito de assinar documentos e de serem reconhecidos socialmente, porém, o último congresso, organizado principalmente por uma maioria oralista, foi considerado, de acordo com Lacerda (1998), um marco histórico, por trazer uma completa mudança na educação das pessoas com surdez. Seu destaque se deu por ter determinado a extinção da língua de sinais no meio educacional. A partir do congresso de Milão, o oralismo, por quase cem anos,

exerceu forte influência na educação das pessoas com surdez, inclusive no Brasil, e tornou-se o referencial assumido nas práticas pedagógicas.

Lacerda (1998) acrescenta que após muitas décadas de trabalho os métodos orais sofreram diversas críticas decorrentes de sua limitação. Ao percorrer a história, foi possível verificar, de acordo com o referencial teórico adotado, que na década de 1960, apesar da proibição dos oralistas em relação ao uso da língua de sinais, começaram a surgir novos estudos a partir dos quais se originaram novas propostas pedagógicas em relação à educação de pessoas com surdez, denominada comunicação total.

De acordo com Goldfeld (2002), em oposição ao oralismo, a comunicação total tinha como assertiva que somente o aprendizado da língua oral não era suficiente para o pleno desenvolvimento da pessoa com surdez, pois os profissionais que seguiam essa filosofia percebiam-na de um modo diferente dos oralistas, bem como descreve Goldfeld (2002, p. 38-39) “[...] ele não é visto apenas como um portador de uma patologia de ordem médica, que deveria ser eliminada, mas sim como uma pessoa e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento efetivo e cognitivo [...]”.

É possível afirmar que essa filosofia também se preocupava com a aprendizagem da língua oral, mas ressaltava a necessidade de se considerar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais no processo de aprendizado da língua oral, “[...] por este motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação”. (GOLDFELD, 2002, p. 38).

Nessa perspectiva, foi possível observar que a grande diferença entre a comunicação total e as outras filosofias educacionais, está no fato de a primeira defender a utilização de qualquer recurso linguístico, que pode ser a linguagem oral, a língua de sinais ou mesmo códigos manuais os quais possibilitem os processos comunicativos entre os surdos ou entre surdos e ouvintes. Dito de outra forma, entende-se que a Comunicação Total é a prática de usar sinais, antes proibidos pelo oralismo. Concomitantemente ao desenvolvimento das propostas dessa filosofia, estudos sobre a língua de sinais deram origem a alternativas educacionais direcionadas para uma educação bilíngue. Pois, de acordo com Lacerda (1998, n.p.),

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra.

O bilinguismo tem como proposta de ensino para as pessoas com surdez as duas línguas, ou seja: a de sinais como a primeira e a oral como a segunda língua. O objetivo da educação bilíngue é que a pessoa com surdez, ao aprender as duas línguas, possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico possibilitador de sua integração em uma comunidade de ouvintes. Sob essa perspectiva, Lacerda (1998), discutindo as ideias de Moura (1993), considera que

A filosofia bilíngue possibilita também que, dada a relação entre o adulto surdo e a criança, esta possa construir uma auto-imagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. A língua de sinais poderia ser introjetada pela criança surda como uma língua valorizada, coisa que até hoje tem sido bastante difícil apesar de esta ocupar um lugar central na configuração das comunidades surdas. O fato é que tais línguas foram sistematicamente rejeitadas e só recentemente têm sido valorizadas pelos meios acadêmicos e pelos próprios surdos. (LACERDA, 1998, n.p.).

Diante desse panorama é possível constatar que as experiências com a educação bilíngue não são tão fáceis, e por serem recentes, exigem cuidados em sua aplicação, pois embora partam dos mesmos princípios filosóficos, se diferenciam quanto a alguns aspectos metodológicos. Além das dificuldades, existe a resistência em considerar a língua de sinais como uma língua verdadeira. Desse modo, de acordo com os estudos de Lacerda (1998), a maioria das práticas pedagógicas direcionadas à educação de pessoas com surdez ainda hoje é oralista, ou dentro da perspectiva da comunicação total.

Podemos afirmar que existem três abordagens de educação de pessoas com surdez: a oralista, a comunicação total e o bilinguismo, e todas coexistem com seus pontos positivos e negativos, mas essas abordagens abrem espaço para reflexões na busca de possibilidades educacionais que possibilitem o pleno desenvolvimento desses indivíduos na sociedade.

Frente às considerações expressas pelo referencial adotado, podemos perceber que as três filosofias educacionais divergem quanto à aquisição da linguagem pela pessoa com surdez e essas divergências não são claramente defendidas, como destaca Goldfeld (2002, p. 46): “A maior parte da bibliografia relacionada à aquisição da linguagem pelos surdos não se aprofunda nas questões teóricas, mas somente nas questões práticas do atendimento à criança surda, o que prejudica bastante os estudos nesta área”. Nota-se a dificuldade em analisar as consequências que cada uma dessas abordagens educacionais provoca no processo de desenvolvimento da pessoa com surdez, sem ter como base pressupostos teóricos bem definidos, portanto, deve-se fazê-la, a princípio, a partir de uma teoria da linguagem que trata de sua importância no desenvolvimento integral da criança.

As diferenças marcadas por deficiências das pessoas estão contempladas em pesquisas e estudos de teóricos de diferentes tempos e espaços, com olhares atentos na história, com vistas a se verificar sua evolução, para que se chegasse aos dias atuais no Paradigma da Inclusão. Muitos problemas foram enfrentados, no entanto, algumas preocupações ainda perseveram, como as interações desse público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas. Para contribuir com avanço desses estudos, propusemos chegar próximo a essas pessoas, dar-lhes voz e também a quem está próximo a elas, como verificaremos no capítulo seguinte.

2.3 A formação de Educadores e a construção de uma escola inclusiva

Pretendemos com este tópico, tecer algumas considerações no tocante à formação de professores para atuar na perspectiva da educação inclusiva. Essa nova era, no mundo educacional, requer emergencialmente (FACION, 2009), uma redefinição do papel da escola, dos professores e dos demais agentes educativos. Ainda de acordo com Facion (2009), esses precisam estar preparados para assumirem o desafio dos novos valores profissionais que abrangem, além de uma prática pedagógica diferenciada, um conhecimento pedagógico, científico e cultural capaz de oferecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos.

A política de formação de professores para a inclusão escolar dos alunos PAEE é preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, a qual, tendo como referência o princípio da educação para todos, propõe em seu capítulo V da Educação Especial, no artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação com “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos [...]” (BRASIL, 1996, p.21), que atendam às necessidades individuais de cada aluno, sedimentando assim, o movimento em prol da inclusão escolar dos alunos PAEE.

Com base neste fato as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) preconizam que todos os alunos PAEE sejam matriculados nas escolas comuns. Tal afirmação foi reiterada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e percebemos a necessidade de se pensar, urgentemente, (VITALIANO; MANZINI, 2010) a formação dos professores frente a essa nova proposta, uma vez que Vitaliano; Manzini (2010) acreditam ser unânime a constatação de que os professores não estão preparados para incluir os alunos PAEE, e os

cursos de graduação também não os preparam para isso, tampouco as mínimas oportunidades de formação continuada.

As autoras ainda explicam que, embora tenhamos legislações as quais prevejam a inclusão dos alunos PAEE no ensino comum, ao nos confrontarmos com a realidade das escolas, percebe-se um enorme distanciamento entre o que está previsto nos documentos e as reais condições dos professores e escolas no tocante ao atendimento oferecido aos alunos PAEE. Beyer (2003, p. 01-02) em seus estudos constata que na maior parte das vezes, os professores julgam-se

despreparados para atender alunos com necessidades especiais: falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições apropriadas de trabalho (por exemplo, uma carga horária insuficiente e/ou turmas numerosas de alunos). A maioria das/os professoras/es já em experiência de educação inclusiva mostram níveis preocupantes de stress, [...] principalmente devido à inexistência de uma formação anterior visando a capacitação para o ensino desse alunado.

Beyer (2003) também explica que não só os professores se sentem despreparados para atuarem na perspectiva da educação inclusiva, mas a escola como um todo (equipe pedagógica, demais funcionários de apoio, etc) se vê como tal.

Além do mais, as próprias famílias e os próprios alunos, sejam os ditos normais ou com necessidades especiais, muitas vezes, são tomados de surpresa diante desta proposta. Talvez muito mais as famílias dos alunos ditos normais demonstram atitudes que oscilam entre desconhecimento da proposta até rejeição a ela. Intimamente, existem sentimentos nas famílias de medo ou ansiedade diante do que a convivência com alunos com deficiência pode significar para a formação dos seus filhos. (BEYER, 2003, p.02).

Desse modo, entendemos que nas realidades escolares, a proposta de uma educação inclusiva ainda traz um quadro de insegurança e apreensão. E compartilhando das ideias de Vitaliano; Manzini (2010), a questão da responsabilidade de efetivação do projeto político-pedagógico da educação inclusiva depositada no professor, é uma questão muito séria.

[...] Para que não recaia sobre ela, ou sobre a falta dela, a causa de todos os problemas escolares, é necessário pensar no professor, não só como um elemento central do processo de ensino e aprendizagem, mas também, nas condições de trabalho que lhe estão sendo oferecidas para assumir suas responsabilidades. (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 52).

Assim, os sistemas de ensino precisam repensar sua organização, sua função e talvez recorrer à contratação de novos profissionais que contribuam para a materialização da política proposta. É o caso dos monitores, cuja função no contexto da escola comum é auxiliar o professor regente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos considerados PAEE.

Essa forma de atendimento educacional especializado oferecido na sala de aula comum é entendida por Glat e Pletsch (2011, p. 24) como mediação de aprendizagem, considerando que:

O mediador ou facilitador de aprendizagem [...] é um elemento (pode ser um estagiário) de apoio ao professor da turma comum e que haja algum aluno especial incluído que necessite de atendimento mais individualizado. Sua principal função é dar suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar – sem, com isso, substituir o papel do professor regente. O mediador acompanha o dia a dia do aluno, realizando, em concordância com a equipe escolar, as adaptações necessárias para o desenvolvimento de sua aprendizagem. No caso dos alunos com deficiências severas ou múltiplas, o mediador também auxilia nas atividades de vida diária e locomoção na escola.

Entretanto, Souza et al (2012), ao realizarem um estudo sobre a prática desses profissionais, chegaram à conclusão de que o trabalho realizado por esses auxiliares, é ainda mal compreendido. O professor regente muitas vezes costuma atribuir ao monitor toda a responsabilidade sobre o(s) aluno(s) PAEE, eximindo-se de sua responsabilidade e até ignorando-o (s).

Dessa forma, os autores assinalam que nesse contexto existem duas práticas, a do monitor e a do professor regente. Cada um realiza seu trabalho de forma independente. Enquanto o professor regente dá continuidade ao conteúdo programado, o monitor, muitas vezes sem formação pedagógica para atuar nessa função, realiza a aplicação de atividades diferentes para o aluno com deficiência, e dessa maneira oferece-lhe um tratamento desigual, excludente.

Percebe-se que não há um trabalho coletivo entre ambos os profissionais a fim de buscar novas possibilidades de ensino e aprendizagem de todos os alunos. “[...] O monitor converte-se, desse modo, num simples acompanhante ou vigilante do aluno com deficiência, para que este não “atrapalhe” a rotina escolar”. (SOUZA et al., 2012, p. 644).

Essa atitude para Souza *et al* (2012) é preocupante, pois o aluno, independente de sua deficiência, não poderia realizar atividades extraclasses de forma segregada, dentro da sala de aula comum. “[...] Afinal, justamente para o trabalho com as especificidades suscitadas pelas deficiências, existe o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser ministrado no

período oposto àquele em que a criança frequenta a escola comum [...]”. (SOUZA, 2012, p. 652), tendo em vista que

O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 22).

Sob essa perspectiva de análise, o artigo 58 da LDB 9.394/96 traz o lugar específico onde deve ocorrer o Atendimento Educacional Especializado. “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos”. (BRASIL, 1996).

Outra questão suscitada pelos autores é a importância de os monitores terem certos conhecimentos pedagógicos, teóricos e metodológicos para melhor desempenharem suas funções. De acordo com Souza *et al* (2012, p. 658), é possível perceber em seus relatos “[...] imprecisões, contradições e representações estereotipadas sobre como efetivar a prática pedagógica inclusiva [...]”. O que nos faz perceber

[...] que a relação do monitor com o corpo docente e a coordenação pedagógica ainda não é a ideal, porque há pouco envolvimento destes últimos com a práxis do monitor, que, às vezes, procura por conta própria uma maior participação nos assuntos escolares, buscando também maior capacitação para exercer seu trabalho em cursos de formação continuada. (SOUZA et al., 2012, p. 659).

Na expectativa de obter êxito no avanço da implementação da educação inclusiva, espera-se que esse cenário venha se transformar cada vez mais. Para tanto, espera-se que aos monitores seja oferecido maior respaldo por parte da escola, pois, a partir do estudo realizado por Souza *et al* (2012, p. 659),

[...] fica explicitado que a relação do monitor com o corpo docente e a coordenação pedagógica ainda não é a ideal, porque há pouco envolvimento destes últimos com a práxis do monitor, que, às vezes, procura por conta própria uma maior participação nos assuntos escolares, buscando também maior capacitação para exercer seu trabalho em cursos de formação continuada.

Diante do exposto, entende-se que para de fato ocorrer a implementação da proposta inclusiva, a formação é apenas um dos aspectos a ser pensado. (VITALIANO; MANZINI, 2010). Existem outros entraves para que isso aconteça, tais como falta de apoios materiais e humanos, inadequação da jornada de trabalho e salários incompatíveis com as atividades

desenvolvidas pelos agentes nesse processo, além de necessidade de reformulação da proposta pedagógica para que essa consiga atender a todos os alunos.

Essas análises nos permitem perceber que a ação do professor se dá no contexto escolar, mas que também existem outros profissionais importantes no processo. Igualmente relevante é a ação dos gestores escolares. (VITALIANO; MANZINI, 2010). Os apontamentos sobre a formação dos professores também se estende aos processos de formação dos gestores escolares.

Nessa perspectiva, Levy; Facion (2009, p. 144) acreditam que o modelo da educação inclusiva “[...] é a expressão da democratização escolar e da real aceitação das diferenças individuais não como obstáculo, e sim como predicado [...]”. Nesse contexto, ela vem se consolidando gradativamente como uma realidade.

Assim, consideramos fundamental analisar o processo de formação dos professores e gestores para a diversidade, ainda mais ao refletirmos sobre a importância do fortalecimento da democracia por intermédio da educação. Esclarecemos que pretendemos discutir neste tópico formação de professores atuantes no ensino comum, nos diferentes níveis ensino, tendo em vista a concepção de educação, segundo o pensamento de Adorno (2000, p. 141-142):

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Quanto a isso, essas questões se colocam como primordiais neste momento: como está sendo assegurado o direito de os alunos PAEE estarem na escola de ensino comum? Como as escolas de ensino comum estão sendo pensadas? Como se dá a formação dos professores? Como tem se materializado a proposta de um projeto político-pedagógico inclusivo, do currículo e das práticas docentes para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE?

De um modo geral, tais questões perpassam o direito à escolarização, influenciam a formação do professor e trazem possibilidades de reflexão e ações, na busca por projetos que viabilizem o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE. Diante disso, as pesquisas da área especializada têm evidenciado que a formação de professores tem se configurado como uma possibilidade importante de efetivação da educação inclusiva. (VITALIANO; MANZINI, 2010).

Conforme Kullo (2000, p. 11), isso significa afirmar que tal formação deve “[...] assegurar-lhes uma cultura científica de base em ciências humanas e sociais no que se refere à educação; a capacidade de realizar pesquisas e análises de situações educativas e de ensino [...]”. Esses movimentos nos levam a compartilhar das ideias de Nóvoa (1995, p. 25) quando afirma que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Para Kullo (2000), a formação docente não é um processo que se finaliza, pelo contrário, estamos num processo de redefinição constante da nossa formação e da nossa prática. Nessa perspectiva, Oliveira e Leite (2007, p. 518) acreditam que estamos num momento de transformação das ideias, “[...] buscando compreender de forma diferenciada o processo de ensino e de aprendizagem e o papel da escola frente à formação humana, tendo consciência dos limites da escola e atuando nas suas possibilidades”. Com base nesse fato, Kullo (2000, p. 12-13) enfatiza que o professor deve fazer “[...] uso da reflexão como uma forma de ação. Não uma reflexão pura e simples, mas a reflexão na e sobre a ação numa visão investigativa, de busca de uma ampliação do saber e do conhecimento, construindo, de fato este conhecimento”.

Outro aspecto importante na formação do professor para promover a inclusão escolar dos alunos PAEE, como bem analisam Vitaliano; Manzini (2010, p. 53) “[...] é o desenvolvimento de uma análise crítica das condições de organização das escolas, de todos os níveis de ensino, sua estrutura, seu currículo, seu sistema de avaliação, critérios de aprovação e reprovação, valores e crenças presentes em seu cotidiano”, tendo em vista que a política educacional inclusiva de acordo com as autoras foi imposta num contexto de escola que historicamente propicia a exclusão dos alunos PAEE.

Vitaliano; Manzini (2010) acreditam ser fundamental que o processo de formação consiga propiciar aos professores a identificação dos mecanismos de exclusão, bem como os processos favorecedores da organização de uma escola que pretende ser inclusiva. Diante disso, a escola, para atuar na perspectiva da educação inclusiva, tem desafiado os espaços escolares a construírem novas formas de ensino.

Oliveira (2010) acrescenta que a formação de professores, frente à democratização da escola pública, sempre se caracterizou como um dos pontos principais para a eficiência de uma oferta educacional, a qual não pode estar desvinculada das condições concretas da realização das práticas pedagógicas e, por conseguinte da “[...] estrutura e organização da escola, das condições de trabalho do professor e das possibilidades delineadas pelas políticas

educacionais em toda sua amplitude”. (OLIVEIRA, 2010, p. 141). De acordo com Guimarães (2010, p. 28) principalmente num país em que essa profissão tem sido “[...] representada de maneiras tão pouco mobilizadoras, como é o Brasil”.

No dizer de Oliveira (2010), outra questão também relevante muitas vezes desconsiderada nas proposições de formação e atuação docente é a de saber como esse profissional tem constituído sua identidade profissional.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (PIMENTA, 2000, p. 19).

A formação do professor e de sua identidade profissional perpassa não somente pela apropriação de conteúdos recebidos nos cursos de formação docente, ou unicamente por sua experiência prática. É necessário considerar que a formação docente de acordo com Nóvoa (1995, p. 28) “[...] passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos”. Nesse contexto, há muito que se considerar quando tratamos de formação inicial de professores. Para Oliveira (2010), não há como simplificar a complexidade da formação pedagógica frente aos desafios de uma proposta inclusiva.

Todas essas considerações apontam para a necessidade de uma formação continuada do professor, ao considerar as experiências da prática docente cotidiana, a necessidade de atualização teórica, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, os entraves constantes da profissão. Mas que, ainda assim, não se pode aligeirar ou menosprezar a formação inicial dos professores,

[...] a qual deverá dar, ao futuro professor, o contorno, mesmo que geral, da dimensão dialética da prática docente, a relação indissociável e intrínseca entre o saber e o fazer, o elaborar e o executar, entre a intelectualidade docente e a excelência da atividade do cotidiano da prática pedagógica. (OLIVEIRA, 2010, p. 142).

A mesma autora ainda destaca a necessidade de superar o discurso que separa a teoria da prática, “[...] que rouba a essência dialética que os sustenta e subtraindo do processo de formação a ideia de movimento que impulsiona o saber pedagógico”. (OLIVEIRA, 2010, p. 142). Deve-se, ainda, considerar a necessidade de os professores terem um olhar atento sobre a pluralidade cultural do Brasil, as diferenças de cultura, de linguagem, de costumes, para que não se perpetuem leituras equivocadas a respeito das diferenças dos alunos brasileiros.

Trata-se, portanto,

[...] de pensar currículo e formação de professores em uma sociedade cada vez mais multicultural, em uma sociedade em que a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea [...]. (MOREIRA, 2001, p. 03).

Ao considerar o caráter multicultural da sociedade, (MOREIRA, 2001) foi levado a concluir que pensar o currículo e a formação docente implica refletir sobre os mecanismos discriminatórios, os quais buscam práticas homogeneizadoras. Os cursos de formação de professores precisam avançar na ideia de uma escola que seja para todos, o que pressupõe, de acordo com Oliveira (2010), o enfrentamento das dificuldades inerentes do campo político. “[...] Para que nossos discursos não se tornem ingênuos, ou românticos, por que sustentados em terreno desprendido da realidade concreta da escola brasileira [...]”. (OLIVEIRA, 2010, p. 143). Assim, é nesse contexto de marcas políticas e sociais que devemos localizar nossas discussões sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

É preciso buscar espaços de lutas políticas capazes de inverter a lógica capitalista formada com tamanha desigualdade e proporcionar a busca por propostas homogeneizadoras de aprendizagem que “[...] inverte a lógica da constituição humana [...]”. (OLIVEIRA, 2010, p. 143) ao desconsiderar a dimensão enriquecedora das relações entre as pessoas. É preciso criar espaços educativos e de aprendizagem que considerem a diversidade humana e que a participação de todos se configure como base do desenvolvimento humano. (OLIVEIRA, 2010).

A educação, por ser uma dimensão que nos permite reflexão e o reconhecimento das diferenças individuais como constituintes da essência humana, estaria para Oliveira (2010) no topo da pirâmide. “[...] Nos quais os procedimentos escolares se caracterizam como instrumentos de transformação, porque poderão permitir o avanço em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, através da ação pedagógica que exercemos no cotidiano escolar”. (OLIVEIRA, 2010, p. 143). As considerações feitas sobre algumas dimensões necessárias para a formação docente nos permitem considerar que é um desafio construir uma escola inclusiva num país com tantas desigualdades.

A formação de professores se constitui como um ponto de debate e reflexão para a constituição de novos espaços escolares. Para Oliveira (2010) a formação dos professores deve propiciar uma prática pedagógica capaz de possibilitar a todos os alunos seu desenvolvimento de forma integral, permitindo-lhes a apropriação do conhecimento

historicamente acumulado pela humanidade, tornando-os sujeitos históricos e emancipados, sejam eles pessoas com deficiência ou não.

Essa tarefa não é simples. Como colocado anteriormente, precisamos avançar nas discussões e nas propostas formativas. Nesse sentido, os questionamentos feitos por Oliveira (2010, p. 144) nos chamam a atenção:

[...] as instâncias formadoras de professores e pedagogos dariam conta de englobar toda a amplitude de formação pedagógica, considerando-se a relação dialética e incontestável entre o geral e o especial? Como garantir a apropriação teórico-reflexiva do conhecimento pedagógico e, ao mesmo tempo, garantir a competência técnico-científica para o exercício das diferentes funções educacionais e, inclusive, a especificidade do processo educativo de alunos com deficiência, considerando que algumas particularidades exigirão recursos e metodologias sofisticadas para que se garanta o direito ao conhecimento?

A partir desses questionamentos, Oliveira (2010) acredita que o enfoque principal da formação inicial deve ser o da prática pedagógica, apesar do impasse das políticas ou das propostas de formação em educação especial. De acordo com a autora, espera-se que haja mudanças de concepção da deficiência, dos objetivos de ensino, do papel da escola no processo de formação do indivíduo e na própria concepção de especialidade, pois,

se, antes, bastava conhecer profundamente as deficiências e suas decorrências, atualmente isso é insuficiente ou, talvez, até desnecessário, uma vez que precisamos refletir sobre o *processo educativo* desses sujeitos e como a escola brasileira poderá garantir a eles o acesso pleno a riqueza da humanidade e a herança dos conhecimentos como pilares de emancipação humana, resgatando a presença deles no mundo e tornando-os protagonistas da história, como toda e qualquer outra criança. (OLIVEIRA, 2010, p. 145, grifos do autor).

Pelo exposto, fica evidente que o professor deve constantemente refletir sobre sua prática e os resultados dela obtidos. “[...] Estes, conscientes, ainda, das diferenças entre os alunos, devem potencializar ao máximo o desenvolvimento de todos [...]”. (VITALIANO; VALENTE, 2010, p. 42). Essas mesmas autoras consideram que tais sugestões não são tão simples de serem executadas na prática. Ao considerar que o trabalho do professor é árduo, com pouco tempo para se dedicar à reflexão, fica patente a dificuldade de ocorrer a mudança de concepções, as quais estão arraigadas desde sua formação inicial e mantidas ao longo de sua trajetória profissional, e que muitas vezes, são materializadas em práticas pedagógicas ineficazes para a realidade vivenciada cotidianamente.

Considerando todas essas análises, buscamos a contribuição de Vitaliano; Manzini (2010) por destacarem a necessidade de se pensar em elementos que permitam aos professores

se sentirem bem preparados para a implementação de uma proposta inclusiva. Para que isso aconteça, constatamos, de acordo com Pimentel (2010, p. 152), a necessidade de os professores possuírem alguns conhecimentos específicos, tais como:

[...] o reconhecimento das peculiaridades e diversidade do processo de aprendizagem; a percepção das potencialidades dos estudantes com deficiência de modo que possa planejar práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos educandos, promovendo adaptação do currículo escolar, isto é, modificando metodologias, recursos didáticos, tempo de ensino e aprendizagem ou instrumentos de avaliação, quando necessário.

Assim, para Pimentel (2010), os cursos de Licenciatura precisam, de um modo geral, oferecer uma formação teórica acerca dos pressupostos epistemológicos do conhecer e dos processos de ensino e aprendizagem, de forma que contribuam para o fazer pedagógico e propiciem mudanças qualitativas em sua prática pedagógica perante seu aluno PAEE. Além dos cursos de licenciatura, os pesquisadores também precisam contribuir para ampliar as possibilidades na Educação Especial.

Para tanto, esta pesquisa buscou, a partir de sujeitos presentes nas escolas, compreender a relação entre inclusão escolar e preconceito. Para compreender essa relação foi definido um ciclo metodológico, que não teve e não tem a pretensão de se fechar, como pode ser verificado no capítulo seguinte.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

(DUARTE, 2002, p. 140)

O primeiro passo para a realização da pesquisa foi o levantamento dos PAEE matriculados na rede pública de ensino das escolas comuns. Com base nesse levantamento, selecionamos os participantes da pesquisa. Nossa amostra foi concentrada em três escolas públicas localizadas em Paranaíba/MS, quais sejam: uma da rede municipal e duas da rede estadual.

Quanto aos instrumentos para a coleta de dados, recorreremos às entrevistas semiestruturadas, todas gravadas, a partir de roteiros previamente definidos, nos quais são privilegiados tópicos de discussão abertos, de modo a evitar perguntas de múltipla escolha ou que conduzam a respostas ‘sim’ ou ‘não’. Os dados colhidos foram transcritos na íntegra, e em seguida analisados por meio do referencial teórico adotado.

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa era verificar as relações estabelecidas entre inclusão e preconceito no espaço escolar, de modo, a compreender os fatores que influenciam as atitudes dos professores da Educação Básica e de colegas de classe em relação aos alunos considerados PAEE, definimos pela abordagem qualitativa, com a realização da pesquisa de campo de natureza descritiva. A definição pela abordagem qualitativa se deu por se atingir maior alcance no tratamento dos dados e permitir que o objeto de estudo seja constantemente revisto e assim garanta a postulação de compreensões ou interpretações que possivelmente servirão para novas pesquisas. Além disso, o pesquisador não é neutro, mas um agente observador, o qual considera o conhecimento que tem do assunto. Quanto à definição pela ida a campo, deu-se pela possibilidade de conhecer mais de perto o problema a ser estudado.

A pesquisa descritiva possibilita conferir possibilidades, fazer um melhor delineamento do problema a ser estudado, e nesse sentido Campos (2008, p. 48) entende a pesquisa descritiva como “[...] aquela que busca conhecer e interpretar a realidade sem nela intervir e descrever o que ocorre na realidade”. Para a realização da pesquisa descritiva

optamos por uma pequena amostra de sujeitos, que compreendemos ser suficiente para responder às questões propostas na pesquisa. Os critérios utilizados para a seleção dos participantes foram de que esses fossem considerados PAEE e que apresentassem algum tipo de deficiência específica, além de estarem matriculados na rede regular de ensino. Os sujeitos da pesquisa não foram sorteados dentre a categoria à qual pertencem, mas sim, sugeridos pela técnica que trabalha com a Educação Especial no Município de Paranaíba-MS. Definimos por um aluno com cada tipo de deficiência, a saber: auditiva, física, intelectual e visual. A análise dos dados observou as categorias das questões elaboradas para as entrevistas.

Na coleta de dados optamos pela entrevista semiestruturada, por entendermos ser o instrumento mais adequado para o estudo proposto, principalmente por possibilitar ao pesquisador uma aproximação com os sujeitos da pesquisa e poder elucidar dúvidas no momento dos questionamentos, além de possibilitar a verificação das reações, conforme as questões foram feitas. Para melhor compreensão da organização da pesquisa, foi elaborado o Quadro 01, com a indicação dos participantes, dos instrumentos e objetivos correspondentes. É importante compreender que a pesquisa foi organizada em um ciclo não fechado, por se considerar a complexidade do tema, o qual pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, tempos e locais, com diferentes aportes teóricos.

Quadro 01: Organização da pesquisa

Etapas	Participantes	Instrumentos	Objetivo correspondente
1ª	Gestora da Educação Especial	Solicitação à Gestora da Educação Especial; Assinatura do TCLE (APÊNDICE A)	Apresentar o projeto de pesquisa. Apresentar informações e objetivos da pesquisa em Paranaíba/MS. Esclarecimentos sobre a metodol. de trabalho. Levantamento do Público Alvo da Educação Especial matriculado no ensino comum.
2ª	Diretores e professores das escolas	Assinatura do TCLE (APÊNDICE A)	Apresentar o projeto de pesquisa. Apresentar informações e objetivos da pesquisa em Paranaíba/MS. Esclarecimentos sobre a metodol. de trabalho.
3ª	Prof. e monit. de alunos com deficiência mat. no ens. comum	Assinatura do TCLE Roteiro da entrevista com professores e monitores das escolas (APÊNDICE C)	Compreender a posição e as atitudes dos professores e monitores em relação aos alunos com deficiência no espaço escolar.
4ª	Colegas de sala	Assinatura do TCLE; Roteiro de entrevista com colegas de sala dos alunos com defic. (APÊNDICE E).	Entender como os alunos sem deficiência percebem o aluno com deficiência em sala de aula comum.
5ª	Alunos com deficiência	Assinatura do TCLE pelos pais ou responsáveis; Roteiro de entrevista com alunos com deficiência. (APÊNDICE D).	Investigar a percepção dos alunos com deficiência em relação aos professores, monitores e colegas de sala.

Fonte: Projeto de pesquisa – 2013.

O Quadro 01 nos mostra como foi organizada a pesquisa, mas antes desse momento há que se considerar todo o trabalho realizado, com destaque na revisão bibliográfica, no levantamento em revistas especializadas sobre os temas associados: Deficiência e Preconceito, no levantamento das matrículas de alunos PAEE no Brasil (ANEXO A), em Mato Grosso do Sul (ANEXO B) e em Paranaíba (ANEXO C), enfim, foram vários estudos e levantamentos para se sair a campo.

A revisão bibliográfica e o levantamento na Revista Brasileira de Educação Especial e Revista de Educação Especial estão presentes na análise da pesquisa, constante em todo o texto desta dissertação, já as considerações sobre as matrículas de alunos PAEE em diferentes esferas são necessárias, pois dão uma ideia geral de como estava essa situação em 2013.

O quantitativo de matrículas de alunos PAEE no Brasil e em Mato Grosso do Sul nos possibilita constatar que a média local não é muito díspar; no entanto, apresenta situação melhor ao se comparar os dados populacionais do IBGE de 2010⁷ e o quantitativo de matrículas dos alunos PAEE efetivadas em 2013. Esses dados referentes às matrículas de alunos PAEE são de todos os níveis educacionais.

As matrículas de alunos PAEE no Brasil, em 2013, foram de 659.162 (seiscentos e cinquenta e nove mil, cento e sessenta e dois), 0,34%; em Mato Grosso do Sul de 6.362 (seis mil, trezentos e sessenta e dois), 0,26% e em Paranaíba foi de 177 (cento e setenta e sete), 0,44%. Importante considerar que se o índice de Paranaíba é favorável, o de Mato Grosso do Sul é preocupante, com uma média inferior à média do País. (Censo escolar 2013 - INEP/MEC/Brasil.)

Há que se considerar que, segundo esses dados a porcentagem de alunos matriculados no ensino comum nos parece baixa, entretanto, esses dados mostram que os alunos considerados PAEE os quais não frequentavam a escolas e/ou classes especiais passaram a estar em escola comum, sobretudo a pública. Mas, de acordo com Crochík (2012), sabemos que ainda é grande o número de matrículas no ensino especializado. Há de se considerar, contudo, que “[...] é difícil também estimar o número de potenciais alunos com deficiência que não estão em nenhum tipo de escola [...]”. (CROCHÍK, 2012, p. 40). Para que, de fato, aconteça a realização da educação inclusiva, é necessário que todas as crianças, todos os jovens e adultos estejam estudando em escolas e classes comuns, o que, de acordo com Crochík (2012), até o momento não está ocorrendo.

⁷ Brasil - 190.732.694 (cento e noventa milhões, setecentos e trinta e dois mil e seiscentos e noventa e quatro pessoas), de MS - 2.449.024 (dois milhões, quatrocentos e quarenta e nove mil e vinte e quatro pessoas) e de Paranaíba - 40.192 (quarenta mil e cento e noventa e duas pessoas). (IBGE, 2010).

Também entendemos ser necessário considerar as questões da análise, presentes na discussão dos resultados, que estão marcados na identificação das tensões em torno do PAEE, os colegas de sala e os professores, na interação em sala de aula. Tais tensões se intensificam no processo de ensino e aprendizagem quando se justifica que muitos alunos não aprendem, então não devem ficar na escola. Com essas considerações e a partir dos dados levantados, buscamos organizar a pesquisa e após isso apresentamos, especificamente, seus desdobramentos.

3.1 Contexto e sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no município de Paranaíba/MS. Os dados foram coletados em três escolas públicas: uma da rede municipal (Escola 01) e duas da rede estadual (escola 02 e 03). Atendem às modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio, têm sala de recursos multifuncionais⁸ e propiciam atendimento ao PAEE. Todas as escolas estão localizadas na região periférica da cidade, com alunos de nível socioeconômico baixo.

Ressalta-se a necessidade de destacar que a escolha das escolas para a realização da pesquisa não foi direta e sim por indicação da Gestora de Educação Especial, pelo fato de realizarem o trabalho com os alunos PAEE. Com relação à escolha dos participantes, a pesquisadora também obteve indicação por parte da Gestora de Educação Especial. Um dos critérios utilizados foi a tentativa de restringir o número de escolas a serem pesquisadas, favorecendo a observação no local.

Os Quadros (02, 03, 04 e 05) apresentam a caracterização de cada uma das categorias de participantes da pesquisa: alunos PAEE; colegas de sala dos alunos PAEE; professores do ensino comum dos alunos PAEE e monitores dos alunos PAEE. Cabe ressaltar que todos os nomes foram substituídos para manter o anonimato dos participantes e deixar os sujeitos da pesquisa mais tranquilos.

⁸ Conforme definição do Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Quadro 02: Caracterização dos alunos PAEE.

Categorias	Aluno PAEE 01	Aluno PAEE 02	Aluno PAEE 03	Aluno PAEE 04
Tipo de deficiência	DA	DF	DI	DV
Nome fictício	Amanda	Fábio	Ivo	Vitória

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2015).

Para a realização da pesquisa, foram selecionados quatro participantes considerados PAEE, assim definidos, conforme o Quadro 02.

A aluna 01, Amanda, de 32 anos, apresenta deficiência auditiva, está cursando o sexto ano do ensino fundamental. Em sua entrevista contou que mora com os pais e não trabalha.

O segundo aluno entrevistado, Fábio (DF) tem 16 anos e está cursando o nono ano do ensino fundamental, mora com a avó, por quem ele demonstrou muito carinho, por reconhecer seu esforço diário para locomovê-lo até a escola. Quanto a sua mãe, disse que mora em outra cidade muito longe e que não a vê com muita frequência. Fábio (DF) demonstra explicitamente uma felicidade em estar na escola, e principalmente, por ter um amigo a quem recorrer quando há necessidade.

Já o terceiro aluno participante da pesquisa, Ivo (DI), tem 13 anos de idade e cursa o quarto ano do ensino fundamental, mora com os pais, e em sua entrevista demonstrou não gostar de ir à escola; entretanto, é perceptível seu interesse em obter informações sobre algo de seu interesse, como, por exemplo, sobre ônibus.

Já a última participante, Vitória (DV), tem 62 anos, aluna do sétimo ano. É casada e mora somente com o marido, o qual trabalha na fazenda. Em sua entrevista, expôs sua preocupação em quase não frequentar as aulas no período noturno. Ela explica que seu marido é quem a leva para escola, mas, geralmente, por chegar muito tarde da fazenda, acaba por inviabilizar sua participação nas aulas.

Quadro 03: Caracterização dos professores.

Categorias	Professor 01	Professor 02	Professor 03	Professor 04
Sigla	P1	P2	P3	P4
Público que atende	Aluno com DA	Aluno com DF	Aluno com DI	Aluno com DV

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2015).

A professora P1, de Amanda (DA), tem 41 anos de idade, formada em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) desde 2005. Também possui Pós-

Graduação em Matemática. Atualmente ministra as disciplinas de Matemática e Raciocínio Lógico. Em sua entrevista, a professora afirmou não ter tido experiências anteriores com alunos PAEE.

A professora P2, de Fábio (DF), tem 39 anos, formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em 1995, e em Letras pela Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR) em 2008. Pós-Graduação em Ensino Superior também pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Mestrado em Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em 2013. No que diz respeito a sua experiência com alunos considerados PAEE, afirma ter tido, apenas enquanto coordenadora. Para a turma de Ivo ministra a disciplina de Produção Interativa.

A professora P3, de Ivo (DI), tem 49 anos, formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), desde 2006. Pós-Graduação em Educação também pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Em sua entrevista, afirma já ter tido experiências anteriores com alunos PAEE. Atualmente, considerando a série que leciona, ministra quase todas as disciplinas curriculares.

Por fim, o professor P4, de Vitória (DV), tem 49 anos, formado em Matemática desde 1998. Pós-Graduação em Educação Matemática em 2000, pelas Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul (FISA). Com relação a sua experiência profissional, afirma não ter tido experiências anteriores com alunos PAEE. Atualmente ministra a disciplina de Matemática.

Quadro 04: Caracterização dos monitores.

Categorias	Monitor 01	Monitor 02
Sigla	M1	M2
Público que atende	Aluno com DA	Aluno com DI

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2015).

A monitora (01) da Amanda (DA) tem 19 anos, com curso de formação em interprete de LIBRAS. A monitora (02) de Ivo (DI) tem 25 anos, com formação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Ambas, apesar de terem pouca experiência profissional, têm habilitação para exercerem suas respectivas funções, conforme comprovação.

Quadro 05: Caracterização dos colegas de sala.

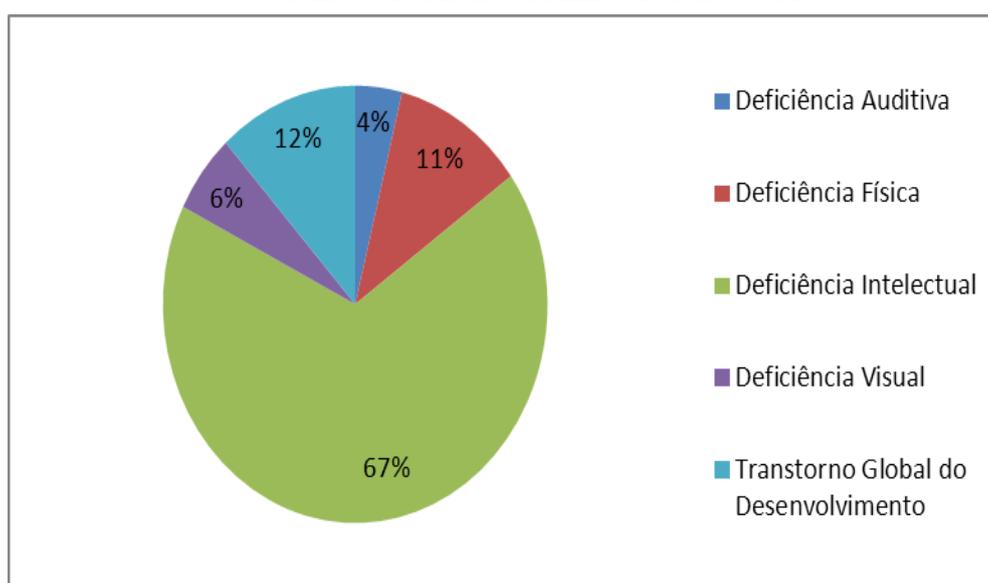
Categoria	Colega de sala 01	Colega de sala 02	Colega de sala 03	Colega de sala 04	Colega de sala 05	Colega de sala 06	Colega de sala 07	Colega de sala 08
Colega de aluno PAEE	Aluno com DA	Aluno com DA	Aluno com DF	Aluno com DF	Aluno com DI	Aluno com DI	Aluno com DV	Aluno com DV

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2015).

Com relação aos critérios utilizados para a escolha dos colegas de classe dos alunos considerados PAEE, foi a de proximidade. Na maioria dos casos, os colegas se ofereceram para dar a entrevista à pesquisadora. Tendo em vista este panorama geral sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa, as demais informações serão apresentadas no capítulo quatro.

3.2 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente, procuramos a Gestora da Educação Especial de Paranaíba/MS; em seguida, fizemos levantamento dos alunos com deficiência matriculados na rede pública de ensino. Para ilustrar o cenário da inclusão escolar, apresentamos no Gráfico 01, a distribuição dos alunos com deficiência matriculados nas escolas de educação básica do município de Paranaíba/MS.

Gráfico 01: Alunos PAEE – Paranaíba-MS

Fonte: Coordenação da Educação Especial de Paranaíba-MS.

Observando os dados do Gráfico 01, os indicadores evidenciam que as matrículas nas escolas da educação básica dos alunos com deficiência estão centradas, em sua maioria, na deficiência intelectual (67%), com menor proporção de alunos matriculados, os com deficiência auditiva (4%).

A partir das informações obtidas com a Gestora da Educação Especial selecionamos as escolas que têm alunos matriculados com deficiência. Em seguida foi solicitada a autorização para a pesquisa junto aos participantes, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Fizeram parte deste estudo um aluno cego, um com deficiência física, um com deficiência intelectual e um aluno com surdez. Em seguida contatamos os professores e monitores e agendamos as entrevistas. Conforme já mencionado, o anonimato dos sujeitos e das escolas foi resguardado. Pedimos a todos os entrevistados que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, das quais uma permaneceu com os participantes e a outra foi assinada e devolvida à pesquisadora. No caso dos alunos, solicitamos que os pais ou responsáveis assinassem por eles. As entrevistas foram individuais e gravadas em áudios. As transcrições foram feitas na íntegra.

3.3 Elaboração de roteiros para entrevistas

As questões utilizadas no roteiro adotado como referência para o encaminhamento das entrevistas realizadas com a amostra selecionada estavam em consonância com os objetivos da pesquisa, assim definidos: compreender a posição e atitude dos professores e monitores (APÊNDICE B), dos colegas de classe (APÊNDICE D) e dos alunos com deficiência (APÊNDICE C) no espaço escolar.

Os roteiros das entrevistas foram elaborados pensando nos participantes e destinaram-se: o primeiro às professoras da sala de aula comum, o segundo aos monitores dos alunos com deficiência, o terceiro aos colegas de sala dos alunos com deficiência e por fim o quarto aos alunos PAEE.

Estabelecemos para a coleta de dados quatro eixos de discussão, os quais envolvem: formação profissional dos professores e monitores e a formação educacional dos alunos com e sem deficiências; educação especial; interação em sala de aula e processo ensino-aprendizagem, os quais possibilitaram ampliar as discussões sobre o tema, ao permitir uma

reflexão sobre formação profissional, perpassando a discussão sobre educação inclusiva, processo ensino, aprendizagem e preconceito, pois, como assinalam os estudos sobre contato, abordados anteriormente, não basta o contato entre o preconceituoso e seu alvo; são necessárias condições favoráveis para a sua superação ou, de acordo com Crochík (2013), pelo menos com sua atenuação.

3.4 Realização das entrevistas

As entrevistas de um modo geral ocorreram individualmente, com exceção das entrevistas com a maioria dos alunos com deficiência. A aluna cega e a aluna surda foram apoiadas pelos monitores, já o aluno com deficiência intelectual não quis dar a entrevista. Desse modo, optamos por entrevistar a mãe de Ivo, por considerar sua importância, já que o acompanha sempre e conhece a sua vida diária.

As entrevistas ocorreram no mês de novembro, com um tempo de duração de aproximadamente 1h30min, foram gravadas em espaços indicados pelos participantes e transcritas na íntegra, evitando distorções na interpretação da pesquisadora.

A escola 01, municipal, onde o aluno com deficiência intelectual estuda, recebeu o Ofício (APÊNDICE A), o qual solicita autorização para entrada na escola e explicita o objetivo da pesquisa, assim como a intenção de realizar um estudo sobre o processo de inclusão no espaço escolar, por meio de entrevista com o professor, o aluno com deficiência intelectual e dois colegas de sala. A pesquisadora obteve junto à coordenação, total apoio para contribuir na realização da mesma. Nesse mesmo dia, a pesquisadora conseguiu entrevistar a professora regente de Ivo e sua monitora.

No dia seguinte a coordenadora conseguiu junto aos pais a autorização para que seus filhos pudessem participar da pesquisa. Com autorização em mãos a pesquisadora realizou a entrevista com os colegas de sala. Quanto ao Ivo (DI), como nos últimos dias não estava frequentando a escola, a coordenadora passou para a pesquisadora o telefone da mãe do aluno para que a mesma pudesse diretamente entrar em contato com ela. E assim o fez, mas inicialmente a mãe de Ivo (DI) demonstrou não ter interesse em oferecer a entrevista. Após a pesquisadora ter explicado sobre a garantia do anonimato, aceitou conceder a entrevista em sua residência, no outro dia às 15 horas, uma terça-feira. Ivo (DI) se recusou a ser entrevistado. Diante dessa situação, a pesquisadora resolveu entrevistar a mãe de Ivo (DI).

A escola 02, estadual, na qual estuda o aluno com deficiência física, também ao receber o Ofício (APÊNDICE A) da pesquisadora, autorizou o trabalho, com o consentimento

da coordenadora da instituição, que, por sua vez, já encaminhou a pesquisadora até a sala do aluno com deficiência física para que pudesse conhecê-lo, conhecer seus colegas de sala e um dos professores que trabalha com ele. Nesse momento foi feito o convite à professora e aos colegas de sala. Entretanto, o aluno com deficiência não se encontrava na escola. A professora imediatamente consentiu, inclusive pediu que a pesquisadora a esperasse após o término da aula para que pudesse realizar a entrevista. Em seguida, a coordenadora ligou para avó de Fábio (DF) e para as mães dos colegas selecionados para entrevista. Após a autorização, iniciou as entrevistas. Dois dias depois, por saber que Fábio estava na escola, a pesquisadora se encaminhou para realizar a entrevista.

Já na escola 03, estadual, onde estudam a aluna com surdez e a aluna cega, também ao receber o Ofício (APÊNDICE A) a pesquisadora recebeu a autorização da diretora, a qual imediatamente indicou os professores que trabalham mais dias na semana com os alunos, visto que os participantes, por estarem no final do ensino fundamental, tinham muitas disciplinas e muitos professores. No dia seguinte a pesquisadora retornou à escola para conhecer os participantes da pesquisa: a aluna com deficiência, sua professora, sua monitora e seus colegas de sala. Nesse dia a pesquisadora realizou a entrevista com a aluna com surdez e a sua monitora. No dia seguinte, conforme o horário combinado, a pesquisadora entrevistou a professora e os colegas de sala, após ter conseguido a autorização com os pais, ou responsáveis.

Quanto à outra participante a aluna cega, a pesquisadora a conheceu no período vespertino, numa quarta-feira, momento em que estava na sala de recursos multifuncionais, recebendo atendimento educacional especializado. Nos dois últimos meses a participante não havia frequentado as aulas no noturno, período em que a participante cursa o sétimo ano do ensino fundamental.

No mesmo dia a pesquisadora retornou à escola no período noturno para encontrar os professores de Amanda. Nesse momento, cabe ressaltar, que a pesquisadora obteve informação de uma das três funcionárias a qual trabalhava na secretaria que a conduziu até o professor o qual foi entrevistado e aos colegas de sala. Nesse dia a pesquisadora conseguiu entrevistar o professor de Matemática e uma das colegas de Amanda, considerando o número de alunos frequentes estar bem reduzido na sala, o outro colega de Amanda não se encontrava no momento, o que impossibilitou a entrevista do mesmo. A mesma funcionária relatou o problema de evasão dos alunos matriculados no período noturno, ofereceu à pesquisadora o número de telefone para que pudesse ligar para obter informações sobre o outro colega de

Amanda. Após uma semana de faltas consecutivas a pesquisadora finalmente conseguiu falar com esse colega.

3.5 Organização e análise dos resultados

O conteúdo da entrevista, após a transcrição, foi organizado em eixos temáticos e apresentados em tabelas para facilitar a visualização das respostas. As análises seguiram a ordem dos eixos temáticos, observadas criteriosamente as categorias de pesquisa, de modo a possibilitar a realização de comparações entre as respostas dos participantes e assim, ampliar a confiabilidade da pesquisa.

Na análise, buscamos trabalhar com os depoimentos dos participantes, utilizando alguns na íntegra. O material foi agrupado em quatro temas: formação profissional e educacional, educação especial, interação em sala de aula e processo ensino-aprendizagem. Posteriormente, foram confrontadas, a fim de verificar se não havia nenhuma incoerência. Após a análise das entrevistas, alguns elementos presentes nas falas dos entrevistados que não estavam contemplados no roteiro, por serem pertinentes, foram considerados. O produto final resultou em uma síntese de cada entrevista realizada.

4 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Na realidade, não deveria ser um problema ele [o aluno com deficiência] estar na escola; e nem ele estar na escola como qualquer outro aluno significa que essa tenha conseguido dar respostas adequadas às suas necessidades. Muitas das críticas vão exatamente nessa direção, ou seja, muitas são as denúncias dos riscos de essa população estar na escola e não fazer parte dela - e assim, continuar excluída só que estando na escola.

(PRIETO, 2005, p.102).

Para uma análise mais aprofundada sobre os fatores que influenciam as atitudes dos professores, monitores e colegas de classe em relação aos alunos PAEE no espaço escolar, é necessário avaliar algumas questões que consideramos importantes nesse processo de inclusão escolar.

Nos itens abaixo, foi analisada a formação Profissional/Educacional de todos os participantes, por se considerar que os sistemas de ensino deverão preparar professores para atuarem numa perspectiva inclusiva. Em seguida, analisamos suas percepções quanto a Educação Especial, a interação em sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem pela necessidade de as escolas inclusivas reconhecerem e responderem às necessidades de todos os seus alunos, assegurando, por meio de um currículo apropriado, condições de desenvolvimento. (BRASIL, 1994).

4.1 Formação Profissional/Educacional

Um tema profícuo que sempre deve comparecer nesse debate é a formação de profissionais para construir uma educação inclusiva e nela atuarem, pois ainda é comum e imensa a resistência, por parte dos professores e de profissionais de educação em aceitar esse desafio. Tal resistência surge, entre outros tantos determinantes, da não problematização do assunto, seja na formação inicial e/ou continuada, o que pode levar a formas equivocadas de entendimento. (REIS; ROSS, 2009). Por isso, Carvalho (2007 apud REIS; ROSS, 2009, p. 10-11), diz que:

Devemos nos questionar se estamos realmente preparados para o desempenho de nossos papéis político - pedagógicos em relação a qualquer aluno? Criticar nossos cursos de formação e constatar as inúmeras lacunas existentes têm sido um lugar comum que, infelizmente, mais nos tem imobilizado e “engessado” em discursos sobre a incompetência, do que nos levado a produzir mudanças necessárias.. Mas reconhecer que necessitamos de atualização, já é o início de um processo que nos tira do imobilismo e da acomodação e que, por nos inquietar, gera movimentos de busca e de renovação. Pode ser sofrido e custoso, mas, convenhamos, a vivência da inquietação é que nos faz avançar.

Nessa discussão, a escolarização de alunos PAEE tem desafiado os profissionais dos espaços escolares a repensarem suas práticas de ensino. Diante disso, não somente a formação inicial mas também a formação continuada tem se configurado como uma possibilidade de se pensar sobre essa nova perspectiva educacional, tal como explica Carvalho (2007 apud REIS; ROSS, 2009, p. 10):

A formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, nas crenças da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e de nossos alunos)! Convém trazer para a discussão o sentido e o significado da formação continuada que não coloca apenas, restrita aos cursos oferecidos aos professores para se atualizarem. Reconheço que eles são necessários, que trazem muitas informações e novas teorias, mas a experiência mostra que se tornam insuficientes se houver, como rotina das escolas, encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar.

Ao refletir sobre essas questões, entendemos que para a construção de um sistema inclusivo, a escola precisa estar aberta e preparada para atender educacionalmente a todos. O que é um grande desafio da Educação Inclusiva. Principalmente, ao considerar que pelo menos em nosso país, a inclusão educacional tem ocorrido em um contexto de escola deficitária. (REIS; ROSS, 2009).

Ainda discutindo as ideias de Reis; Ross (2009), os cursos ou programas de capacitação docente precisam dar condições efetivas para que os professores possam desenvolver o trabalho com seus alunos, mas também proporcionar um aprofundamento teórico-metodológico que lhes permita refletir sobre sua prática pedagógica. Desse modo,

O dia-a-dia da sala de aula, desde que submetido a uma avaliação crítica e compartilhada, pode ser mais útil ao professor do que um conjunto de livros ou de apontamentos que acabam no fundo de uma gaveta ou das prateleiras. Penso que a questão é valorizar espaços de discussão, estabelecendo-os nas escolas com uma das atividades sistemáticas previstas no projeto político-pedagógico. (CARVALHO, 2007 apud REIS; ROSS, 2009, p. 10).

Carvalho (2007) afirma a necessidade de se manter um entrelaçamento entre teoria e prática para a formação de professores, considerando a importância da indissociabilidade entre eles. Ou seja, não devemos defender a prática em detrimento da teoria e nem o contrário.

[...] sempre entendi que existe uma circularidade entre teoria e prática, pois na prática da teoria nós a estamos experimentando e recriando. Estamos construindo teoria para, a seguir, praticá-la e assim por diante. O que lamentavelmente nos falta é o espírito de pesquisadores. Deixamos de observar mais atentamente e de registrar, sistematicamente, nossos erros e acertos, nossos ‘jeitinhos’ para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, na escola. (apud REIS; ROSS, 2009, p. 10).

Para se obter êxito nesse âmbito, é preciso entender algumas questões, quais sejam: a) qual é o significado da escola? b) qual é o seu sentido? c) qual prática pedagógica se pretende viabilizar para que todos os alunos possam aprender? Segundo Carvalho (2010), sem uma definição clara dos reais motivos pelos quais a escola existe, haverá espaços organizacionais apenas de transmissão de conteúdos, pautados numa visão tradicionalista de processo de ensino e aprendizagem. Essa visão e essa prática educacional presentes nos espaços escolares da maioria das escolas do país precisam ser superadas, considerando-se os extraordinários avanços ocorridos na sociedade atual, sobretudo na área de tecnologia, a qual se renova diuturnamente e deixa a ultrapassada educação muito atrás.

Ainda de acordo com Carvalho (2010, p. 93), “[...] estaremos banalizando o interesse dos alunos pelos estudos como fonte de prazer, bem como a apropriação de valores democráticos que estimulem as relações interpessoais de cooperação [...]”. Por isso, a mesma autora sugere um repensar globalizado dos profissionais atuantes na escola a respeito da sociedade da qual dispomos e a que queremos; a respeito de como o meio escolar pretende lutar contra os processos sociais excludentes; e ainda como devem orientar o processo pedagógico.

Prieto (2006) afirma que, as instituições escolares, ao reproduzirem ao longo da história o modelo tradicional de ensino, não têm conseguido proporcionar condições de responder aos desafios da escola inclusiva, nem tampouco o respeito às diferenças, pois esse modelo tradicional, baseia-se em um pressuposto “[...] irrealizável, ao exigir que todos os alunos se enquadrem às suas exigências”. (PRIETO, 2006, p. 03). Mesmo que a escola tenha compreendido seu papel, não tem conseguido se configurar como um espaço educativo para todos, observado, principalmente, nos resultados que se tem obtido junto ao PAEE.

Somada a essa constatação, no discurso, sem respaldo teórico, muitos profissionais da educação inclusiva têm se restringido ao conceito de inclusão escolar, como se restringisse

apenas à matrícula do aluno com deficiência na classe comum. Nessa direção, a implementação de políticas educacionais para atender os alunos PAEE requer, segundo Prieto (2006, p. 05), domínio conceitual sobre inclusão escolar. Isso certamente exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos. (PRIETO, 2006, p. 05).

Na perspectiva da relevância da formação continuada, da indissociabilidade entre teoria e prática, no trabalho coletivo, na valorização do profissional que atua nas escolas, no trabalho efetivo em prol do aluno, é que apresentamos a formação profissional e educacional dos participantes da pesquisa.

4.1.1 Professores e monitores: formação educacional e experiência profissional.

Os quatro professores entrevistados têm uma idade aproximada entre 39 e 49 anos. Isso dá um indicativo de que não são muito jovens; uma inclusive, com idade próxima a de professores em fase de aposentadoria, 49 anos, conforme se verifica na Tabela 01.

Tabela 01: Formação profissional dos professores.

Categorias	Professor 01	Professor 02	Professor 03	Professor 04
Idade	41	39	49	41
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Formação	Licenciatura em Matemática com ênfase em Física	Pedagogia/ Letras	Pedagogia	Ciências com licenciatura plena em Matemática
Ano de formação	2005	1995/2008	2006	1998
Instituição de formação	UFMS	FIPAR	UEMS	FIZA
Tempo de formação	9 anos	19 anos	8 anos	16
Disciplina que leciona	Matemática e Raciocínio Lógico	Produção Interativa	Matemática, Português, História, Geografia	Matemática
Nível de ensino em que leciona	6º ano	9º ano	4º ano	7º ano
Experiência com alunos PAEE	Não	Só enquanto coordenadora	Sim	Não
Formação continuada	Pós-Graduação em Matemática	Especialização em Ensino Superior e em Educação Infantil Mestrado em linguagem.	Pós-Graduação em Educação	Pós-Graduação em Educação Matemática

Fonte: Professores participantes da pesquisa (2014).

Quanto à formação, é interessante observar que duas docentes fizeram suas graduações em instituições públicas, no município em que residem. Ainda em relação aos dados de formação profissional, todas apresentam experiência, inclusive a P2, mesmo sendo a mais nova, tem dezenove anos de formação. Quanto à formação continuada, apenas a professora (P4) diz ter participado de curso de capacitação na área de educação inclusiva.

Com relação à experiência com inclusão escolar do PAEE, apesar de experientes no trabalho, elas têm pouca experiência com a inclusão escolar e com alunos com deficiência. Somente a professora (P3) relata já ter tido experiência com alunos PAEE, há quatro anos, quando começou a ministrar aula para um aluno autista. Os demais atuam pela primeira vez com um aluno com deficiência, o que não significa que não estejam preparados para o trabalho, pois apenas o desafio pode fazer com que consigam caminhar em busca de novas possibilidades para seus alunos.

No que se refere à formação dos monitores, está em consonância com as necessidades dos alunos PAEE, pois um é pedagogo e o outro intérprete, conforme Tabela 02.

Tabela 02: Formação profissional dos monitores.

Categorias	Monitor 01	Monitor 03
Idade	19	25
Formação	Intérprete de Libras	Pedagogia
Ano de formação	2013	2014
Instituição de formação	SESC	UEMS
Tempo de formação	1 ano	-
Experiência com alunos PAEE	1 ano	Não
Formação continuada	Não	Não

Fonte: Monitores participantes da pesquisa (2014).

A partir da análise dessa tabela observa-se que os dois monitores são jovens de idade e de formação. Também têm pouca experiência com alunos PAEE e não têm nenhum curso de formação continuada. O trabalho do monitor é muito importante para a inclusão dos alunos PAEE no ensino comum, mas precisa ser realizado de forma colaborativa, planejando junto com o professor da sala.

O trabalho colaborativo (CAPELLINI; MENDES, 2007) vai além de trabalhar junto, proporciona momentos de estudos em grupos, definição de teóricos que poderiam subsidiar os estudos, além de apresentar uma cumplicidade entre as pessoas que o utilizam. A proposta de

trabalho colaborativo permite a troca de experiência, de debates coletivos, envolvendo todos os participantes do processo. Capellini e Mendes (2007), ao discutirem as ideias de Pimenta (1999) explicam que o professor sozinho não consegue refletir sobre sua prática docente; é preciso uma discussão em grupo, de forma colaborativa.

4.1.2 Alunos com e sem deficiência: formação educacional

A faixa etária dos alunos PAEE matriculados no Ensino Fundamental foi de 13 a 62 anos, indicando em alguns casos uma enorme diferença em relação à idade dos demais sujeitos da pesquisa. Tada *et al* (2012) em sua pesquisa estatística sobre os números de alunos PAEE matriculados no ensino comum em 22 escolas da rede pública e privada de Porto Velho (RO), puderam também evidenciar uma defasagem quanto a idade/série. Considerando essa defasagem idade/série, recorreremos a sua contribuição nessa discussão, e apesar de, a princípio, não ser uma questão preponderante em nossa investigação, após a coleta de dados, nos chamou a atenção.

Tada *et al* (2012), ao discutirem as ideias de Emílio (2004), que aborda a questão de agrupamentos por série, consideram que devemos considerar a equivalência nas necessidades, indicando que esse seria o melhor caminho pra o professor, que facilitaria seu trabalho pedagógico, entretanto “[...] este não seria o caminho mais adequado do ponto de vista do aluno com deficiência, em função da grande diferença entre a sua idade e a dos colegas sem deficiência”. (TADA et al, 2012, p. 68). Os autores destacam a necessidade de se observar outros critérios para que o processo seja inclusivo, como o número de alunos por sala, o número de alunos PAEE inseridos por sala, as condições arquitetônicas e materiais da escola, dentre outros fatores importantes.

Diante da constatação da defasagem idade/série, alguns questionamentos foram levantados. Como os colegas de sala dos alunos PAEE sem defasagem idade/série percebem os alunos PAEE com idade avançada inseridos na sala de aula? Sem dúvida o fato de estarem inseridos no ensino comum não deixa de ser um fator preponderante contra o preconceito, mas essa questão precisa ser melhor investigada para a compreensão do processo de inclusão escolar dos alunos PAEE. As Tabelas 03 e 04 apresentam a formação educacional dos alunos PAEE e dos colegas de sala.

Tabela 03: Formação educacional dos alunos PAEE.

Categorias	Aluno com DA 01	Aluno com DF 02	Aluno com DI 03	Aluno com DV 04
Idade	32	16	13	62
Formação educacional	6º ano	9º ano	4º ano	7º ano
Cursos em outras localidades	Não	Não	Não	Não

Fonte: Alunos PAEE participantes da pesquisa (2014).

Tabela 04: Formação educacional dos colegas dos alunos PAEE.

Categorias	Colega 01	Colega 02	Colega 03	Colega 04	Colega 05	Colega 06	Colega 07	Colega 08
Idade	14	15	16	15	10	9	31	18
Formação educacional	6º ano	6º ano	9ºano	9º ano	4º ano	4º ano	7º ano	7º ano
Cursos em outras localidades	Não	Não	Futeb.	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Colegas dos alunos PAEE participantes da pesquisa (2014).

Essas informações contribuem para melhor caracterizar o cenário da presente pesquisa. Desse modo, compartilhamos as ideias de Glat e Nogueira (2002 apud PRIETO, 2005, p. 23),

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de *programas de capacitação e acompanhamento contínuo*, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar, não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo.

Assim, é indispensável que seus profissionais sejam capacitados para atuarem no sistema regular de ensino, em especial, no trabalho com alunos PAEE, os quais chegaram às escolas e requerem um professor, que além de preparado, com boa formação, seja crítico e criativo.

4.2 Educação Especial e Inclusiva

Ao discutir a implementação do modelo inclusivo, pesquisadores como Prieto (2006) e Oliva (2011) afirmam que nossas discussões devem se voltar para a valorização das diferenças, em um trabalho em que se considerem as heterogeneidades. Nessa perspectiva “[...] é impossível homogeneizar o ensino diante da diversidade humana [...]”. (OLIVA, 2011, p. 48). Nessa tentativa de homogeneização do ensino “[...] o resultado é a separação daqueles

que sabem/podem/conseguem dos que não sabem/não podem/não conseguem”. (OLIVA, 2011, p.48).

A mesma autora destaca a necessidade da valorização da diversidade, entretanto, nos alerta para o fato de diversidade ou diferença não serem contrários ao princípio de igualdade. “[...] falar em diversidade não se trata da eliminação da igualdade, pois se luta pela igualdade de direitos”. (OLIVA, 2011, p.48). Em contrapartida, valorizar excessivamente a igualdade de oportunidades pode levar à questão do esforço individual, o que é injusto para Oliva (2011) se a questão da potencialidade de cada um não for considerada.

A educação inclusiva, de acordo com Oliva (2011, 50-51), precisa conciliar “[...] o princípio da igualdade com o da diferença, para que o aluno seja respeitado em sua identidade, valorizado em suas diferenças e receba, como direito civil, atendimento educacional adequado às suas necessidades [...]” . Caso essas questões sejam desconsideradas, Oliva (2011) acredita que a inclusão do aluno PAEE deixa de ter como meta uma educação de qualidade e passa a ser apenas reprodutora da ideologia dominante.

Recorre-se ao princípio de igualdade para oferecer oportunidades para que todos os alunos desenvolvam suas potencialidades e ao princípio da diferença oferece meios para que esse desenvolvimento seja de acordo com as necessidades de cada um (OLIVA, 2011). Quando se trata da valorização das diferenças a Resolução nº2/01 institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial:

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará aos situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

[...];

II- a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino aprendizagem, com base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimento, habilidade e competências;

[...]. (BRASIL, 2001)

Em relação ao princípio da diferença as Diretrizes Nacionais da Educação Especial, o artigo 8º estabelece que as escolas da rede regular de ensino devem, na organização de suas classes comuns, atender à:

[...];

II- distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes

comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade. [...]. (BRASIL, 2001).

Corroborando essa questão, Oliva (2011) explica que a educação inclusiva, ao valorizar a diversidade, contribui para a igualdade da natureza humana e igualdade de oportunidades. Contudo, as escolas que têm como princípio a homogeneização do ensino reproduzem a ideologia que classifica, ordena e quantifica.

Desse modo, para que seja compreendida a percepção e atitudes em relação aos alunos PAEE no ensino comum, dividimos a análise que se segue em alguns tópicos que, posteriormente, serão integrados para a análise da inclusão escolar dos alunos foco desta pesquisa. Assim, no próximo item, será abordado a percepção dos professores em relação a educação inclusiva.

4.2.1 Análise da entrevista com os professores.

Quanto à coleta preliminar, quando foi realizada, tivemos o consentimento dos diretores das instituições, e esses indicaram os professores que trabalhavam com os alunos PAEE, definidos previamente com ajuda da gestora de Educação Especial, para que a pesquisadora pudesse fazer o convite a eles para participarem da pesquisa.

A pesquisadora, ao entrar em contato com esses professores, soube que dois deles já haviam conversado com seus diretores sobre a pesquisa. A professora P2 do aluno Fábio (DF) e o professor P4 da aluna Vitória (DV) foram os únicos que não sabiam da pesquisa, o que demandou por parte da pesquisadora uma explicação maior, no sentido de dizer que a diretora da escola já havia consentido a possibilidade de realização da pesquisa e a pesquisadora precisava então de sua autorização.

Após o consentimento de todos os professores, as entrevistas foram realizadas; algumas previamente agendadas, outras não. A entrevista com a professora P1 de Amanda (DA) foi realizada na sala dos professores, momento em que ela estava em aula vaga, e isso só foi possível, pois a entrevista foi previamente agendada.

Diferente das demais entrevistas, que aconteceram no período em que eles estavam em horário de aula, a entrevista com a professora P2 de Fábio (DF), foi realizada na biblioteca, com a permissão da coordenadora da escola outro professor assumiu sua sala de aula para que ela pudesse se ausentar.

A entrevista com a professora P3 do Ivo (DI) iniciou em horário de intervalo, também na biblioteca. Considerando o pouco tempo, a entrevista teve que ser interrompida. A professora retornou para sala, organizou seus alunos, em seguida, retomamos.

Por fim, a entrevista com o professor P4, de Vitória (DV) também foi realizada em horário de aula, no próprio pátio da escola. Quanto aos seus alunos, considerando a idade, os mesmos ficaram sozinhos em sala de aula, resolvendo alguns exercícios.

Apesar da falta de tempo, de um modo geral, as entrevistas aconteceram de maneira tranquila, todos responderam as perguntas com calma; alguns de maneiras mais objetivas, mas todos conseguiram, na medida do possível, expor suas opiniões. Conforme pode-se verificar na Tabela 05.

Tabela 05: Educação Especial e professores

Categorias	Professor 01	Professor 02	Professor 03	Professor 04
Educação inclusiva – concepção	Favorável	Em alguns casos é favorável	Favorável	Favorável
Benefícios da Educação Inclusiva	Socialização	Socialização	Socialização	Socialização
Prejuízos da Educação Inclusiva	Não ter formação adequada para atendê-los	A exclusão na inclusão	Rejeição	Elevado número de alunos por sala
Dificuldades para manutenção dos alunos	Acessibilidade	Acessibilidade	Número de alunos por sala	O trabalho com o Braille
Necessidades da escola para ser inclusiva	Formação profissional	Acessibilidade	Formação profissional	A presença de um monitor
A equipe escolar tem concepção inclusiva	Sim	Sim	Sim	Em partes
Alunos PAEE	Surdos, mudos, os intelectuais	É mais fácil nomear os que não são, todos aqueles que dão trabalho especial ao professor	Os com necessid. especiais; déficit nem tanto; os cadeirantes, os autistas e os surdos	Deficiência auditiva; Deficiência visual; Não me lembro muito o nome
Alunos com deficiência estão incluídos?	Enquanto estão na sala sim	Nem todos	Nem sempre	Do ponto de vista do aprendizado não

Fonte: Professores participantes da pesquisa (2014).

Dos quatro professores entrevistados, três demonstraram semelhanças na posição em relação à inclusão escolar dos alunos PAEE, ao se posicionarem favoráveis em relação a esse modelo educacional. Apenas o professor (P2) acredita que em alguns casos a inclusão seja possível, conforme vemos nos trechos extraídos de sua entrevista:

- eu acredito assim... existem tipos de crianças que pode estar no ensino regular e algumas que não, não são todas que podem estar... não é por questão de exclusão:::... mas é questão de inclusão mesmo, se a criança for para um lugar com o rótulo de inclusão mas se sentir

excluída numa sala, que beneficio tem pra essa criança e o mais importante é a criança... é o desenvolvimento dela... é a relação afetiva dela com os colegas com elas porque antes... eu sei que a escola:::... porque o nosso papel são os conteúdos os conhecimentos científicos mais antes disso ela é uma cidadã... ela precisa de respeito ela precisa se sentir amada ela precisa estar envolvida na sociedade... se ela aprender ou não ela vai ser uma adulta amanhã e aí como ela vai agir se ela ficou todo tempo em um ambiente que ela se sentiu todo tempo excluída... como vai ser a relação dela depois... porque nós preparamos o aluno para a vida... não só para fazer uma prova de ENEM um vestibular. (P2).

O posicionamento da professora (P2) é contraditório. Apesar de demonstrar preocupação com os alunos PAEE, ao confrontar dos dados coletados, percebe-se que em sua prática pedagógica não desenvolve atividades que minimizem as barreiras ao desenvolvimento de Fábio (DF), que na sua opinião pode estar inserido no ensino comum. Tal como demonstrado em sua fala: - [...] *é cadeirante... mental..., todos esses poderiam estar na escola [...].*

Os demais professores, apesar de se posicionarem favoráveis à inclusão dos alunos PAEE, se sentem despreparados para lidar com esse modelo educacional. Essa falta de “preparo” normalmente se dá pela insegurança, por não saber como proceder com os alunos PAEE matriculados, conforme vemos nos trechos extraídos das entrevistas:

- eu mudei a minha postura mudei meu pensamento... um aluno quando chega na escola, um aluno especial quando chega na escola, ele não é apenas mais um aluno na folha de chamada, ele é um aluno como um aluno qualquer e eu aprendi isso... mais eu levei tempo demorou pra eu entender e perceber isso...mas eu sinceramente, eu pensava assim, era mais um...né. (P3).

- em relação à educação inclusiva... eu acho que o sistema não prepara a gente pra isso...eu não recebi formação nenhuma durante meu tempo de faculdade pra trabalhar alunos especiais e depois durante aqui...até tem alguns cursos de capacitação mais que nem sempre é possível a gente fazer e mesmo assim períodos muitos curtos que nem sempre te dá uma noção quando você chega realmente a trabalhar com aquele aluno. (P4).

- os professores não tem capacitação porque...na verdade, na verdade, o meu pensamento é assim...eles se preocupam muito com a inclusão até o quinto ano que é a quarta série que você tem que ter o aluno incluso tal tem que incluir o aluno, só que eles esquecem que eles continua estudando e que os professores são capacitados até o quinto ano e depois os outros não são capacitados, então existe mais dificuldade ainda, porque quem está fazendo as capacitações está ali no meio cursos e tal e os outros. (P1).

A professora (P3), do aluno com deficiência intelectual, afirma que no início de sua prática pedagógica não era favorável à inclusão dos alunos PAEE no ensino comum, mas

explica que na pós-graduação tinha uma disciplina cuja docente discutia sobre a diversidade e isso fez com que ela compreendesse a importância da aceitação desses alunos. Tal como esclarece:

- eu levei tempo demorou eu aprender e perceber isso [...] era uma disciplina que fazia com que a gente aprendesse ou pelo menos tentasse entender como que funciona esse aluno em sala de aula e a professora no momento das aulas dela, ela falava que o primeiro passo pra gente fazer esse trabalho de inclusão é aceitação [...]. (P3).

Já nas falas do professor (P4) e a da professora (P1) observamos semelhanças, pois ambos atribuem a falta de formação às instâncias superiores. O resultado é a desresponsabilização por sua formação e pelos alunos em situação de inclusão. Os dois disseram não ter experiência com alunos com deficiência, e somente a professora (P1) menciona que durante sua graduação atuou como monitora de um aluno com deficiência.

No que se refere à inclusão da Vitória (DV), apesar de sabermos que toda a estrutura curricular seja desenvolvida para alunos ditos “normais”, sabemos também que é possível fazer adaptações curriculares para que os alunos com deficiência visual, tal como é o caso de Vitória (DV), possam aprender e participar ativamente das aulas. E ainda assim, o professor (P4) não relata ter procurado ajuda para trabalhar com a Vitória (DV), nem mesmo com outros profissionais experientes, enquanto a professora (P1) da Amanda (DA), afirma ter conversado com alguns colegas de trabalho sobre a aluna, mas ambos responsabilizam as instâncias superiores por seu despreparo, já que, segundo eles, a implementação de uma proposta política sem prepará-los devidamente, demonstra autoritarismo e, assim não demonstram buscar metodologias que viabilizem a aprendizagem de seus alunos considerados em situação de inclusão em sala de aula e agem/reagem com indiferença. Essa atitude os exime da tarefa de proporcionar uma aprendizagem de qualidade a seus alunos.

Os professores até se dizem preocupados, mas nada fazem para mudar suas ações, se eximem da responsabilidade de mudar, pois acreditam que a culpa é de fato de quem colocou os alunos ali, e não deles. Mas, “[...] uma escola que tenha alunos com deficiência, mas que não faça alterações necessárias nos métodos de ensino e de avaliação no ambiente físico e, sobretudo, na atuação de docentes, discentes e funcionários da escola, seria pouco inclusiva”. (CROCHÍK, 2011, p. 199). Assim, outro aspecto importante que precisa ser considerado ao se pensar a educação inclusiva é o fato de a socialização por vezes, ser considerada mais importante que a formação e o desenvolvimento de habilidades dos alunos PAEE. (CROCHÍK, 2011).

É necessário destacar que, não desconsideramos a importância da socialização no processo de desenvolvimento; no entanto, é importante considerar que “[...] se a inclusão não significar também o máximo de desenvolvimento possível das capacidades intelectuais, ela será apenas a máscara da marginalização dentro de sala de aula [...]”. (CROCHÍK, 2011, p. 199). Desse modo, acreditamos a partir dos estudos de Prieto (2006, p. 60), que uma reforma educacional perpassa, sem dúvida, pela formação docente.

Todo o plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização.

Se no tópico anterior a posição da maioria dos professores foi predominantemente favorável à educação inclusiva, neste, ao serem questionados sobre os benefícios da educação inclusiva, foram unânimes em destacar a socialização como o principal benefício da educação inclusiva. Nas palavras de um desses professores:

- Bem, os benefícios eu vejo assim... que além do aluno vir pra sala para socializar ele conhece outras coisas outras pessoas ele sai do ambiente da casa dele...ele tem a oportunidade de conhecer, de ter contato com outras pessoas, né.(P3).

A convivência, a socialização dos alunos PAEE com alunos sem deficiência foi entendida pelos professores entrevistados como benéfica para todos. Segundo alguns professores, os alunos ficam mais felizes na convivência com outras crianças consideradas diferentes deles. Embora a socialização dos alunos PAEE esteja, aparentemente, preservada, a aprendizagem está parcialmente sendo negligenciada.

Com relação aos aspectos negativos da educação inclusiva, é possível identificar posições antagônicas dos professores, como visto na posição do professor (P3), que mencionou a rejeição, “[...] às vezes na inclusão ele é excluído”. (P2). Esse fragmento nos faz retomar a discussão sobre a relação entre inclusão e exclusão. E ao ser questionado, por parte de quem ela partiria, o professor (P3) considera que seja,

- [...] talvez por parte de alunos ou de funcionário... porque não vou mascarar... que tem...sabe se cinquenta por cento gostam num total de zero a dez, se oito ou nove gosta, tem um que não gosta... tem um que olha torto...assim parecendo o que este aluno está fazendo aqui na escola...é porque não entende esse processo... é porque não aceitam... mas que tem... tem. (P3).

Crochík (2011, p. 75) afirma que, parece haver uma inclusão marginal e de segregação.

[...] A primeira ocorre quando a inclusão é precária: as condições limitadas do exercício da cidadania quase que a invalidam; na segregação, essas condições, em boa parte, não são dadas. Da perspectiva inversa, pode-se dizer que aos segregados não se dá o reconhecimento de pertença ao mesmo grupo; na marginalização, esse reconhecimento é acompanhado da desconfiança de se é merecedor ou não desse reconhecimento. Em relação ao segregado, parece haver o que nomeamos de negação de identificação – pertence à outra espécie -; quanto ao marginalizado, parece haver a hostilidade própria da identificação negada. (CROCHIK, 2011, p.74-75).

Numa perspectiva inclusivista, o preconceito presente nas discriminações pessoais e institucionais é contrário à educação inclusiva. A exclusão na inclusão e a rejeição foram citadas por duas professoras (P2 e P3) como uma barreira no processo de inclusão dos alunos PAEE. Já os professores (P1 e P4) retomam a questão da importância de se ter uma formação específica. Porém o professor (P4) de Vitória destaca a necessidade de se ter alguém para ajudá-la em sala de aula, principalmente no momento do atendimento individualizado aos alunos. O professor (P4) acredita que um professor especialista em sala de aula seria fundamental para garantir o processo de ensino dos alunos PAEE.

- ela precisaria de uma pessoa ali constantemente com ela... isso é o que necessitaria que e a pessoa apta a trabalhar com Braille ela pode fornecer uma qualidade melhor de informação... traduzir informação... fazer a interação com ela... bem mais do que eu. (P4).

Ao serem questionados sobre as dificuldades para a manutenção dos alunos PAEE na escola, eles, como outros que verificamos em relatos de pesquisas sobre o tema, se voltam para a acessibilidade arquitetônica. Isso pode ser verificado na fala de dois professores (P3 e P2), que consideram fator dificultador para a inclusão a acessibilidade arquitetônica, como pode ser observado na fala da professora (P2):

- o espaço físico seria uma das primeiras coisas que tem que ter... que tem que ser muito bem acessível de todas as formas né. (P2).

Alguns apontamentos são feitos pelos professores e, de modo geral, os mesmos também se queixaram do grande número de alunos em sala de aula. Já em relação à percepção dos professores quanto à posição de a escola na qual trabalham ter ou não uma concepção inclusiva, todos foram unânimes em dizer que, dentro das possibilidades, os profissionais da

escola desenvolvem um bom trabalho. Entretanto, é preciso ter cautela quanto a essa afirmação, pois o simples fato de os alunos PAEE estarem matriculados no ensino comum, não garante que a escola tenha de fato uma concepção inclusiva.

Se antes as pessoas com deficiência eram segregadas, hoje são paulatinamente incluídas, nas escolas e no trabalho. Não obstante, tomamos emprestado o questionamento feito por Crochík (2013, p. 18): “[...] Será que algumas modalidades de inclusão, ao se contraporem à segregação, não permitem a marginalização ou outras formas de segregação, logo, a continuidade da discriminação dos incluídos?”.

Sabemos que no processo de inclusão existem muitos limites; no entanto, esses não devem implicar o abandono da luta política em prol das minorias excluídas. Ter os conhecimentos desses limites é importante para se pensar a modificação social. Nessa linha, autores como Crochík (2013) e Adorno (1965) entendem a importância de práticas que possibilitem a ocorrência da inclusão.

Dentre os questionamentos feitos aos professores está o de tentar perceber se eles sabem quais são os alunos considerados Público Alvo da Educação Especial. Os professores até conseguiram nomear algumas deficiências, entretanto, chamamos a atenção para a concepção da professora (P2).

- é mais fácil falar aqueles que não se enquadram... é porque a maioria se enquadra... é deficiente visual... auditivo... todos esses são inclusos na escola... é hiperativo e dislexia não é incluso né... mas eles estão... também dão um trabalho especial para o professor... é cadeirante... mental, todos esses poderiam estar na escola... aí é mais fácil falar quem não poderia... porque a maioria se enquadra. (P2).

Sua fala indica desconhecer legalmente quem são os alunos que se enquadram como PAEE, considerando a legislação em vigor (BRASIL, 2011), além de preconceituosa, pela sua forma de expressão. Já a professora (P3) acredita que hoje nas escolas pode se considerar alunos PAEE os

- [...] é:::... portadores de necessidades especiais quais são... são aqueles:::... o déficit de atenção não é tanto... porque isso aí até que não... não é tido pra eles uma professora de apoio ou uma monitora... são os alunos:::... os cadeirantes... são os alunos com deficiência auditiva são os alunos surdo... são os alunos:::... os autistas... é em geral são esses:::... são esses os alunos. (P3).

Vemos nessas falas que os professores consideram alunos com déficit de atenção, hiperatividade e dislexia como PAEE. Bueno (2008) alerta-nos para a ambiguidade nas

políticas públicas no que concerne à descrição de quais pessoas fazem parte de sua população-alvo. Segundo a Declaração de Salamanca, as políticas inclusivas deveriam incluir:

[...] crianças deficientes superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota, nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos inferiorizados ou marginalizados. (BRASIL, 1994, p. 130).

Essa ambiguidade e indefinição a respeito de qual é a população alvo da educação inclusiva pode ser evidenciada também nas produções científicas, como indica uma pesquisa realizada por Bueno (2008). Por fim, ao questionar sobre o processo de inclusão de alunos considerados em situação de inclusão, a pesquisadora obteve as seguintes respostas:

- lá na sala pelos menos assim né... tá sempre no meio tá todo mundo né...tem uma relação boa. (P1).

A professora (P2) de Fábio (DF) afirma que:

- Nem todos os alunos estão incluídos. Às vezes não tem como você chegar naquele aluno, você tem uma sala numerosa, então fala-se na educação que o professor deve trabalhar de forma diversificada e tal, realmente a gente trabalha, faz o que pode, mas um professor hoje pra atender uma sala com mais de vinte e cinco alunos eu estou falando, e não estou falando só dos inclusos, estou falando de todos os alunos, é muito difícil. (P2).

O Professor (P4) da aluna cega acredita que Vitória (DV) não está inclusa na escola comum, e um dos motivos seria o fato da diferença de idade da aluna (DV) em relação aos demais, e por isso, Vitória (DV) não está inclusa, mas sim inserida na escola, para cumprimento legal.

- ... do ponto de vista do aprendizado, ainda justifica... a inclusão dela ali se dá como eu falei em relação dela estar aprendendo Braille... acredito que a parte inclusiva se deva ao fato dela aprender o Braille, e ter contato com os demais alunos ter a socialização, no contexto falar que ela teria capacidade de ir para a faculdade muito remota. (P4).

Nessa curta frase final da resposta podemos perceber que o professor (P4) está subjulgando a capacidade intelectual de sua aluna. Recorremos aos pressupostos teóricos de Vygotsky (1997) para compreender essa questão, por ele não desconsiderar as limitações orgânicas resultantes da cegueira, e afirmar que socialmente, não há limitações, já que por meio da linguagem, o aluno cego pode aprender os significados sociais.

O aluno cego, devido à limitação visual, vai precisar de um ambiente adaptado, que consiga garantir a satisfação de suas necessidades, pois em sua vida escolar necessita de materiais adaptados ao conhecimento tátil-cinestésico, auditivo, olfativo e gustativo. Importante enfatizar principalmente a adequação de materiais gráficos táteis e o Braille, além dos diversos recursos tecnológicos que contribuem diretamente com a aprendizagem, como leitores, computadores, celulares, entre outros que o mercado disponibiliza, mas nem todas as pessoas cegas ou com deficiência visual conseguem comprar, pois quando são colocados à venda são caros.

Esses materiais pedagógicos adaptados têm como objetivo propiciar ao aluno cego o acesso aos mesmos conhecimentos que as demais crianças têm, de modo que aquele não esteja em desvantagens em relação a estas já que a dificuldade imposta pela cegueira não está relacionada às informações a serem aprendidas, mas aos meios para ensiná-los. Ao se considerar esses aspectos,

Devemos ter sempre em mente que, para os videntes, o mundo mental dos cegos é um conceito nebuloso, organizado por analogias ou inferido de situações que consideramos semelhantes às deles. Dessa mesma maneira, o mundo mental dos videntes é construído pelos cegos. Por exemplo, para nós é muito difícil pensar em uma representação mental sem a imagem visual, ou o que seja o conceito tátil-cinestésico de cadeira, assim, como para os cegos congênitos, a visualização dos objetos é um dado impossível. (AMIRALIAN, 2002 apud NUNES; LOMÓCO, 2010, p. 59-60).

Desse modo, a falta de conhecimento sobre a cegueira pode contribuir para a baixa expectativa do professor (P4) quanto à aprendizagem de sua aluna; fato extremamente prejudicial, uma vez que essa percepção do professor o faz minimizar suas propostas pedagógicas. Essa atitude revela não somente dificuldade do docente quanto às especificidades da deficiência e as possibilidades de adaptações pedagógicas a serem efetuadas, mas também preconceitos que contribuem para a exclusão da aluna dentro da lógica da inclusão.

Em síntese, pode-se afirmar: os professores não acreditam que seus alunos estejam incluídos no ensino comum. Cabe ressaltar a ausência do depoimento da professora (P3) do aluno com deficiência intelectual, fato ocorrido não por esquecimento, mas simplesmente porque a referida não conseguiu falar de seu aluno Ivo (DI). Não sabemos se de forma intencional ou não, mas em seus depoimentos sempre se reportava a experiências anteriores. No próximo item, será abordado a percepção dos monitores com relação a educação inclusiva.

4.2.2 Análise da entrevista com os monitores.

Entrevistamos duas monitoras: sendo a monitora (M1) da aluna Amanda (DA) e a monitora (M2) do aluno Ivo (DI), considerando que os alunos com deficiência física e deficiência visual não possuem um monitor em sala de aula.

A partir dessa consideração inicial, a pesquisadora conversou de modo informal com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da aluna Vitória (DV), com a intenção de compreender melhor como tem sido seu o processo de inclusão escolar no ensino comum, já que ela é de fato a pessoa que tem um contato direto e contínuo com a aluna.

Tabela 06: Educação Especial e monitores.

Categorias	Monitor 01	Monitor 02
Educação inclusiva – concepção	Favorável	Favorável
Benefícios da Educação Inclusiva	Socialização	Fazer parte da escola
Prejuízos da Educação Inclusiva	Dependência	Falta de recursos pedagógicos
Dificuldades para manutenção dos alunos	Aprendizagem	Não há materiais adequados
Necessidades da escola para ser inclusiva	Materiais humanos	Recursos pedagógicos
A equipe escolar tem concepção inclusiva	Sim	Sim
Alunos PAEE	Deficiência auditiva; visual, intelectual e física	Todos que têm algum tipo de deficiência
Alunos com deficiência estão incluídos?	Sim	As vezes no meio dos demais alunos sim, porém ao todo não.

Fonte: Monitores participantes da pesquisa (2014).

A educação inclusiva foi concebida de forma favorável pelas duas monitoras e pela professora AEE. Para tanto, apresentamos a justificativa da monitora (M1) da Amanda (DA), que diz:

- é muito boa... por que coloca as pessoas em patamares iguais, tira aquelas barreiras impostas pelas imperfeições, vamos dizer assim... então ajuda muito. (M1).

Para a monitora, o fato de Amanda (DA) estar inserida na escola pressupõe igualdade de direitos de oportunidades, assegurando-lhe uma educação escolar. Apesar de considerar que Amanda (DA) precise de um pouco mais de ajuda para a realização de suas atividades, ela considera que Amanda (DA):

- ... *é alguém que tem uma capacidade como os outros...* (M1).

Vemos semelhança nos dizeres da monitora (M2) do Ivo (DI):

- ... *é muito importante eles estarem no meio social... integrado com a escola dentro de sala de aula, é muito importante.*

Apesar de demonstrarem semelhança em suas falas quanto à inclusão dos alunos PAEE no ensino comum, a monitora (M2), por compreender a dificuldade no processo de inclusão do Ivo (DI), demonstra preocupação com o laudo médico. Sua preocupação é saber qual é de fato sua deficiência

- ... *é complicado, eu não sei direito o que ele tem, o laudo dele aqui da escola é de quando ele tinha seis meses.* (M2).

Essa fala da monitora é questionada por Gollner e Barroco (2010, p. 13), pois as autoras entendem que “[...] Caminhar segundo a concepção da patologia é permitir que o deficiente esteja fadado ao determinismo psicológico, sendo, automaticamente, excluídas as possibilidades de intervenção no âmbito pedagógico [...]”. É necessário que os profissionais acreditem no desenvolvimento do aluno independente da sua especificidade.

De uma forma geral, a posição da monitora revela uma perspectiva médica-psicológica de educação, ao enfatizar a importância do diagnóstico. Como se o diagnóstico pudesse por si só resolver todos os problemas enfrentados no processo de inclusão do Ivo. Já com relação aos benefícios de educação inclusiva, ambas as monitoras expõem suas opiniões. A monitora (M1) diz:

- ... *é que ela como a Amanda que tem deficiência auditiva ela pode estar em contato com o mundo externo, a gente pode usar esse termo ... porque ela é muito limitada ... porque não pode ouvir né o que o professor está explicando ... com o professor mediador ela consegue estar adaptando, aprendendo muitas coisas.*

Já a monitora (M2) afirma em breves palavras que o maior benefício da Educação inclusiva para Ivo (DI) é o fato de ele fazer parte da escola, ou seja, ela não acredita plenamente na aprendizagem do discente, mas sim nos benefícios da socialização na escola, no contato com outros alunos. Comparando com as respostas dos professores, as monitoras também enfatizam a importância de os alunos PAEE estarem na escola, interagindo com os outros colegas. Também observamos, após a análise das entrevistas, muitos limites na

Educação Inclusiva. A Monitora (M2) do Ivo apontou a falta de apoio pedagógico da escola no processo de inclusão, ao afirmar que:

- A escola não oferece nada ... não tem um material adequado ... e às vezes a gente precisa trazer isso, aí eu tento buscar algumas coisas, porém até pra aplicar aqui na escola é complicado. (M2).

Ao ser questionada sobre as dificuldades de manutenção dos Alunos PAEE no ensino comum, a monitora (M1) destaca a dificuldade enfrentada pela Amanda (DV) no seu processo de apropriação do conhecimento. Essa questão pode ser observada em sua fala ao expor sua dificuldade de auxiliá-la em seu processo de aprendizagem,

- [...] é porque ela está no sexto ano e ela tem dificuldades como uma criança menor:::... né como crianças de salas menores... então às vezes aquela educação que foi oferecida pra ela quando ela era menor foi um pouco falha né ...e aí ela chegando lá em cima não tem como a gente voltar aqui no começo pra fazer de novo... então fica meio complicado pra ela entender algumas coisas que está lá em cima... porque ela sabe as coisas aqui embaixo... e às vezes a gente tem que parar um pouco pra poder explicar algumas coisas que era pra ela já ter aprendido algum tempo...[...] mas só isso que é o maior problema.(M1).

Esse depoimento nos remete ao fato de professores e monitores quererem classes homogêneas em conhecimento, sem ter uma visão mais ampla da educação, pois conhecimentos diversos colaboram com a aprendizagem. Já a monitora (M1), em outro momento, também manifesta sua preocupação em relação à autonomia de Amanda (DA) ao ressaltar que sua presença constante às vezes contribui para sua dependência.

- [...] às vezes ela pode fazer algumas coisas, como conversar com o coleguinha, ela pode se esforçar para fazer aquilo sozinha, mas ela quer a ajuda do instrutor, é muito bom porque eu posso ajudar tanto ela quanto o aluno, mas torna ela um pouquinho dependente. (M1).

Já a monitora de Ivo (DI) atribui a dificuldade de Ivo permanecer na escola à falta de materiais, ou seja, percebe-se nitidamente a exígua tranquilidade em se trabalhar pedagogicamente com os alunos PAEE. Mesmo diante dessa situação, contraditoriamente, ela (M1) responde que a escola tem uma concepção inclusiva, simplesmente pelo fato de que quando Ivo ficou umas três semanas sem monitora, quando ela chegou à coordenadora, em suas palavras, disse assim:

- ... que bom que você apareceu...a gente estava precisando muito de alguém para ficar com o Ivo por ter passado muitas monitoras e elas não terem ficado por conta da agressividade dele...e assim...elas buscam saber dele... se está precisando de alguma coisa... se tem que ligar pra mãe dele...tem essa preocupação... de dar o melhor pro aluno...porém não tem o recurso pra isso né. (M1).

Aparentemente, a presença da monitora na escola contribuiu para que todos os demais agentes responsáveis pela formação de Ivo (DI) delegassem a ela todas as suas responsabilidades e deixassem de desempenhar suas próprias funções.

Ainda em relação aos prejuízos da Educação Inclusiva, a monitora (M1) destaca a dependência de Amanda (DA) em relação a ela, principalmente no momento de interação com os demais colegas de sala.

- os prejuízos é que ela acaba ficando muito dependente do instrutor mediador:::...né... às vezes ela pode fazer algumas coisas...como conversar com o coleguinha ela pode se esforçar para fazer aquilo sozinha...mas ela quer a ajuda do instrutor...é muito bom porque eu posso ajudar tanto ela quanto o aluno...mas torna ela um pouquinho dependente. (M1).

Ao ser questionada sobre quem é a população alvo da educação inclusiva, a monitora (M2) respondeu de forma generalizada, na crença de que todos os alunos com algum tipo de deficiência fazem parte desse público, ou seja, nas palavras da monitora (M2), elas se enquadram. Sua resposta indica não ter certeza de quem são os alunos PAEE.

Por fim, com relação à percepção das monitoras em relação à inclusão dos alunos com deficiência na escola comum, verificamos os seguintes depoimentos:

- Às vezes no meio dos alunos si... porém ao todo na... porque a gente precisa buscar muito... e muito atrás para conseguir passar alguma coisa pra eles... e eu vejo assim um desinteresse na questão do Ivo, a família, o tanto que é difícil... a mãe dele assim... até me contaram que...conseguiram pra ela fazer de graça outro laudo pra ver o que realmente ele tem né... ela não foi não levou e quando a gente não tem ajuda da família fica um pouco pior né que nem no caso que eu te falei... dela não trazer ele... porque eu liguei pra buscar mais cedo porque já seria quatro três duas horas que ele ficasse aqui já teria um proveito... já conseguiria ensinar alguma coisa pra ele... porém:::... (M2).

Diferente da Monitora (M2) de Ivo, observamos que a monitora (M1) acredita que Amanda esteja, sim, incluída, e mais: que está aprendendo. E inclusive faz comparativo com os anos anteriores.

- ... eles estão aprendendo... em comparação com os anos antes eles estão aprendendo bastante é legal a gente vê eles sabendo cor... sabendo número... sabendo verbo... olha o que é aquilo eles sabem né... então é bem legal. (M1).

Em outro momento a mesma monitora destaca como favorável a educação inclusiva, faz sua consideração e afirma que

-a educação inclusiva é muito boa... porque coloca as pessoas em patamares iguais... tira aquelas barreiras impostas pelas imperfeições... vamos dizer assim... então ajuda muito.(M1)

Entende-se a partir dessa fala, que o fato de Amanda (DA) estar inserida no ensino comum faz com que suas diferenças entendidas como imperfeições sejam minimizadas, tal como foi mencionado pela monitora (M1).

4.2.3 Análise da entrevista com os alunos PAEE.

Na análise das entrevistas com os alunos PAEE, compreendemos, a partir da percepção deles frente ao seu processo de inclusão, que o mesmo esteja vinculado às atitudes dos professores, monitores e colegas de sala. É importante destacar que não há como compreender o psicodinamismo de uma pessoa, por meio de uma entrevista. A análise feita sugere suposições sobre a realidade psíquica dos participantes, que podem ser verdadeiras ou não.

Para compreender o pensamento e o sentimento dos alunos em situação de inclusão que frequentam a modalidade de ensino comum acerca da inclusão escolar, todos os participantes selecionados deveriam ter sido entrevistados, mas isso não foi possível, por considerarmos o recorte temporal da pesquisa e o fato de um dos participantes não estar frequentando as aulas.

Diante dessa situação, a pesquisadora entrou em contato com a família de Ivo (DI) solicitando autorização para que pudesse ir até a sua residência com a intenção de entrevistá-lo. Entretanto, Ivo (DI) não quis conceder a entrevista, e por isso a entrevista foi realizada com sua mãe. Assim, as respostas, tal como pode ser verificado na Tabela 07 são da mãe de Ivo (DI).

Tabela 07: Educação Especial e alunos PAEE.

Categorias	Aluno com deficiência 01	Aluno com deficiência 02	Mãe do aluno com deficiência 03	Aluno com deficiência 04
Concepção sobre estudar em escola comum	Gosta	Legal	Bom	Gosta/bom
O que a escola comum tem de bom	É bom	Os colegas, as aulas, os professores e o esporte	Sala de Computação	Tudo/ aprender a ler
O que a escola comum tem que não é bom	Sujeira	Falta de acessibilidade	Barulho entre os colegas	Barulho/brigas
Dificuldades na escola	Barulho dos colegas	Acessibilidade para ir à escola	Número elevado de alunos em sala	Circulação pela escola/Barulho
O que falta para um melhor atendimento na escola	Não sabe o que pode melhorar	Uma cadeira motorizada	Diminuir nº de aluno por sala e ter profissional qualificado	Nada
Atendimento da equipe escolar	Todos ajudam	Bom	Ruim	Bom
Você se considera PAEE	Considera-se um pouco diferente	Sim	Sim	Sim
Acolhimento na escola comum	Sim	Sim	Não muito bom	Sim

Fonte: Alunos com deficiência participantes da pesquisa (2014).

Seguindo nosso roteiro de entrevistas, a primeira pergunta direcionada aos alunos PAEE participantes desta pesquisa refere-se à sua percepção sobre o fato de estarem estudando em escolas comuns. Obtivemos as seguintes respostas:

- bom:::...às vezes acho que a escola esta suja. (AMANDA, DA).

- eu acho legal... eu acho legal aqui... aqui também fica mais fácil pra minha vó me trazer... porque aqui fica mais perto. (FÁBIO, DF).

- eu acho bom, igual ele ia na APAE... eu também gostava quando ele ia lá... eles pnhava na perua ia fazer piquenique ele ficava todo contente mas aí ele foi crescendo e ele foi vendo sei lá... se não é o lugar dele... ele não gosta [...]. (MÃE DO IVO, DI).

- eu gosto, eu acho bom... que eu não tenho outra né:::... fico feliz... acho que eu tenho um valor né:::... porque nós tudo tem um valor... sem a escola eu fico muito triste né... porque eu não gosto de ficar parada né... a gente tem um currículo... uma atividade pra fazer. (VITÓRIA, DV).

Amanda (DA), Fábio (DF) e Vitória (DV), todos, à sua maneira, demonstraram gostar de estar na escola, com exceção de Ivo (DI), que segundo depoimentos da mãe e da monitora, não gosta de ir à escola. Na entrevista, a mãe de Ivo (DI) deixa a impressão de gostar mais quando Ivo (DI) frequentava a APAE, ao destacar que lá ele realizava atividades mais prazerosas, tal como foi verificado em sua fala.

Na sequência, a pesquisadora pediu para que os participantes dissessem do que gostam e do que não gostam na escola comum e que falassem sobre suas dificuldades em permanecer no ambiente escolar. Amanda (DA), apesar de se sentir bem na escola, afirmou não gostar muito de barulho. Considerando a dificuldade da pesquisadora em se comunicar com Amanda (DA), sua monitora acompanhou a entrevista e no tocante à afirmação da aluna, ela explica o que a participante gostaria de dizer:

- ela não gosta que na sala de aula às vezes tem muito barulho... como ela é surda... ela só escuta vibração... é um barulho que não tem distinção e às vezes ela reclama disso... de tá muito barulho... às vezes muita bagunça e às vezes é difícil pra ela vê... como ela usa óculos pra copiar na sala tem dificuldade (ela consegue copiar). (AMANDA, DA).

Amanda (DA) atribui ao barulho e à bagunça sua única dificuldade enfrentada no processo escolar. Semelhante a esse depoimento, a mãe de Ivo (DI) relata o mesmo problema, reafirmando que ele não gosta de barulho, nem de ficar na sala de aula. Já Vitória (DV), diversas vezes ao longo do período de levantamento de dados, mostrou os benefícios da escola frente ao seu processo inclusivo.

- eu acho bom de tudo... acho bom estudar... ler... as crianças brincar... eu gosto de ver. Eu só não gosto do barulho... eles brigam muito... eles xingam demais a professora... e fala cada palavrão precisa de ver... uma bagunça danada. (VITÓRIA, DV).

Semelhante ao posicionamento de Vitória (DV), ao ser questionado sobre estar estudando em uma escola comum, Fábio (DF) respondeu:

- bem, eu acho os colegas legais, as aulas os professores é legal, é eu gosto de fazer esporte, tudo aqui pra mim é legal. (FÁBIO, DF).

Fábio (DF), ao falar sobre seu processo de inclusão, lembrou não somente dos pontos positivos. Na sequência de sua fala anterior ressaltou também \emptyset que ele não gosta na escola, do fato de não ter muitos amigos.

A pesquisadora o questionou sobre essa afirmação, e em outra fala ele disse:

- agora eu to tendo até bastante... eu só tenho um colega aqui nessa escola [...]. (FÁBIO, DF).

Para que possamos compreender melhor o porquê dessa fala de Fábio (DF), a pesquisadora fará uma breve explicação dos fatos e percepções em relação à dinâmica escolar e pessoal de Fábio (DF). Após a seleção dos participantes, a pesquisadora foi até a escola em que Fábio (DF) estuda a fim de conhecê-lo e pedir seu consentimento para ser participante na presente pesquisa.

Após falar com a direção, a coordenadora direcionou a pesquisadora até a sala onde Fábio (DF) estuda para que a pesquisadora pudesse conhecê-lo, entretanto, ele não se encontrava na escola. Surpresa, a coordenadora afirmou ter se esquecido de buscá-lo naquele dia e, em uma conversa informal, relatou que há bastante tempo tem sido a grande responsável pela frequência de Fábio (DF) na escola, em decorrência de sua dificuldade de locomoção. Em muitos momentos da fala de Fábio (DF) essa dificuldade é ressaltada ao relatar sobre seu processo educacional:

- é só o fato de vir para escola... que fica difícil pra minha vó me trazer... porque a rua não é asfaltada... cheias de buracos... então fica ruim pra me trazer. (FÁBIO, DF).

Observamos a presença da importante questão da acessibilidade, não só dentro da escola, mas também de sua casa até a escola. Em conformidade com esses levantamentos, a deliberação (CEE/MS) nº 7828, de 30 de maio de 2005, dispõe em seu Art 4º sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:

III- assegurar as condições de acessibilidade dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas edificações, instalações, equipamentos recursos tecnológicos, mobiliários, transporte escolar, nas comunicações e outras, nos termos da legislação vigente. (MATO GROSSO DO SUL, 2005, p.02).

Conforme podemos verificar, existem políticas que garantem condições de acessibilidade, não só no interior das escolas, mas também nos meios de transporte. O problema é a dificuldade de implementação dessas políticas, como ocorre com Fábio (DF). A partir dessa sua queixa inicial e da sua dificuldade de se locomover sozinho com a cadeira, - a qual é muito pesada - ele sempre depende de outras pessoas para ajudá-lo. Assim, desde as

séries anteriores ele tem um amigo a quem atribui o mérito de estar incluído na escola, porque o ajuda em todos os momentos.

[...] ele me ajuda, me leva pra lanchar... quando dá a hora do lanche me leva por lanche... me leva pra educação física... me leva até o portão pra minha vó ... me sinto melhor. (FÁBIO, DF).

Assim, o fato desse amigo acompanhá-lo em todos os momentos contribui para o sentimento de pertencimento, de fazer parte desse grupo. Mas, ao mesmo tempo percebe que sua interação é maior com o seu colega João. Ainda que Fábio (DF) se sinta bem com a ajuda de seu colega, ele quer ser independente, ter autonomia em sua locomoção, isso pode ser verificado nesta fala:

- pra mim falta uma cadeira motorizada... motorizada pra eu mover melhor... dentro da escola aqui... eu fico mais aqui na porta:::... porque os meninos ficam correndo eu fico com medo de eles me derrubar. (FÁBIO, DF).

A ausência de adaptações para a acessibilidade também contribui para o isolamento de Fábio (DF) de algumas atividades dentro da escola. Com relação ao posicionamento dos demais participantes em relação ao seu processo inclusivo, Vitória (DV) se emociona ao dizer que se sente incluída na escola, e afirma:

- gosto sim:::... porque meu sonho que eu tinha na vida era estudar... eu consegui realizar esse sonho né esse Braille... mas eu queria estudar de caneta e perdi a visão estudei só dois anos e esqueci tudo. (VITÓRIA, DV).

Em relato, a participante explicou à pesquisadora que sempre estudou nessa escola, entretanto, seu processo escolar sempre foi complicado, pois durante uns dois anos teve que se ausentar da escola, pelo fato de não haver oferta de vaga, inclusive Vitória (DV) demonstra, em sua fala, muita gratidão em relação à diretora da escola, por ter conseguido uma vaga para que ela pudesse estudar.

-eu acredito igual a Luiza não tem... ela que arrumou pra mim a escola eu vim chorando ali na sala da diretora ela falou: vou arrumar mais vai demorar ela ficou com dó... ela falou: eu tenho dó da senhora...aí arrumou duas coordenadoras e foi lá em Campo Grande não tinha sala de recurso... só sala especial. (VITÓRIA, DV).

Porém, o único horário possível para Vitória (DV) estudar foi no período noturno, considerando que nos outros períodos não é ofertado o sétimo ano, daí o surgimento de algumas dificuldades para sua manutenção no processo escolar, conforme relata:

- é difícil vir de noite... eu não tenho ninguém pra me trazer não tem uma pessoa com disponibilidade que eu ir...à noite eu não posso estudar. (VITÓRIA, DV).

Vitória ressalta que fica chateada em perder a aula. Assim, nos últimos tempos ela frequenta apenas o atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno, ofertado na mesma escola. Em conversa informal com a professora do AEE, Vitória enfrentou alguns empecilhos no que tange ao seu direito de obter esse atendimento. Considerando o alto índice de faltas no período noturno, a direção a ameaçou de que não poderia receber o AEE. Entretanto, a professora responsável por esse tipo de atendimento continua assiduamente atendendo a Vitória (DV) em média duas vezes por semana no período vespertino.

Considerando que Ivo (DI) não estava frequentando as aulas, a pesquisadora, percebeu a necessidade de entrar em contato com sua mãe para, além de pedir a autorização para a presente pesquisa, perguntar por que Ivo (DI) não estava frequentando a escola, pois sua ausência pode representar fatos não perceptíveis aos professores.

Inicialmente a mãe do Ivo (DI) não demonstrou nenhum interesse em receber a pesquisadora, e para tanto, colocou alguns empecilhos. Entretanto, movida pela busca de informações, visto já ter escolhido Ivo (DI) para ser um dos participantes desta pesquisa, a pesquisadora justificou a necessidade e a relevância de seu depoimento, motivo pelo qual ela concordou em responder as questões feitas.

No mesmo dia, ao final da tarde, a pesquisadora foi à casa de Ivo (DI), o qual se manteve indiferente, sequer dirigiu o olhar. Ele estava sentado na frente de um computador na sala, e ali ficou. Sua mãe o questionou duas ou três vezes se ele gostaria de falar e incisivamente, respondeu que não. Então foram para uma área de fundo, em volta de uma mesa, e lá a entrevista fluiu tranquilamente, sem interrupção.

Durante todo o período, Ivo (DI) não se levantou do computador. Na despedida, com autorização da mãe, a pesquisadora entrou na sala onde ele estava. Ao observar as imagens que apareciam no computador, foram-lhe feitos alguns questionamentos referentes a elas, e com indiferença Ivo (DI) respondeu apenas algumas.

4.2.4 Análise da entrevista com os colegas de classe dos alunos PAEE.

A entrevista com os colegas de classe dos alunos definidos como sujeitos desta pesquisa apresentam dados diversos, principalmente quando verificados nas diferentes deficiências, como pode ser visualizado na Tabela 08.

Tabela 08: Educação Especial e colegas de classe dos alunos PAEE.

Categorias	Colega 01	Colega 02	Colega 03	Colega 04	Colega 05	Colega 06	Colega 07	Colega 08
Alunos com deficiência na escola comum	Ser companhia	Legal, aprendo muito com eles	Normal/bom	Normal	Bom	Favorável	Bom	Bom
Manutenção na escola dos alunos com deficiência	Dificuldades pessoais	Não poder se comunicar.	Transporte até a escola	Transporte até a escola	Nenhuma	Ele não gosta da escola	Nenhuma	Nenhuma
Necessidades da escola para se tornar inclusiva	Menos barulho	Um prof. trabalhar com comunic.	Acessib. dentro da escola	Acessib. dentro da escola	Nenhuma	Não sabe	As pessoas ajudar mais	Profissionais qualificados
Concepção inclusiva da escola	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Faz o que pode	Sim
Atendimento da equipe escolar	Bom	Muito bom	Bom	Bom	Atende bem	Bom	Bom	Bom
Alunos PAEE	Não sabe	Não sabe	Cadeir., cegos, surdez, def. mental	Deficiente mental, autista, cego, cadeir.	Não sabe	Não sabe	Os deficientes	Deficiente mental, surdo, cego
Inclusão dos alunos com deficiência	Sim	Um pouco	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Colegas dos alunos com deficiência participantes da pesquisa (2014).

Na análise dos dados referente à concepção dos colegas de classe frente à educação inclusiva, já no primeiro questionamento, que se refere ao fato de os alunos PAEE estarem matriculados no ensino comum, obtivemos as seguintes respostas:

- ó eu acho tipo assim... como ela é deficiente a gente não deve mexer com a pessoa que têm deficiência... não deve ligar né deixar quieta no lugar dela:::...eu acho bom ela estar ali... pelo menos é uma companhia né. (COLEGA 01, DA).

- há eu acho assim... acho legal né porque aí a gente aprende né... porque ela ensina muitas coisas boas pra gente. (COLEGA 02, DA)

-eu acho normal... eu acho até bom também...porque tem como a gente ajudar... fazer o bem...lá na frente também com certeza a gente vai receber o bem também. (COLEGA 03, DF).

- normal... nada de diferente. (COLEGA 04, DF).

- ele é igual... mas ele é deficiente... mas isso não muda nada na pessoa ... acho bom porque ele é um bom amigo... ele estava brincando aí ele chamou nós pra brincar de futebol. (COLEGA 05, DI).

- pra mim tudo bem, eu trato todos os alunos iguais. (COLEGA 06, DI).

- eu acho bom... dá oportunidade pra ela ser alguém na vida né... pra não ser uma pessoa assim discriminada por um monte de gente né a gente vê que tem muita gente que discrimina as pessoas assim... que eu vejo muito na televisão essas coisas muita... muita coisa... eu sou contra isso eu ajudava ela ir pro lanche. (COLEGA 07, DV).

- Bom, normal. (COLEGA 08, DV).

No tocante ao aspecto relativo à preferência ou rejeição dos alunos PAEE, é possível verificar pelo primeiro depoimento de um dos colegas de sala de Amanda (DA), que ela não apresenta nenhuma característica que contribua para ser escolhida como amiga. Assim, os alunos PAEE não tendem a ser considerados “legais” a ponto de serem escolhidos para brincar, visitar a casa, muito menos serem classificados de espertos, inteligentes o que descarta a possibilidade de serem convidados para realizar atividades, sejam elas escolares ou não, em conjunto. Em síntese, podemos observar no primeiro trecho, que um dos colegas de Amanda (DA) se refere a ela com indiferença. Já nas falas dos colegas de Fábio (DF) e de Vitória (DV) a caridade, ao se dirigirem aos seus colegas considerados PAEE.

Por fim, no trecho extraído de um colega de Ivo (DI), percebemos indícios de inclusão, pois embora ressalte a diferença entre eles, o colega de Ivo (DI) afirma que sua presença na sala de aula é boa e que sua diferença, segundo ele, “não muda nada na pessoa”. Também buscamos saber se os alunos PAEE enfrentam dificuldades para se manterem na escola. De acordo com a análise das entrevistas, constatamos que a maioria dos colegas de sala, percebe dificuldades no processo de inclusão escolar dos alunos PAEE.

- é acredito... é como se diz, eles não tem culpa que Deus mandou eles desse jeito né... e do mesmo jeito que eles são deficientes mas eles dá conta pelo menos de fazer alguma coisa. (COLEGA 01, DA).

- acredito que sim... é igual ao Fábio... porque a avó dele não tem como trazer ele todo dia... porque se chover onde ele mora é rua de terra... se chover alaga tudo e ele não vem pra escola... aí de vez em quando a coordenadora trás ele pra cá. (COLEGA 03, DF).

- não, a escola atende muito bem ele. (COLEGA 05, DI).

- sim, porque ele não gosta muito de escola... e não gosta de fazer exercícios... a maioria da parte do tempo, um pedaço ele gosta de ficar lá de fora... não é lá na calçada do lado de fora... é ali de fora no banco aí tem dia que a tia Luana põe ele lá fora aí ele faz lá no banco bem de vez em quando:::... mas ele gosta de pintar... brincar com tinta. (COLEGA 06, DI).

-não. (COLEGA 07, DI).

-não... não tem. (COLEGA 08, DI).

Certos colegas de sala conseguem perceber algumas dificuldades no processo de inclusão dos alunos PAEE na escola comum, mas outros demonstram muito mais caridade ou indiferença do que preocupação com sua permanência na escola.

Em seguida, pensando nas dificuldades enfrentadas pelos alunos PAEE, segundo a concepção de seus colegas de sala, houve a necessidade de se questionar sobre o que seria então necessário para que a escola se tornasse inclusiva, caso houvesse a crença de que isso não ocorre.

Os dois colegas de sala de Amanda (DA) acreditam que a escola tenha uma concepção inclusiva, ao responderem:

- sim. (COLEGA 01, DA).

- acho que sim... porque tem duas pessoas assim... e eu vejo que os professores tratam elas muito bem... elas gostam...assim não entendo muito bem o jeito que ela fala... mas pelo jeito dela se comunicar acho que sim. (COLEGA 02, DA).

Os colegas de classe de Fábio (DF) também acreditam na concepção inclusiva. Entretanto, seu colega (04) aponta as dificuldades de locomoção, pois considera esse fator como impeditivo para que o mesmo venha à escola, como podemos verificar em suas falas:

- a gente busca ele na casa dele, porque fica difícil ele vir pra cá... porque ele mora longe. (COLEGA 04, DF).

Já para o colega (03) de Fábio (DF), a escola é inclusiva devido ao fato de já ter ocorrido algumas mudanças, as quais, sem dúvida, podem ser consideradas um avanço nesse aspecto, mas dizer que tem uma concepção inclusiva acreditamos ser ingenuidade, pois não basta a acessibilidade física. Ele assim justifica sua opinião:

- [...] por exemplo... lá o banheiro não era pra deficiente... cadeirante... pra esses negócios... agora já tem... reformou... colocou mais rampas também que não tinha que eu to lembrado... esses pisos pra cego também... tá diferente. (COLEGA 03, DF).

Diferente dos Colegas de Fábio (DF), a colega (07) de Vitória (DV) se posiciona de maneira diferente quanto a essa questão:

- eles fazem o possível né... porque igual nessa escola não é adaptada para essas pessoas, ai eles fazem o que pode... tinha que ter mais ajuda do governo... [...]. (COLEGA 07, DV).

Em outro momento a mesma colega enfatiza a necessidade de as:

-pessoas ajudar mais né porque têm muitas pessoas que vê ela e sabe que ela é cega, faz tempo que eu conheço ela e sabem que ela é cega e não ajuda e vê que ela tá indo num degrau e não ajuda...eu ajudei ela...ela quase caiu de um degrau ali... aí eu ajudei ela tem que ter alguém assim que vê e ajuda... ajuda ela, falar que não pode, que cai, machuca, eu acho. (COLEGA 07, DV).

Podemos observar várias dificuldades no processo de inclusão dos alunos com deficiência. E nesse processo, é bem provável que estejamos sendo reféns de uma ideologia, valorizadora da imagem de indivíduos perfeitos, fornecidos pelos estereótipos sociais e se mantêm em locais, tempos e situações como normais. Nessa perspectiva os estereótipos foram ao longo da história construídos pela sociedade, e dessa forma, bem como explica Crochík (1997), a própria cultura contribui para o surgimento do pensamento estereotipado do indivíduo, o qual utilizará esse preconceito para justificar suas atitudes.

São situações mercedores de atenção, principalmente nas falas nas quais se observam contradições, marcadas no mesmo momento em que ocorria a entrevista, ou seja, foi possível verificar que os colegas de sala não têm opinião segura sobre a inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar.

4.3 Interação em sala de aula

Como entre os objetivos da escola estão o do aprendizado, da socialização e do desenvolvimento, o bom convívio entre os colegas nesse processo é fundamental. Essa relação implica compreender, se colocar a partir do ponto de vista do outro, aprender com os outros, perceber distinções entre as pessoas, se identificar.

Assim, a educação inclusiva permite, segundo Crochík; Freller; Dias (2013, p. 175), “[...] que indivíduos antes estranhos aos grupos existentes na escola possam deles participar; põe em questão, porém, se eles serão incorporados a esses grupos ou se novas formas de segregação serão criadas”, visto que a escola muitas vezes produz segregação mesmo com a função de eliminá-la. Com esse problema, orientados pela Teoria Crítica, principalmente com o respaldo de Adorno (1965) e Crochík (1997/2011/2013), tentaremos apresentar alguns resultados da pesquisa, no que se refere à interação do aluno com deficiência em sala de aula.

4.3.1 Análise das entrevistas com professores

Ao longo da análise dos dados, foram identificadas algumas situações favoráveis à inclusão e outras indicadoras de exclusão. Oliva (2011), ao discutir as ideias de Booth e Ainscow, acredita que o desenvolvimento da inclusão é paulatinamente construído conforme as escolas “[...] criam culturas inclusivas, produzem políticas inclusivas e desenvolvem práticas inclusivas [...]”. (OLIVA, 2011, p. 159).

Para isso, nesse processo, o professor tem uma importante função, pois uma atitude preconceituosa direcionada à pessoa com deficiência pode resultar em um sentimento de inferioridade em relação aos colegas. Oliva (2011) ainda explica que nessa situação, tanto os alunos PAEE, quanto os demais colegas de sala podem reproduzir a concepção de diferença como inferior, ocasionando a não aceitação da diversidade humana.

Entretanto, após a análise das entrevistas dos professores, consideramos que as três escolas pesquisadas ainda precisam desenvolver muito para se eliminar as barreiras à participação e à aprendizagem, quais sejam: as arquitetônicas e todas as outras que envolvem a relação entre as pessoas.

Tabela 09: Interação em sala de aula – Professores.

Categorias	Professor 01	Professor 02	Professor 03	Professor 04
Como é a interação do aluno PAEE em relação aos demais colegas de sala.	Boa/um pouco obsessiva em relação à profa.	Igual	Bem aceito	Boa
Os colegas da sala interagem com o aluno PAEE? Quantos? De que forma?	Não, muito pouco	Sim, muito, todos eles	Ele é bem aceito	Pouco
Local da sala que o aluno senta	2º carteira do lado do prof.	Na última carteira	Na última carteira	Na primeira carteira
Competitividade em sala de aula	Não	Não	Sim	Não
Superioridade dos alunos normais em relação aos alunos com deficiência	Não	Não	Sim	Não
Trabalho colaborativo	Sim	Muito	Muito	Com pessoas da mesma idade
Alunos com deficiência atrapalham a aula	Não	Não	Às vezes sim	Não/incomoda por não ajudar
Minimização do preconceito contra alunos com deficiência	Não realizam	Não	Não	Não
Obstáculos e barreiras na escola para circulação	Não	Acessibilidade	Não	Locomoção pelos espaços
Alunos com deficiência recebem tratamento diferenciado	Sim	Não	Não	Não

Fonte: Professores participantes da pesquisa (2014).

Para os professores participantes da pesquisa, a interação dos alunos PAEE na sala de aula comum em relação aos demais colegas foi concebida de modo geral, como boa, todavia a professora (P1) de Amanda (DA) ressalta que em sua aula, a aluna apresenta características possessivas em relação a ela, tal como podemos observar em sua fala:

- ela tem muito ciúme assim ela é muito possessiva em cima de mim... então os outros alunos não podem chegar perto de mim não pode por a mão nas minhas coisas sabe... ela tem muito ciúme então na minha aula fica até meio difícil eu te falar... porque qualquer um que se aproximar de mim... ela fica brava... ela bate se chegar perto... ontem igual as meninas estava lá pedindo explicação a colega foi mexer no meu cabelo... ela deu um tapa na colega porque não pode por a mão em mim... então fica até difícil eu te falar...

Com relação aos seus colegas de classe, Amanda (DA) geralmente fica “[...] no cantinho dela e eles no canto deles sem muito contato”. (P1).

Encontramos semelhança no comportamento de Vitória (DV):

-geralmente quem conversa com ela era mais as alunas de mais idade...em torno de quatro senhoras que tinha mais contato com ela:::... contato mais através de conversa quando ela

perguntava alguma coisa elas respondiam... ou quando ela necessitava de se locomover... então...As vezes quando elas tinham um tempo [...] mas era assim... casos raros... quando elas terminavam as atividades propostas pra elas... então sobrava um tempinho elas iam ajudavam o dela.(DV).

Quanto ao local da sala de aula que o aluno PAEE senta, os professores (P1 e P4) disseram que sentam nas carteiras da frente. Os professores (P2 e P3) afirmaram que seus alunos sentam na última carteira. Observamos as seguintes respostas:

- na sala anterior ele sentava bem na frente, agora ele esta sentando mais no fundo... não sei porque... o comportamento dele tá igual. (P2).

- Olha até pela questão de espaço... porque hoje nessa sala eu tenho trinta e quatro alunos e as salas... a gente conhece as salas né das escolas públicas... ele senta no final da sala... por uma questão de espaço... por conta da acessibilidade da monitora e ele é um aluno... ele não é cadeirante... ele anda... e tudo e enfim assim... mas ele precisa de mais, de mais espaço... e o lugar que nós conseguimos fazer com que ele tivesse mais espaço foi no fundo da sala. (P3).

Percebe-se no depoimento da professora (P3) seu constrangimento ao tentar justificar o motivo por que seu aluno Ivo (DI) senta no fundo da sala. Nós fizemos o seguinte questionamento: Ivo (DI) não faz parte dos seus 34 alunos inseridos em sua aula? Sua resposta nos leva a pensar que o fato de Ivo (DI) ser uma pessoa com deficiência intelectual, dá a ela o direito de, sem consultá-lo, colocá-lo no fundo da sala de aula.

A análise dos dados denuncia que a atitude da professora é preconceituosa, pois, ao confrontar os dados, percebe-se que Ivo (DI), em diversas situações, é isolado, rejeitado e mantido invisível em sala. Essa atitude, segundo Oliva (2011, 164): “[...] resulta em marginalização pelo impedimento da incorporação plena da cultura, podendo resultar na pseudoformação [...]”.

Continuando essa reflexão, Oliva (2011) explica que ao se pensar uma educação de qualidade, essa não pode ser pensada apenas para os alunos PAEE ou apenas para os alunos sem deficiência, mas para todos os alunos. Ainda que Ivo (DI) possa apresentar dificuldades na aprendizagem do conteúdo escolar, cabe questionar que tipo de educação ele tem recebido. Ainda que supostamente recebesse a mesma educação que seus colegas de sala, também poderíamos pensar como tem sido essa formação. Discutir a educação inclusiva pressupõe pensar uma educação de qualidade para todos. (OLIVA, 2011).

Com relação à pergunta sobre competitividade entre os alunos PAEE e os colegas de sala, três dos quatro professores afirmaram não perceber, pelo menos em suas aulas, nenhuma

atitude que demonstrasse competitividade. Diferente desses depoimentos está o da professora (P3) de Ivo (DI) que afirma incisivamente existir competitividade entre os alunos, entretanto, no decorrer de sua fala, afirma que isso acontece de maneira muito sutil e por ser natural não exige sua intervenção.

-as vezes eu percebo sim... as vezes tem sim... seria um absurdo dizer que não... mas tem sim... mas são crianças, mas não que seja uma coisa que atrapalhe... chama a atenção que é berrante... não é uma coisa natural que as vezes com a minha intervenção... mas que as vezes nem precise... por se assim tão sutil... que eu penso que nem precise de intervenção... que naturalmente aquilo vai caminhando naturalmente. (P3).

No que se refere à percepção deles em relação aos alunos sem deficiência se considerarem superiores em relação aos alunos PAEE, é possível identificar nos seguintes depoimentos:

-não eles tratam ela de igual para igual. (P1)

-não de forma alguma... só na questão de ir e vir eu só acredito que eles acreditam há eu sou, não melhor mais eu tenho essa independência que ele não tem... só isso. (P2).

-não. (P3).

- olha não percebi isso não... normalmente ali tem aqueles que tem amizade... como é o caso das pessoas de mais idade... já os outros, não tem muita amizade, passam, conversam, quando muito cumprimentam e param. (P4).

De um modo geral, os professores acreditam não haver um sentimento de superioridade entre os alunos sem deficiência em relação aos alunos PAEE, apenas a professora (P2) insiste em afirmar que por não ser totalmente independente, Fábio (DF) seja inferior aos demais colegas. Novamente aqui, demonstra uma atitude preconceituosa em relação ao aluno e afirma ainda que, o mesmo só será de fato incluído quando conseguir total independência.

-Fábio não está incluso, não está incluso por conta dessa portabilidade dele... dessa cadeira pesada... por ele não ter os membros fortalecidos... porque ele sempre ficou dependendo dos outros para empurrar... então o que aconteceu ele ficou dependente nesse sentido... isso não pode acontecer ele está um moço um rapaz já... então a partir do momento que ele conseguir isso, eu creio que a inclusão dele é completa. (P2).

Essa professora parte do pressuposto de que ele só será de fato incluído na escola quando não precisar de alguém para ajudá-lo, mas isso será difícil. Entendemos que sempre precisaremos de alguém, independente da ação, situação ou momento, ou seja, para empurrar uma cadeira de rodas, para realizar um trabalho em grupo, para conversar, para brincar, entre outras situações e ações.

Quanto à pergunta em relação ao trabalho colaborativo entre os alunos, é importante compreender o que é trabalho colaborativo, pois vai além de uma ajuda temporária, deve haver envolvimento, parceria, colaboração, com objetivos afins. As respostas dos professores vêm ao encontro do que afirmamos, como pode ser verificado:

- tentar ajudar ela no caso... não, não... não até porque tem a interprete né que faz todo esse papel de auxiliar no que é necessário ali. (P1).

Embora evidencie algumas dificuldades enfrentadas por Amanda (DA), a professora (P1) verifica que na sua percepção nenhum colega oferece ajuda. Essa atitude é ainda justificada pela professora (P1) ao dizer que, considerando o fato de já existir uma pessoa responsável para essa função, não haveria necessidade de ajuda por parte dos colegas de sala.

Diferente do posicionamento anterior, a professora (P2) de Fábio (DF) afirma que há sim um trabalho colaborativo entre os alunos, porém, cabe ressaltar que um dos motivos para que essa atitude aconteça se deve ao fato de Fábio (DF) não ter um monitor para auxiliá-lo, o que permite ser uma resposta, inclusive positiva.

- muito::: eles ajudam muito nessa questão da mobilidade e na questão das atividades também. (P2).

Com relação ao depoimento da professora (P3), mesmo ela afirmando que há um trabalho colaborativo, isso não é evidenciado no decorrer de sua fala, pois o aluno não é desafiado, não lhe proporciona atividades que o levem a aprender, ele recebe uma atividade costumeira, a qual não permite seu avanço no desenvolvimento intelectual.

- muito::: muito, os alunos recebem bem, ajudam... inclusive eu tenho assim atividade diferenciada pra ele... tanto eu quanto a monitora tem... então todo o dia eu tenho uma atividade pra ele... mas ou menos dentro daquilo que eu trabalho... por exemplo... como eu estive trabalhando a independência do Brasil... eu não vou cobrar dele o conteúdo independência do Brasil... mas eu posso trazer pra ele uma figura da independência do Brasil pra ele fazer colagem... pintar... pra ele um quebra cabeça... relacionado com o conteúdo. (P3).

Por fim, o Professor (P4) também afirma haver um trabalho colaborativo entre os alunos, porém ressalta que esse é realizado em grupos, mais, especificamente, grupos de pessoas mais velhas, com as quais a interação fica mais restrita em relação ao aprendizado com seus iguais e também em relação às oportunidades.

- somente entre as senhoras ali que ajudam ela na leitura... elas não dominam a escrita então quando elas tem um tempo ali elas pegam o livro... pede pra qual é o conteúdo que pode ditar pra ela ou enunciado... ou quando tem algumas contas elas conversam interação ali e perguntam né. (P4).

Na sequência, os professores foram questionados sobre a presença do aluno PAEE na sala de aula comum. A análise da entrevista da professora (P1) sugere a indiferença à pessoa com surdez, após realizar uma comparação entre os alunos com surdez matriculados na mesma escola, porém em séries diferentes, responde:

- não, tanto uma como a outra, porque a outra além da surdez ela tem um problema intelectual também... então assim... eu não vejo eles não atrapalham minha aula... a Amanda então é como se não tivesse ali assim em termos assim. (P1).

Percebemos nessa fala que a aluna, por ser quieta, não incomodar, acaba sendo isolada dentro da sala de aula. Crochík (2013) explica que o isolamento refere-se à situação de segregação. O mesmo autor explica que na escola podemos encontrar duas formas de isolamento: a primeira está relacionada à proposta da escola e a outra decorrente das relações estabelecidas entre os próprios alunos. Porém explica,

[...] Obviamente, as duas formas estão associadas, uma vez que as relações entre os alunos obedecem também a práticas aceitas e incentivadas pela orientação escolar, da mesma maneira que as relações entre estudantes podem vir a determinar propostas e atitudes da escola frente ao aluno considerado em situação de inclusão. (CROCHÍK, 2013, p. 89-90).

Entendemos, a partir do referencial abordado, que o preconceito é uma atitude que contém uma tendência para várias ações: a discriminação, a marginalização e a segregação e ocorrem de forma associada ou separada, mas com efeitos devastadores. Jodelet (2006 apud CROCHÍK, 2013, p. 13) distingue esses conceitos:

Com efeito, a exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do

indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo. Decorrendo de um estado estrutural ou conjuntural da organização social, ela inaugurar um tipo específico de relação social.

De acordo com Crochík (2013), essa distinção entre discriminação, marginalização e segregação evidenciam as diversas maneiras pelas quais a exclusão acontece, e devido ao fato de se correlacionarem mutuamente, por vezes, se torna difícil distingui-los, já que ocorrem simultaneamente ou em decorrência do outro. Para Crochík (2013, p. 14-15),

[...] segregação diz respeito à ação (ou ao conjunto de ações) que leva à separação de indivíduos e de grupos, enquanto marginalização é a ação (ou conjunto de ações) que dificultam ou impede a inclusão social adequada daqueles que foram segregados.

Essas três formas de expressão da exclusão: segregação, marginalização e discriminação, conforme já explicitado, podem ocorrer nas diversas esferas da vida, na família, no trabalho, no convívio social e na escola. A sociedade, de modo geral, por ser contraditória e em algumas ações voltadas à inclusão pode ter um retorno com ações contrárias. (CROCHÍK, 2013).

Continuando nossa análise, no que diz respeito à presença do aluno PAEE em sala de aula, o professor (P4) explica sua resposta:

- não consideraria atrapalhar... porque eles demandam um maior tempo... problema que eu acho injusto a gente não poder se dedicar cem por cento... visto que os outros normalmente terminam as atividades e a gente tem que retomar o conteúdo para não deixar a sala parada... então eu não consideraria prejudicar é que eles tem uma aprendizagem mais lenta e que então demanda mais cuidado. (P4).

Para o professor (P4), Vitória (DV) tem apenas dificuldades de aprendizagem, o que não é verdade, pois dificuldades de aprendizagem não caracterizam o aluno PAEE das propostas políticas inclusivas. De acordo com Oliva (2011), pequenas adaptações escolares feitas pelo professor podem ser suficientes para minimizar as dificuldades desses alunos.

Já um aluno cego, em sua vida escolar, necessita de materiais adaptados ao conhecimento tátil-cinestésico, auditivo, olfativo e gustativo, com ênfase principalmente na adequação de materiais gráficos táteis e o Braille. É importante destacar que o Braille foi uma das principais conquistas para a leitura e a escrita do aluno cego, em todos os tempos, mesmo na atualidade, com os recursos tecnológicos.

Esses materiais pedagógicos adaptados têm como objetivo propiciar ao aluno cego o acesso aos mesmos conhecimentos que as demais crianças têm, de modo que aquele não fique em desvantagens em relação a esses, já que a dificuldade dos desprovidos de visão não está relacionada às informações a serem aprendidas.

Numa perspectiva inclusiva, a educação do aluno cego é marcada pela relação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), responsável em suprir as necessidades específicas decorrentes da falta de visão. Quando realizado em prol do desenvolvimento do aluno com qualquer tipo de deficiência, o AEE tem obtido êxitos e é reconhecido em todos os ambientes educacionais.

Os alunos PAEE na sala de aula ou em outros espaços educacionais, como as salas de recursos multifuncionais, a quadra, o pátio, enfim, vários locais encontram resistência de muitas pessoas, mas as mais marcantes são as verificadas no preconceito, na indiferença, no descaso, na falta de interesse de se ter conhecimento em como trabalhar com os alunos.

4.3.2 Análise das entrevistas com monitores.

Para compreender como é a interação em sala de aula dos alunos PAEE, selecionados para essa pesquisa, entrevistamos duas monitoras: Monitora 01 de Amanda (DA) e Monitora 02 de Ivo (DI) no ensino comum, tal como pode ser verificado na Tabela 10.

Tabela 10: Interação em sala de aula – Monitores.

Categorias	Monitor 01	Monitor 02
Como é a interação do aluno PAEE em relação aos demais colegas de sala.	Boa	Boa
Os colegas da sala interagem com o aluno PAEE? Quantos? De que forma?	Sim/ bastante/ considerada boa	Sim/ na sala todos/no intervalo um/ consid. boa
Local da sala que o aluno senta	2º carteira do lado do prof.	Na última carteira
Competitividade em sala de aula	Não	Não
Superioridade dos alunos normais em relação aos alunos com deficiência	Não	Não
Trabalho colaborativo	Sim	Sim/ às vezes
Alunos com deficiência atrapalham a aula	Não	O dia que está agitado sim
Mínimização do preconceito contra alunos com deficiência	Não	Não
Obstáculos e barreiras para circulação	Não	Não
Alunos PAEE recebem tratam. Diferenciado	Não, às vezes depende a disc.	Por parte da prof./preocu.

Fonte: Monitores participantes da pesquisa (2014).

No que se refere à interação dos alunos em situação de inclusão, na percepção dos monitores encontramos semelhanças em suas falas, entretanto, o depoimento da monitora (M2) de Ivo (DI) nos chama mais a atenção, ao enfatizar:

- Ivo é o amiguinho de todo mundo... ele chega, ele tem que abraçar todo mundo... e ele é fortinho e ele abraça assim... e eu falo: Ivo abraça devagar ele interage bem com a sala... enquanto ela esta em silêncio... depois ele não quer mais.(M2).

Essa fala sugere mais um estereótipo de amigável, frágil em relação ao Ivo (DI) do que ele ter propriamente de fato uma relação boa com os seus colegas. Percebe-se que há uma divergência em sua fala. Pois, ora afirma que Ivo (DI) é amiguinho de todos, mas em outro momento, diz que Ivo (DI) passa a maior parte de seu tempo na escola sozinho. A monitora explica que dentro da sala de aula existem grupos de amigos específicos e que geralmente Ivo (DI) não participa desses grupos, às vezes ele pede para sentar com uma colega, segundo a monitora, por achar ela bonita. Mas, que de um modo geral ele fica sozinho, inclusive no intervalo.

- [...] é num geral ele fica assim... e é dentro da sala só... no intervalo ele fica sozinho... andando pra lá e pra cá... corre... mas não fica com ninguém... às vezes ele tem um amiguinho que é o João aí com o João ele fica... conversa. (M2).

De um modo geral, as respostas das monitoras no que diz respeito à interação do Aluno PAEE com os demais colegas de sala revelam boa interação, identificação e ausência de preconceito, mas tanto Amanda (DA) quanto Ivo (DI) raramente participam dos grupos de sala. Primeiro pelo fato de não se ter muitos trabalhos em grupos em sala de aula. Quando é proposto, Ivo (DI) não demonstra interesse em participar. No caso de Amanda (DA), a monitora (M1) afirma que quando acontece, ela participa.

- as vezes por exemplo tem trabalho em grupo eles sentam juntos empresta livro que as vezes ela esquece... um ou outro aluno até queria copiar pra ela... quando ela estava reclamando do dedo que estava machucando. (M1).

Ao serem questionadas sobre o local em que os alunos PAEE sentam na sala de aula, as respostas das duas monitoras estavam em consonância com as respostas dadas pelos professores. Já com relação à presença do aluno PAEE na sala de aula, obtivemos as seguintes respostas:

- um pouco como criança que tem muita energia né ficar numa sala de aula quatro horas não é fácil... ainda mais à tarde que eles já estão todos elétrico... às vezes é um pouquinho complicado né porque às vezes eles passam muito na frente dela... às vezes fazem muito barulho arrasta as mesas né quer chamar a atenção dela contar alguma coisa... mas nada muito relevante.(M1).

- o dia que ele está muito agitado sim... que ele bate, ele grita, fala pros meninos que os meninos são papagaios que os meninos não param de falar aí ele fica falando alto... tem dia que ele assiste muito Shrek ele gosta... aí ele canta a música na aula, imita trem, imita ônibus, aí o dia que ele esta muito agitado eu tiro porque se não, não dá pra professora dar aula. (M2).

A fala da monitora (M1) sugere que para ela a presença de Amanda (DA) não seja um problema, mas sim a dos colegas, talvez nem um problema, mas por conta da agitação em alguns momentos, o desenvolvimento das aulas se torna mais difícil, diferente da resposta da monitora (M2). Entretanto, devemos considerar as especificidades das deficiências. Amanda (DA), por ser uma pessoa com deficiência auditiva e neste caso em específico não apresentar um comportamento agitado, a monitora não percebe sua presença na sala como uma dificuldade. Diferente do comportamento de Ivo (DI), por ser uma criança agitada, inquieta, sem interesse nas atividades propostas, sua presença em sala de aula dificulta para ela o desenvolvimento das atividades.

Com relação ao tratamento dos professores e colegas de classe em relação à Amanda (DA), foi possível constatar que em certos momentos a professora permite que a aluna deixe de realizar algumas atividades, por serem mais complexas, tal como expresso na fala da monitora (DA):

- às vezes quando é uma matéria assim... mais complicada... os professores as vezes falam: não::: deixa ela fazer o que ela conseguiu... o que ela não conseguiu pode deixar::: acabam não cobrando tanto igual cobra dos outros alunos... mas só isso...Os colegas tratam ela diferente não. (M1).

No caso de Ivo (DI) sua monitora ressalta apenas uma preocupação a mais por parte principalmente da professora regente.

- professora regente se preocupa muito... trás atividade... quando ela não vê ele... ela pergunta: cadê Ivo... tem que ligar pra mãe dele... os amigos... todo mundo gosta dele. (M2).

Os dois monitores têm opiniões semelhantes em relação à interação em sala de aula dos alunos PAEE com quem eles trabalham diretamente, mas sem dúvida fica marcante a falta

de competência para tal, ou seja, estão buscando alternativas para realizar o trabalho e compreender como deve ser a interação desses alunos.

4.3.3 Análise das entrevistas com os alunos PAEE.

Inicialmente, na busca por compreender a percepção dos alunos em relação à sua participação em sala de aula, de um modo geral, todos os participantes afirmam ter um bom relacionamento com seus colegas, apesar de algumas situações não serem tão favoráveis ao processo de inclusão. Conforme a Tabela 11.

Tabela 11: Interação em sala de aula – alunos PAEE.

Categorias	Aluno com deficiência 01	Aluno com deficiência 02	Aluno com deficiência 03	Aluno com deficiência 04
Interação sua com os alunos	Boa	Boa	Amoroso	Boa
Interação dos alunos com você	São poucos que interagem	Boa	Boa	É mínimo
Local da sala em que senta	2ª carteira do lado do professor	Na última carteira no fundo	Na última carteira do fundo	Perto da porta
Competitividade dos colegas com você	Não	Não	Não	Não
Superioridade dos alunos “normais” em relação a você	Não	Não	Sim, mas nunca vi	Não
Trabalho colaborativo	Sim	Muito	Nunca viu	Não
Você atrapalha a aula	Não	Não	Não	Não
Equipe escolar trabalha em prol da sua interação	Sim	Sim	Não	Sim/muito
Obstáculos e barreiras na escola para circulação	Não	Acessibilidade	Elevado número de alunos por sala	Em alguns espaços da escola
Você recebe tratamento diferenciado dos outros	Ajudam bastante	Não	Não	Não

Fonte: Alunos com deficiência participantes da pesquisa (2014).

Ao serem questionados sobre a interação em sala, obtivemos os seguintes depoimentos:

Amanda (DA) respondeu da seguinte maneira:

- ela consegue se comunicar bem com os alunos... ela gosta dos alunos... ela consegue conversar bem.

Essa resposta foi a interpretação da monitora em relação à percepção da Amanda (DA), com relação à interação dela com os colegas de sala. Encontramos semelhança no depoimento de Fábio (DF) ao dizer:

- todo mundo gosta de mim...(DF).

Em outro momento ressalta,

- eles gostam de conversar comigo... fala que sou muito legal. (DF).

Diferente do depoimento de Vitória ao dizer:

- eles não conversam não... mais eles são educados pra mim... eles não me perturbam. (DV).

A pesquisadora a questionou: mas você não conversa com eles?

- não se eu converso eu esqueço a atividade né de escrever de ler né tem uns que para de estudar para ir ver meu estudo... pra poder ir lá ver... se cair minhas coisas, livros, canetas, eles pega tudo pra mim (DV).

Os desafios enfrentados por Vitória (DV) e Ivo (DI) são, certamente, mais frequentes que os de Amanda (DA) e Fábio (DF). No caso de Vitória não ter uma monitora em sala de aula para auxiliá-la e para o Ivo (DI), por não ter motivos que o façam gostar de estar na escola. Ainda assim, sua mãe tem uma boa percepção em relação à interação de seu filho na escola. Tal como podemos verificar em sua fala:

- ele é amoroso ele conversa... com o outro lá da farmácia... é melhor assim né... ele gosta de ficar dependurado no pescoço das meninas. (MÃE, DI).

Quanto ao aspecto interação dos alunos em situação de inclusão com os demais colegas, foi observado que os alunos com deficiência, ao serem questionados sobre essa questão, perceberam que não interagem muito com os demais colegas, e todos os alunos entrevistados confirmaram essa afirmação, apesar de Fábio (DF) em alguns momentos se contradizer. Essa situação pode ser observada nas seguintes respostas:

- bem, eu acho os colegas legais, as aulas os professores é legal, é eu gosto de fazer esporte, tudo aqui pra mim é legal. É não é muito legal eu não ter muito amigo. (DF).

A pesquisadora questiona sobre seus amigos, e Fábio (DF) respondeu:

-agora eu to tendo até bastante... eu só tenho um colega aqui nessa escola. (DF).

Em outro momento, ao responder a pesquisadora sobre quantos e quais alunos na sala que conversam com ele, responde da seguinte maneira:

- conversam, o João, minha prima Alice, o Gustavo, o Matheus, o Ricardo, o Patrício, a Janaina, a Luara e a Caroline. Eles gostam de conversar comigo, fala que sou muito legal. (DF).

No caso de Amanda (DA), apesar de considerar sua interação com os demais colegas, pelo fato de poder conseguir se comunicar com os demais colegas de sala, sua monitora (M1) afirma que apenas três colegas de sala se comunicam com ela. Não muito diferente de Amanda (DA), Vitória (DV) também menciona que são poucos os colegas que conversam com ela, apesar de ressaltar que todos a respeitam muito.

-só uns dois alunos... eles falam muito. (DV).

Ao serem questionados sobre o lugar da sala onde sentam, todos os participantes confirmaram as respostas dos professores e monitores. Entretanto, destacamos a opinião da mãe de Ivo (DI) ao considerar o fato de sentar no fundo da sala uma situação desfavorável ao seu filho.

- lá no fundão e é uma coisa que eu acho errado... eu acho que ele deveria sentar na frente ... bem próximo a porta... toda vida... eu não falo mas se elas acham melhor... do meu ponto de vista não. (MÃE, DI).

De um modo geral os alunos PAEE consideram sua participação na sala de aula comum, boa. Não percebem nitidamente as implicações do processo de inclusão escolar. Ao serem questionados sobre a questão de competitividade, situações que atrapalham o processo de inclusão, obstáculos e barreiras que impedem ou dificultam a circulação, responderam de forma natural. Até conseguem descrever alguns problemas, mas essas questões parecem não ser o mais importante, do que estarem na escola comum. Isso é perceptível nas respostas dadas na pergunta 09 “Você identifica obstáculos e barreiras que dificultam sua circulação?” eles responderam considerando suas dificuldades no espaço escolar, destacando pontos ora

convergentes, ora momentâneos, ora circunstanciais, e apontam seu momento atual, como se verifica:

- tem barulho e bagunça. (DA).

- bem quando o Pedro me ajuda não... se ele não me ajudar não tenho como subir na subida eu não consigo andar por conta do peso da cadeira... por isso eu preciso de uma cadeira motorizada pra me locomover melhor. (DF).

- acho... acho difícil... tenho medo de cair em alguma valeta ali... tem uma valeta ali. (DV).

Diferente da opinião dos outros alunos sujeitos da pesquisa, a mãe de Ivo (DI) considera haver competitividade e que os demais certamente se consideram superiores em relação aos alunos PAEE, ela deixa claro que nunca presenciou nenhuma situação confirmativa de sua fala, apenas como mãe de Ivo. Para ela a equipe escolar não realiza um trabalho que favoreça a interação de seu filho com os demais colegas de sala. E por fim, menciona novamente o fato de se ter um número elevado de alunos por sala, o que na sua percepção dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

4.3.4 Análise das entrevistas com os colegas de sala dos alunos PAEE.

Na análise da interação entre os alunos e da preferência ou rejeição acerca dos alunos com deficiência na sala de aula comum, não foram identificadas manifestações significativas de preconceito. Crochík; Freller; Dias (2013, p. 175) explicam que a escolha de indivíduos para pertencer a um grupo envolve, segundo a psicanálise, a identificação “[...] que no início da vida refere à distinção do eu em relação aos outros objetos [...]”. Com sucessivas experiências, o bebê vai corrigindo esses princípios, até que em determinado momento esse princípio seja retomado. Essas experiências constantes com os objetos externos contribuirão para um processo psíquico de diferenciação eu/outro. Os autores supracitados explicam que nesse caso o objeto externo pode servir de contraponto à fantasia,

[...] se o indivíduo não tem esta experiência, pode continuar a pensar o objeto segundo os seus desejos, e não como tendo características e vontades próprias capazes de trazer não apenas satisfações como também frustrações [...]. (CROCHÍK; FRELLER; DIAS, 2013, p. 176).

Ao perceber a falta de identidade entre o objeto imaginado e o real, o indivíduo consegue diferenciá-lo dos outros. (CROCHÍK; FRELLER; DIAS, 2013). Em relação à experiência proporcionada pela educação inclusiva, ou seja, se relacionar com indivíduos considerados diferentes segundo características culturais, étnicas, de desempenho etc, esses indivíduos podem “[...] voltar a suscitar o princípio de que o que gera prazer é semelhante a si, ou confunde-se consigo mesmo, e o que gera desprazer é diferente [...]”. (CROCHÍK; FRELLER; DIAS, 2013, p. 176).

Nesse sentido, de acordo com os contributos teóricos desenvolvidos por esses autores, o novo tipo de aluno só pertencerá aos grupos já existentes na escola se houver identificação entre ambos, caso contrário “[...] ficará a parte ou será considerado como sendo de outro grupo não somente diferentes dos existentes, mas contrapostos a esses”. (CROCHÍK; FRELLER; DIAS, 2013, p. 176).

Amaral (1998), ao discutir a questão do desvio explica que a diversidade da condição humana deve ser observada não apenas como um distanciamento das características estatísticas e anatomofuncional da normalidade, mas por critérios socialmente aceitos, o que nos colocaria diante de “diferenças significativas”. Assim, entendemos que no tocante à educação inclusiva, o contato entre todos os alunos - com e sem deficiência - é possível, proporciona identificação entre eles, além do fato de o convívio favorecer a superação desse tipo considerado *ideal*, bem como explicam. (CROCHÍK; FRELLER; DIAS, 2013).

Crochík; Freller; Dias (2013) consideram que os adjetivos atribuídos aos alunos com deficiência podem indicar suas preferências as quais estão relacionadas aos atributos socialmente valorizados. Essas características podem ser observadas em todas as categorias de análise. Das características atribuídas às escolas, encontramos com frequência, a de ser “Legal”, e a de ser “Amigo”. Das atribuídas às rejeições, evidenciamos o fato de ser “Bravo”, “Nervoso”. Com essas considerações feitas é importante verificar na Tabela 12 essas opiniões de forma agrupada, para facilitar a comparação entre as opiniões, conforme cada pergunta feita aos colegas dos alunos PAEE.

Tabela 12: Interação em sala de aula – colegas dos alunos PAEE.

Categorias	Colega 01	Colega 02	Colega 03	Colega 04	Colega 05	Colega 06	Colega 07	Colega 08
Interação do aluno com deficiência e os outros alunos da sala	Boa	Boa	Às vezes o tratam diferente	Normal	Boa/mas é bravo	Boa	Se incomoda com o barulho	Muito pouca
Interação de vocês com o aluno com deficiência	Algumas meninas que não gostam	Eu tento/ a maioria tenta	Normal	Quase todos interagem com ele	Boa	Boa	Boa	Muito pouca
Local da sala que o aluno com deficiência senta	Na frente perto do prof.	No canto ali no meio	Na última carteira	Na última carteira do fundo	No fundo da sala	No fundo da sala	Na primeira carteira da porta	Na primeira carteira da porta
Competitividade entre os alunos	Não	Não	Sim/ porque todo mundo é normal	Não	Não	Não	Não	Não
Superioridade dos alunos “normais” em relação aos com def.	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
Trabalho colaborativo	Não muito	Sim/ todos	Sim	Sim	Sim	Faz com a monit.	Sim	Não
Alunos com deficiência atrapalham a aula	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Equipe escolar trabalha em prol da min. do preconceito	Não	Não	Sim/trabalhos/palestras	Mais ou /menos	Não Sabe	Não sabe	Sim/ bastante	Não muito
Obstáculos e barreiras na escola para circulação	Não	Não	Acessibilidade	Acessibilidade	Não	De ficar na sala de aula	Acessibilidade	Acessibilidade/ alguém para ajudar
Os alunos com deficiência recebem tratamento diferenciado dos outros	Tens uns que sim	Sim/por que tem mais dificuldade	Sim	Não	Não/ só tem a monit. ra que ajuda	Eu não reparo nisso	Não	Não muito

Fonte: Colegas dos alunos com deficiência participantes da pesquisa (2014).

Os participantes da pesquisa estão vivenciando mais o modelo educacional anterior, de integração, do que de fato inclusão no meio escolar. Embora a interação entre eles seja boa na percepção dos alunos com deficiência e dos colegas de sala. A situação de inclusão não está voltada para a valorização da diversidade humana como enriquecedora da formação de todos. Percebemos mais um olhar voltado para caridade, assistencialismo, baseado nas limitações das pessoas com deficiência do que para as potencialidades dos estudantes.

Percebe-se que não houve muitas mudanças nas escolas após a entrada dos alunos PAEE, mas cabe a eles se adaptarem e os colegas aceitarem. Alguns conflitos puderam ser evidenciados nesse processo. Um dos colegas de Amanda (DA) diz que apesar das dificuldades encontradas no processo de comunicação não só dele, mas de todos os colegas, considerando o fato de Amanda (DA) não ouvir, ao ser questionado sobre sua interação com ela e sobre a interação dos outros colegas ele diz:

-eu tento... tento. ... acho que a maioria dos alunos... que nem sei... sei lá... eu falo as coisas né pra professora dela... aí a professora dela pra ela... e a professora transmite a voz dela e a minha né. (COLEGA 02, DA).

A colega do Ivo (DI) também descreve sua interação como boa, entretanto ressalta a agressividade do amigo, em determinados momentos:

- boa, só que ele é bem bravo... tem vezes que os meninos conversam na sala... ele fala que vai bater... mas é tipo de brincadeira. (COLEGA 05, DI).

Com relação à interação de Vitória (DV) na sala de aula, sua colega explica para a pesquisadora que as pessoas mais próximas dela são ela e a professora. A colega atribui aos fatores idade e a diferença entendidos como “significativos” para justificar a questão de Vitória (DV) não ter muitos amigos e conseqüentemente não se relacionar muito com os demais colegas de sala, como pode ser verificado:

- só eu e as professoras... porque a maioria era menor... esses menor não dá moral pra esse povo especial. (COLEGA 07, DV).

No tocante à existência do sentimento de superioridade, observamos que entre os entrevistados, todos indicaram não haver. É interessante acrescentarmos que esse sentimento pode “[...] implicar uma forma de negar a identificação: o que é considerado mais frágil – o aluno com deficiência - suscitaria a lembrança da fragilidade vivida no passado e aparentemente superada, que deva ser negada em uma cultura que valoriza a força [...]” (CROCHÍK; FRELLER; DIAS, 2009, p. 51). É importante haver esclarecimento em relação a essa questão para poderem agir de forma consciente e combater esse sentimento prejudicial às interações.

Ao serem questionados sobre o trabalho colaborativo entre eles, as respostas de um modo geral foram positivas, apesar de alguns colegas perceberem pouco ou nenhum trabalho colaborativo em relação aos alunos PAEE. Isso pode ser evidenciado nas seguintes falas:

- existe... mais quem ajuda mais é a professora dela. (COLEGA 01, DA).

- sim, ajudo ele,... mas se ele precisar de ajuda ele tem uma professora lá que é assistente dele... aí eu sento na frente dele, aí tem vez que eu vou lá ajudar ele. (COLEGA 05, DI).

Tanto no depoimento de Amanda (DA) quanto de Ivo (DI) é possível perceber que existe um trabalho colaborativo, mas é mínimo. Isso se dá devido ao fato de se ter monitores em sala de aula e seu trabalho ser direcionado apenas para os alunos PAEE. Importante destacar que o questionamento não é feito em relação à presença dos monitores em sala de aula, entendida como indispensável; ao contrário, questionamos como tem sido o trabalho realizado com os alunos PAEE. Os monitores são percebidos como professores desses alunos e talvez os únicos responsáveis pelo seu processo de ensino e aprendizagem. Mediante isso, entende-se que não há necessidade de ajuda por parte dos demais colegas de sala.

Finalizando a categoria de análise sobre a interação dos alunos, foi questionado aos colegas de sala dos alunos PAEE sobre sua percepção em relação à presença deles em sala de aula, e todos foram unânimes em responder que eles não atrapalham a aula. Já em relação aos obstáculos e barreiras que dificultam ou impedem a circulação de seus colegas, a maioria dos entrevistados também ressalta a questão da acessibilidade da escola.

Por fim, com relação ao tratamento recebido por parte de colegas e professores, as opiniões divergem. A metade dos entrevistados, de certa maneira, acredita que sim. Dois dizem que não, um diz que não muito e o colega (06) afirma não prestar atenção nisso. Seguem suas respostas:

- as vezes sim.... na nota por exemplo... tipo assim eu acho... já teve chance de bombar... mas tipo assim porque talvez ele nunca bombou por causa disso e por causa da nota sempre baixa tipo assim... eu já vi já... mais sempre passava. (COLEGA 03, DF).

- os professores tipo assim... ela pede pra sair os professores deixam... ela pede pra ir no banheiro eles deixam... ela pede pra tomar água ela deixa... Há tem alguns que dá a matéria diferente... porque... um exemplo que eu lembro o professor dá a matéria diferente pra ela e pra gente a da gente mesmo... artes enquanto a professora passa a tarefa na lousa dá um desenho pra ela pintar... a sua professora copia depois passa pra ela mas as vezes ela faz... mas que eu lembro são esses é que são muita coisa na cabeça. (COLEGA 01, DA).

- eu acho que sim né... porque nem eles tem que ter um pouquinho mais de atenção... só que acho que eles tem um pouquinho mais de dificuldade pra aprender né. (COLEGA 02, DA).

Esse mesmo colega, ao ser questionado sobre o tratamento dos demais em relação aos alunos considerados PAEE, afirma que os colegas também tratam Amanda (DA) um pouco diferente, mas com educação.

4.4 Processo ensino e aprendizagem

È inquestionável a importância do empenho e da qualidade do trabalho de todos os agentes envolvidos no processo educativo para que a inclusão se efetive. Mas diversas pesquisas apontam para a falta de preparo desses profissionais, especialmente do professor, para trabalhar em sala de aula com os alunos PAEE. (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009). Entretanto, vale lembrar que, o professor nesse processo de inclusão dos alunos PAEE tem um papel essencial, pois, pode facilitar ou dificultar a inclusão escolar, dependendo das atividades que propõe em sala de aula. Desse modo, torna-se relevante verificar a percepção dos professores quanto o processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE.

4.4.1 Análise das entrevistas dos professores.

Em alguns momentos os professores acreditam que o objetivo da educação inclusiva envolve socializar e desenvolver as capacidades de aprendizagem dos alunos; em outros momentos consideram que deveria ser o de garantir principalmente a socialização dos que apresentam ter mais comprometimento, como é o caso dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que os resultados das entrevistas indicam a descrença dos docentes em relação à possibilidade de eles terem condições de se desenvolverem cognitivamente. Conforme a Tabela 13.

Tabela 13: Processo Ensino e aprendizagem – Professores.

Categorias	Professor 01	Professor 02	Professor 03	Professor 04
Incentivo ao aluno com deficiência	Sim	Sim	Sim	Sim
Acompanhamento das atividades em sala do aluno com deficiência	Sim	Sim	Sim	Sim
Interação do monitor na sala	Boa	Não há monitor	Sim	Não há monitor de sala
Repressões aos alunos com deficiência	Não há necessidade	Não	Não	Não
Elogios aos alunos com deficiência	Sim, bastante	Normal	Sim	Sim
Aprendizagem ou socialização do aluno com deficiência	Socializando e Aprendendo	Aprendendo	Socializando	Só do Braille
Participação em todas as atividades	Sim	Sim	Não	Nem sempre
Informações complementares	-	-	Às vezes não quer/ nem sempre desenvolve as mesmas atividades	-

Fonte: Professores participantes da pesquisa (2014).

Na categoria ensino e aprendizagem, a primeira pergunta diz respeito ao incentivo e à participação dos alunos PAEE nas atividades propostas. Todos os professores participantes da pesquisa afirmaram estimulá-los, porém, a professora (P1) ressalta em sua fala que *apesar* da deficiência de sua aluna, ela sempre é estimulada. Tal como podemos observar:

- é pelo pouco que a gente conversa sim... que até outro dia a gente tava conversando dos alunos a gente ainda fala que ela apesar ter os problemas da deficiências dela... ela é uma aluna interessada... se manda a tarefa ela traz as tarefas certinho... feitinha... ela traz as vezes, lógico não consegue... depois aí a interprete vai ajudar mas se você der assim por exemplo o exercício tal você tem que fazer chega esta tudo copiadinho... e os alunos normais nem sempre... então ela é uma aluna aplicada. (P1).

Parece ser natural o fato de uma pessoa com deficiência ficar à parte das atividades realizadas pelos demais colegas. O fato de Amanda (DA) ter uma deficiência e ainda sim conseguir realizar, nem que seja minimamente, as atividades propostas, soa como algo surpreendente pela professora (P1). Amanda é comportada, copia todas as atividades em seu caderno, ainda não está alfabetizada.

Ao ser indagada a respeito das atividades realizadas por Amanda (DA), a professora foi enfática ao se referir à dificuldade de comunicação. Segundo ela, Amanda (DA) não compreende muito bem a sua fala, o que dificulta a comunicação.

- ela tem a interprete que auxilia né... porque eu mesma, te falei, eu não consigo fazer com que ela entenda minha explicação... então a interprete vai encima dela... que o máximo que eu faço é ir até lá mais próximo e tentar assim... pra que ela tente fazer a leitura né ou as vezes ela esta fazendo, faz errado, vou tentar por exemplo na adição ou subtração isso daí tem como porque você consegue contar ou tirar então ela entende... mas em outras coisas eu não consigo auxiliá-la. (P1).

Apesar de Amanda (DA) saber a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), a docente não busca essa possibilidade de comunicação. Ainda que a discente tenha ajuda da intérprete em sala de aula, a professora ainda encontra dificuldade no que se refere ao seu tratamento didático pedagógico.

Sabemos que para o ouvinte, compreender como se dá a aprendizagem das pessoas surdas não é algo muito fácil, tendo em vista que a linguagem do surdo é diferenciada. Como afirmou a professora (P1), por não dominar a linguagem de LIBRAS, portanto não conhecer como Amanda (DA) se comunica, ela encontra dificuldades para ensinar.

Esses relatos demonstram uma carência na formação profissional da professora (P1) no que se refere ao atendimento educacional à Amanda (DA), o que torna sua prática pedagógica ineficiente e prejudica a aprendizagem de Amanda (DA). Pois,

[...] tal realidade traz como consequência a falta de estímulos cognitivos, afetivo e linguísticos, nos aspectos social, político e cultural, considerando que crianças surdas necessitam de professores preparados, bem como, ambientes estimulantes que desafiem o pensamento e explorem todas as capacidades linguística e sensorial. (TEIXIERA; CARVALHO, 2011, p. 102).

Compreende-se que a educação de Amanda (DA) evidencia a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, nos currículos, e ainda, nos planejamentos, tendo em vista que a falta da audição não pode ser um impeditivo da aprendizagem, ainda mais com o apoio de uma intérprete em sala de aula para ajudar nos trabalhos.

Essa mesma dificuldade está presente no depoimento do Professor (P4), de Vitória, com a diferença de não haver um monitor especializado em sala de aula para o trabalho com ela e ainda ter que conciliar as atividades pedagógicas à sua aluna em uma sala numerosa, mas também complementa explicando seu trabalho com a discente:

- no meu caso com ela ali... é muito difícil... não tem como auxiliar ela nos cálculos da série que ela esta... demandaria cálculos manuais ali... e ela não consegue... ela trabalha mais o Braille então a maioria ali a gente passa a teoria pra ela... dita a teoria pra ela praticar o Braille e passa cálculos básicos... adição, subtração, multiplicação, contas básicas que ela utilizaria mais no dia a dia... para os cálculos mais difíceis ela necessitaria de uma pessoa mais qualificada pra dar condições dela aprender ... Normalmente o que eu estimulo ela é mais... o que eu falei é trabalhar a escrita e operações básicas... isso aí eu sempre procuro trabalhar com ela... com relação aos demais colegas são diferentes os conteúdos... então a gente acompanha cada um no seu conteúdo... eu acompanho as vezes os cálculos... as contas que ela fala, o resultado... normalmente a gente pergunta ela fala o resultado e sobre a teoria aí seria mesmo só para conhecimento da teoria... mas não teria como avaliar. (P4).

É possível constatar a partir desse relato, inúmeros problemas relativos ao processo ensino e aprendizagem de Vitória (DV): tanto a falta de materiais e conhecimento no manuseio desses - como o caso do Braille -, quanto ao despreparo do professor (P4) em lidar com sua aluna cega em sala de aula. Tal fato leva a um trabalho pedagógico espontaneísta por não conseguir atender Vitória (DV) em suas necessidades.

O professor (P4) ainda demonstra não acreditar no potencial de Vitória, como já mencionado anteriormente. No trecho de sua entrevista, isso se torna mais evidente ao afirmar que durante suas aulas, faz adaptações no conteúdo para o acesso de sua aluna. Ele dá sua aula para os alunos normovisuais e para sua aluna Vitória, passa algumas continhas para que ela passe o tempo.

Já com relação ao trabalho do monitor desenvolvido em sala de aula com os alunos PAEE no caso da presente pesquisa, o trabalho desenvolvido com Amanda (DA) e Ivo (DI) as professoras (P1 e P3) do ensino comum explicam como acontece:

- eu tenho que explicar pro monitor para o monitor explicar para ela né... então tem que ter essa interação porque se ela não entender como ela vai ensinar... não tem jeito. (P1).

- não o monitor a gente costuma dizer que o monitor não é monitor só desse aluno... ele é monitor da sala, tanto é que esse aluno meu tá faltando há mais de uma semana e a monitora esta presente na sala. (P3).

Ainda que nesses trechos da entrevista, seja afirmado que há uma interação entre o professor regente e o monitor, isso ao longo das entrevistas com os demais participantes desta pesquisa não é confirmado, ao contrário, a percepção que se tem principalmente dos colegas de sala é que o monitor é o único responsável pelo acompanhamento dos alunos PAEE.

No que se refere à aprendizagem dos alunos PAEE, os professores têm as seguintes opiniões:

- ela acompanha bem... de igual para igual... não tem muita diferença assim... de ela ficar muito atrasada...ela sempre consegue acompanhar bem. (P1).

A professora de Amanda (DA) afirma que sua aluna não tem prejuízos em seu processo de aprendizagem, entretanto, isso nos faz retomar o depoimento de sua monitora quando diz:

- quando é uma matéria assim... mais complicada os professores as vezes falam: não deixa ela fazer o que ela conseguir, o que ela não conseguir pode deixar... acabam não cobrando tanto igual cobra dos outros alunos, mas só isso.

Entendemos a partir desse depoimento que há uma contradição em relação à aprendizagem de Amanda (DA) e, pior, essa situação é entendida por sua monitora como natural, ao enfatizar “mas é só isso”. Não possibilitar o acesso ao conhecimento à Amanda (DA) é visto com naturalidade, e percebe-se haver adaptações curriculares, estratégias de aulas diversificadas, entende-se que a simples presença de Amanda (DA) já é, por si só, um bem.

Diferente desse depoimento, está o da professora (P2),

-bom igual eu falei né::: tem dois casos... não adianta dizer que não porque há... tem aquele aluno que é só copista... porque ele não esta aprendendo ele copia tem a técnica da copia... agora tem outros que não... realmente aprende conforme os outros ditos normais ou os que não tem problema físico ou psicológico. (P2).

Ao buscar deixar mais claro o posicionamento da professora (P2) em relação à aprendizagem de Fábio (DF), a pesquisadora questiona “E Fábio (DF), está aprendendo?”. Ela responde:

-sim... no ritmo dele... ele tem dificuldade... agora nós não temos um laudo dele... se ele tem alguma deficiência mentalzinha, pra que ele não venha aprender. (P2).

Inicialmente, entende-se que o participante Fábio (DF) é um aluno PAEE pelo fato de fazer uso de cadeira de rodas, caracterizando assim, uma deficiência física. Entretanto, a professora (P2) ao ser questionada sobre a aprendizagem de Fábio (DF) menciona a possibilidade de ele apresentar uma deficiência intelectual. Ao ser questionada, explica que o educando tem dificuldades de aprendizagem, porém não consegue identificar se essa dificuldade é decorrente de sua dependência pelo fato de sempre esperar que os outros o

ajudem, ou se realmente Fábio (DF) apresenta indícios de uma deficiência intelectual, ainda que mínima.

Por fim, a última pergunta refere-se à participação dos alunos PAEE nas atividades, ainda que de forma diferenciada. Com exceção dos professores (P3 e P4), os demais afirmaram que os alunos participam de todas as atividades. O professor (P3) de Ivo (DI) justifica que a não participação de seu aluno se dá pelo fato de ele não querer participar das mesmas atividades que os demais colegas de sala.

Já em relação à participação de Vitória (DV), seu professor afirma que a não participação dela se dá pela dificuldade da aluna em acompanhar o mesmo conteúdo que os demais alunos, ou seja, não busca a causa, apenas afirma o que ocorre.

4.4.2 Análise das entrevistas dos monitores

Tabela 14: Processo Ensino-aprendizagem – Monitores.

Categorias	Monitor 01	Monitor 02	Monitor 03	Monitor 04
Incentivo ao aluno com deficiência	Sim	-	Sim	-
Acomp. das atividades em sala do aluno com deficiência	Sim	-	Sim	-
Interação do monitor na sala	Não muito	-	Sim	-
Repressões aos alunos com deficiência	Não	-	Não	-
Elogios aos alunos com def.	Sim bastante	-	Não	-
Aprendizagem ou socialização do aluno com deficiência	Socializando mais do que aprendendo	-	Mais socializando	-
Participação em todas as atividades	Participa	-	Raramente participa	-
Informações complementares	-	-	-	-

Fonte: Monitores participantes da pesquisa (2014).

Com relação ao estímulo dos professores em relação à participação dos alunos em situação de inclusão nas atividades, os depoimentos das monitoras são totalmente divergentes.

A Monitora (M1) diz o seguinte:

- sim... às vezes eles cobram... às vezes ela não quer fazer tem aquele momento de preguiça... eles cobram... tem professor que fala: olha você não pode fazer assim... tentam dá um jeito deles incentivar, eles copiar, a fazer a atividade, então eles acabam cobrando... chamando também pra participar. (M1).

Diante dessa dificuldade, a monitora (M1) explica como contribui para o processo de ensino e aprendizagem de Amanda (DA):

- eu trabalho mais a interpretação de mão ou às vezes com os recursos multifuncionais da sala de recursos, o que eu mais utilizo são aquelas sementinhas na aula de matemática... porque aí o número muito grande ela acaba não conseguindo entender o que aquele número ta conseguindo significar... aí eu pego aquelas coisinha coloco pra ela... aí ela consegue contar e chegar num resultado. (M1).

De um modo geral, a monitora (M1) diz que a maioria dos alunos com deficiência “[...] gostam de vim pra escola de estar ali... gostam de estar fazendo uma atividade... é provável que eles se sintam utilizáveis, úteis [...]”. (M1). Ainda que essa atividade seja apenas de pintura, colagem ou recorte. Para ela,

- isso é muito legal [...] embora com a deficiência, tentando ser melhor, então a gente tá ali, a gente quer fazer o melhor pra eles entender poder aprender... então a cada progresso que eles fazem é uma alegria que a gente poxa o nosso trabalho ali eu consegui fazer. (M1).

Apesar de a monitora (M1) demonstrar preocupação com a aprendizagem de Amanda (DA), o fato de ela supostamente não conseguir ter acesso à totalidade do conteúdo resulta na marginalização de Amanda (DA) dentro da sala de aula, mesmo com a presença física no local.

Com relação à participação de Ivo (DI), sua monitora (M2) explica que sua participação nas atividades propostas tem sido muito restrita, em decorrência do seu não interesse em participar. Tal como podemos observar em seu depoimento:

- não... porque as vezes ele não dá moral não gosta e se pergunta pra ele, ele não gosta, ele faz assim... abaixa a cabeça até na hora da chamada que ele vê que vai falar o nome dele ele abaixa a cabeça... assim ele não gosta. (M2).

No que se refere ao acompanhamento das atividades, os depoimentos divergem. Enquanto a monitora (M1) diz que há um acompanhamento das atividades dos alunos PAEE por parte da professora, inclusive um olhar ainda mais atento bem como podemos observar:

- sim... às vezes com um pouquinho mais de atenção né que o caso deles é diferente... não tem jeito da gente, como a gente falar assim que é igual... é igual no sentido de capacidade mas no sentido de a gente poder ajudar é diferente... não tem como falar que não é porque eles dão um pouquinho mais de atenção mas nada que também façam que os outros alunos se

sentam excluídos eles prestam atenção... passa na mesa... conversam... abraçam... igual ela gosta muito de abraçar... abraçam falam com ela então eles abraçaram mesmo. (M1)

Inicialmente a monitora (M2) de Ivo afirma o interesse por parte da professora regente:

-ela dá muita atenção pra ele. (M2).

Contraditoriamente ao buscar informações sobre como era a sua interação com os demais professores, ela incisiva responde:

- quem ajuda o Ivo é eu... só eu. (M2).

- não... eu não sei se ela tem planejamento do Ivo ela trás umas atividades pro Ivo eu aplico e devolvo pra ela e ela deve guardar... não é sempre eu quem trago as atividades... a atividade dela é atividade a mais eu faço um planejamento de tudo o que eu vou fazer com ele no dia... sobrando o tempo eu faço a dela e devolvo pra ela. (M2).

- a atividade que ela trás é diferente é aquelas atividades do alfabeto... pra ele completar ou colocar sequência de a b c d... essas coisas assim mais da educação infantil... nada a ver com o conteúdo. (M2).

Segundo Glat e Blanco (apud OLIVA, 2011, p. 110),

Para que uma escola se torne inclusiva, deverá haver o reconhecimento de que alguns alunos necessitarão mais que outros de ajuda e apoios diversos para alcançar o sucesso de sua escolarização. Essa postura representa uma mudança na cultura escolar. Pois, sem a organização de um ambiente mais favorável ao atendimento das necessidades dos alunos que precisam de estratégias e técnicas diferenciadas para aprender, qualquer proposta de Educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político.

O fato de a monitora (M2) dizer que há uma diversificação do conteúdo, da metodologia e da avaliação não significa um aspecto inclusivo. Uma investigação mais aprofundada dessa diversificação possibilitaria perceber se essas adaptações se configuram como práticas inclusivas ou excludentes. Nesse caso, é necessário que se compreenda qual a função dessas adaptações curriculares. Pois, no caso de Ivo (DI), percebemos ausência de adaptações curriculares para a acessibilidade de Ivo (DI) ao conteúdo, que resulta na exclusão do conteúdo, o que não caracteriza práticas inclusivas. Ivo (DI) é marginalizado dentro da sala de aula, pois há diversas barreiras que impedem a sua participação e aprendizagem.

Oliva (2011), ao discutir as ideias de Glat e Blanco (2009), considera que adaptações curriculares, desde que sejam adequadas às necessidades educacionais dos alunos, podem

viabilizar a participação e a aprendizagem de todos. Contudo, se não forem bem planejadas, podem “[...] se converter na legitimação da exclusão de alguns dentro da classe regular [...]” (OLIVA, 2011, p. 74).

A SEESP⁹ publicou os “Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares” (PCN) para fornecer subsídios aos professores na inclusão dos alunos PAEE, segundo esse documento:

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (BRASIL, 1999, p. 23).

Adaptações curriculares realizadas pelos professores podem viabilizar a aprendizagem e a participação não só de Ivo (DI), mas de todos os alunos PAEE na sala de aula. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) expliquem a importância de adaptações curriculares para o acesso e a aprendizagem dos alunos PAEE, de um modo geral, nas escolas pesquisadas percebemos pouca ou nenhuma adaptação aos alunos.

No que tange ao rendimento escolar dos alunos PAEE, as duas monitoras (M1 e M2) concordam que é baixo ao ser comparado aos dos demais colegas de sala.

- [...] vamos colocar assim se os alunos... os demais alunos aprendem cem por cento ela esta aprendendo uns sessenta. (M1).

Ao serem questionadas sobre a aprendizagem dos alunos considerados PAEE, as monitoras demonstram expectativas em relação ao desenvolvimento de seus alunos. Seguem abaixo, os seguintes depoimentos:

- que eles consigam tá aprendendo... desenvolvendo como os outros alunos porque eles tem capacidade... todos eles tem, a partir do momento que a gente fica um pouco com eles a gente vê que eles ficam bravos quando um aluno não consegue entender ele... ou um dia difícil como todo mundo tem... mas eles querem fazer eles querem aprender igual a maioria dos alunos sem deficiência eles gostam de vim pra escola de estar ali... gostam de estar ali fazendo uma atividade nem que seja uma pintura recortando... colando... copiando eles gostam de estar ali fazendo uma atividade... é provável que eles se sintam utilizáveis uteis então eles isso é muito legal você vê eles ali embora com a deficiência tentando ser melhor::: então a gente tá ali... a gente quer fazer o melhor pra eles entender poder aprender então a

⁹ Secretaria de Educação Especial.

cada progresso que eles fazem é uma alegria que a gente poxa o nosso trabalho ali eu consegui fazer e quando é ao contrário é difícil ver ele ali passando de série e não sabendo nada... então é muito difícil... só que cada vez mais a estrutura que estamos recebendo, que as pessoas estão... estão acostumando com isso... porque o ano passado, esse ano, no começo desse ano parece que foi tudo muito novo que cada surdo recebeu um interprete então foi como se fosse algo muito assustador do nada parecer essas pessoas... então foi meio assustador... então agora começa a adaptar... começando nos acolher vamos dizer assim e nos ajudar pra eles aprender mais então tá sendo bem legal e eles estão aprendendo em comparação com os anos antes eles estão aprendendo bastante é legal a gente vê eles sabendo cor... sabendo número... sabendo verbo... olha o que é aquilo eles sabem né então é bem legal. (M1).

- assim... a gente cria aquela coisa de querer que ele cresça... queria assim chegar conseguir fazer ele ler alguma coisa dá um texto pra ele e ele me contar o que esta escrito:: a compra por exemplo a mãe dele falou que tinha vontade que ele fosse ao mercado... tipo a padaria comprar um leite... um pão né como as outras crianças... por isso que eu foquei muitos nos números... falei vamos aprender aqui que a sua mãe quer que você vai na padaria comprar tal... aí ele prestava mais atenção... ela até me trouxe dinheirinho pra ensinar pra ele...há então ela colabora só com isso... porque eu pedi assim tinta que ele gosta muito... um caderno que ele não tem e ela não trouxe... nem a escola disponibilizou... mais aí eu ia trabalhando ele no sulfite, e tipo montei uma pasta pra ele, ai tudo que ele fazia eu ai colocando na pasta pra ter uma noção... olha o Ivo esta regredindo o Ivo tá isso dá pra ter uma noção boa... mas assim... eu queria que ele na verdade... eu queria ensinar ele a ler que ele avançasse e assim eu to triste porque meu tempo é agora porque eu já entreguei meu trabalho agora vou torcer pra quem for pegar ele tenha a mesma vontade. (M2).

Os dois depoimentos demonstram boas expectativas em relação aos seus alunos, cada uma ao seu modo se preocupa com o processo de aprendizagem dos alunos PAEE. Apesar de a monitora (M1) deixar mais evidente em sua fala que aceita a diferença, essa é vista como inferior. A pessoa com deficiência é aceita, mas não tem o mesmo valor que outra isenta dessas modalidades de problemas de saúde.

4.4.3 Análise das entrevistas dos alunos PAEE.

Conforme já apontado nas outras entrevistas, a escola oferece pouca, ou nenhuma acessibilidade ao conteúdo; a metodologia não é adaptada e os alunos não recebem parte do conteúdo que poderiam receber, seja pela ausência de esforços da escola ou dos professores para a eliminação dessas barreiras e ampliação de recursos que viabilizem a aprendizagem de todos os alunos. Conforme defendido pela Declaração de Salamanca:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma

educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. (BRASIL, 1994).

Por não saber dessa informação, muitas vezes os participantes não têm essa percepção dos seus direitos. Diante desse referencial, compreende-se que a inclusão escolar no contexto das escolas comuns, não se restringe ao fato de estarem na escola. Os alunos PAEE precisam interagir com os demais colegas, bem como aprender os conhecimentos científicos, culturalmente apreendidos, já que essa é a função do processo de escolarização.

Tendo em vista os estudos apresentados por Crochík (2005), consideramos, a partir das análises sobre o que seria a diferença entre os alunos, torna-se pela segregação escolar a separação entre aptos e menos aptos. Entretanto, entendemos que as classes homogêneas dificultam o convívio entre os alunos de desempenho diferentes, dada a segregação que promovem.

Crochík (2005) explica que pela segregação os alunos podem “[...] julgar-se superiores aos demais; pela incorporação daquele modo técnico de pensar, eles podem ser levados a compreender que essa distinção é natural, ou seja, é própria da realidade, deixando de perceber a arbitrariedade e a violência desse ato”. (CROCHÍK; CROCHÍK, 2005, p. 323). Os critérios utilizados nessa distinção de alunos aptos e não aptos promove a valorização do mais apto, e se os alunos não tiverem contato entre si, é provável, de acordo com Crochík; Crochík (2005), que surja o preconceito em relação aos alunos considerados de menor desempenho.

Com relação aos diferentes níveis de ensino, ocorre não com o objetivo de contemplar as necessidades educativas dos alunos PAEE, mas, sim, separá-los dos demais alunos da sala ao considerar suas limitações. “[...] Ao reproduzir de forma quase imediata a desigualdade social, a escola dificulta a reflexão sobre o tema”. (CROCHÍK; CROCHÍK, 2005, p. 329).

Essa separação também pode gerar competição e preconceitos em detrimento de uma possível solidariedade entre os alunos (CROCHÍK; CROCHÍK, 2005), por isso, nota-se que a maioria dos problemas enfrentados pelos alunos considerados PAEE se encontra no processo pedagógico, que urgentemente precisa de mudanças para que haja a democratização da escola. Isso é constatado, de forma geral, na Tabela 15.

Tabela 15: Processo ensino e aprendizagem – alunos PAEE.

Categorias	Aluno com deficiência 01	Aluno com deficiência 02	Aluno com deficiência 03	Aluno com deficiência 04
Incentivo pelos professores	Sim	Sim	Somente alguns	Sim
Acompanhamento das atividades em sala	Sim	Sim	Quando ele faz sim	Sim
Interação do monitor na sala	Ajuda	-	Somente com ele	-
Repressões a você pelos professores	Não	Não/só uma vez	Não	Não
Elogios a você pelos professores	Sim	Sim	Sim	Sim
Aprendizagem e/ou socialização na escola	Aprendizagem	Aprendizagem	Socializando	Aprendizagem
Participa de todas as atividades escolares	Sim	Sim	Não	Não
Informações complementares				

Fonte: Alunos com deficiência participantes da pesquisa (2014).

4.4.4 Análise das entrevistas dos colegas de classe dos alunos PAEE.

A partir dos dados coletados, consideramos que de um modo geral, tanto os alunos com deficiência como os que não a têm recebem uma pseudoformação, uma vez que todos são formados com o foco na limitação do sujeito, com pouca valorização da diferença. Adaptações curriculares necessárias não são contempladas.

Ainda que alguns participantes tenham afirmado haver, não há uma predominância de um trabalho colaborativo na sala no sentido de minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A adaptação curricular se for associada ao trabalho colaborativo tende a obter resultados mais satisfatórios.

Entretanto, os desafios encontrados na aprendizagem de conteúdos acadêmicos não estão relacionados com o convívio social entre os colegas de classe, embora poucos momentos de interação tenham sido observados, apenas com exceção de Fábio (DF) que tem um amigo muito próximo a ele. Os alunos PAEE quando desenvolvem as mesmas atividades, geralmente o fazem sozinhos, apenas com ajuda das monitoras. Tal como podemos verificar na Tabela 16.

Tabela 16: Processo ensino-aprendizagem – colegas dos alunos com deficiência.

Categorias	Colega 01	Colega 02	Colega 03	Colega 04	Colega 05	Colega 06	Colega 07	Colega 08
Incentivo ao aluno com deficiência pelos professores	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Acompanhamento das atividades em sala do aluno com deficiência	Sim/ do mesmo jeito	Sim/do mesmo jeito	Sim/ do mesmo jeito	Sim/ do mesmo jeito	Sim	Sim	Sim	Sim
Interação do monitor na sala	Só com a Amanda	Só com a Amanda	-	-	Só com Ivo	Só com Ivo	-	-
Repressões aos alunos com deficiência	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Elogios aos alunos com deficiência	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Aprendizagem ou socialização do aluno com deficiência	Aprendendo	Aprendendo	Aprendizagem	Aprendizagem	Aprendizagem	Aprendizagem	aprendizagem	Aprendizagem
Participação em todas as atividades	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
Informações complementares								

Fonte: Colegas dos alunos com deficiência participantes da pesquisa (2014).

A partir dos dados coletados, de um modo geral nas aulas as atividades são individuais, poucos trabalhos em grupos são realizados. Ao serem questionados sobre as atividades em grupos uma das colegas de Ivo respondeu à pesquisadora da seguinte maneira:

- ele faz com a tia Luana. (COLEGA 06, DI).

Mesmo sabendo quem era Luana, a pesquisadora questionou sobre quem seria essa tia Luana, ela respondeu:

- é a moça que cuida dele lá na escola. (COLEGA 06, DI).

Entrou em contradição quando falou:

- muito raro... eu acho... não lembro muito bem... mas eu acho que ele só faz com a tia Luana. (COLEGA 06, DI).

Podemos perceber que a colega entrou em contradição ao ser questionada sobre com quem Ivo (DI) realizava suas atividades em grupo. Em outro relato, ao ser questionada sobre a participação dele nas atividades escolares, afirma:

- Acho... mas ele faz algumas atividades mais fáceis... ele pinta desenho. (COLEGA 06, DI).

Essas atitudes dos professores evidenciam preconceito, uma vez que resultam em marginalização pelo impedimento da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. De acordo com Crochík (2012), certamente todos os alunos considerados ou não PAEE têm momentos de marginalização e de segregação.

Certamente a discriminação seja maior com os alunos que apresentam mais dificuldades tanto para a aprendizagem quanto para socialização, tal como foi evidenciado no caso de Ivo (DI). Normalmente os professores por não saberem como trabalhar com Ivo, o mantêm afastado das atividades pedagógicas, excluindo-o da possibilidade de aprender com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inclusão e exclusão são conceitos ligados, e um não pode existir sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra exclusões. [...] Se exclusões sempre existirão, a inclusão nunca poderá ser encarada como um fim em si mesmo. Inclusão é um processo.

(Mônica Pereira dos Santos; Marcos Moreira Paulino).

Para iniciarmos as considerações finais, que na realidade não são finais, mas sim, reflexões para a realização de estudos futuros, com possibilidades de contribuir com questões que têm sido constantes nos debates sobre políticas públicas, tais como o respeito à diferença e a possibilidade de banir o preconceito, o qual mata com a mesma dor e intensidade que a morte física.

Assim, nos valem da epígrafe inicial, de Michel Foucault (1984), pois os momentos da vida devem ser valorizados, precisamos e devemos avançar em concepções que já não atendem aos avanços sociais, pois “[...] a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê” (1984, p. 13), é necessária para continuarmos um trabalho reflexivo na Educação Especial e que contribua com o próximo, sempre com um olhar atento às diferenças e ao preconceito.

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar as relações estabelecidas entre Inclusão e Preconceito no espaço escolar, a fim de compreender os fatores que influenciam as atitudes dos professores da Educação Básica e de colegas de classe em relação aos alunos considerados em situação de inclusão. Partimos da compreensão de que era possível a manifestação de preconceitos em relação aos alunos PAEE, mas, caso a escola tivesse uma concepção inclusiva, essas manifestações seriam mais sutis. Conseguimos a partir dos dados coletados confirmar nossa compreensão.

Para atingir ao objetivo geral, foi necessário investigar nas escolas comum alguns questionamentos junto aos professores, monitores, colegas de sala e os próprios alunos considerados em situação de inclusão. Dentre estão: a) o de como eles se posicionam frente à educação inclusiva; b) de como os alunos considerados PAEE interagem em sala de aula com seus colegas e professores; c) compreender como é o processo de ensino e aprendizagem oferecido pela escola; d) e se há manifestação de preconceito em relação aos alunos PAEE.

Foram realizadas entrevistas gravadas e transcritas com quatro professores (P1, P2, P3 e P4), dois monitores de sala (M1, M2) quatro alunos com deficiência (DA, DF, DI e DV) e

com dois colegas de classe de cada aluno com deficiência, com a definição das categorias formação profissional/educacional; educação especial e inclusiva; interação em sala de aula e processo ensino e aprendizagem. Essas categorias facilitaram a ampliação da compreensão do tema preconceito, pois não basta ter um ponto de vista sobre o assunto, mas sim, vários e sobre diferentes situações e locais.

A importância dos professores para a implementação da proposta inclusiva é indiscutível; assim, a análise da percepção dos professores é profícua, pois investigar o que eles sentem tendo como base sua realidade contribui para que novas ações sejam repensadas, para a efetivação do Paradigma de Suportes ou Inclusão, ou até mesmo para ir além desse Paradigma.

Antes de refletirmos sobre os resultados desta pesquisa, retomamos uma questão colocada no início: não há como realizar uma investigação precisa das percepções dos participantes, somente por meio de uma entrevista. Para tanto, seria necessária a aplicação de diversos instrumentos, o que para este momento não seria oportuno. Assim, os resultados aqui discutidos são compreensões oriundas da análise das entrevistas de cada participante.

Embora a educação inclusiva seja considerada pela maioria dos entrevistados como oportunidade no combate à segregação, por diversos motivos ela impediu a presença dos alunos PAEE nas escolas e classes comuns. Isso não impediu as manifestações de atitudes preconceituosas, sejam elas explícitas ou veladas. Dos quatro professores entrevistados, a professora (P2) em alguns casos se posiciona abertamente desfavorável à inclusão dos alunos PAEE no ensino comum. Apesar dos demais professores terem dado uma resposta “politicamente correta” em relação ao posicionamento favorável à educação inclusiva, talvez esse resultado se deva, sobretudo, ao desejo de obterem um julgamento positivo por parte da entrevistadora em relação a uma questão que do ponto de vista político e cultural tem todo apoio social.

O fato de a grande maioria dos entrevistados serem favoráveis à educação inclusiva já é importante do ponto de vista político, ao pressupor disposição em aceitar as diferenças, mas isso talvez possa não ser expressão do que de fato pensam, ainda que seja um dado importante para a implementação da Educação Inclusiva.

Entretanto, ao considerar esse dado, podemos inferir que não cabe mais a discussão sobre ser implementada a proposta da inclusão. Nesse sentido, talvez considerem que a principal questão a ser discutida seja o da própria educação, tal como métodos, currículos e conhecimentos. Constatamos, por meio das análises, que os principais obstáculos à

implementação da proposta inclusiva estão relacionados à formação, à adaptação pedagógica, a métodos específicos e ao auxílio de especialistas.

Quanto à formação docente, todos os professores consideram ser um dos principais fatores na busca pela implementação da educação inclusiva. Porém, todos os professores entrevistados se sentem despreparados para lidar com ela e responsabilizam as instâncias superiores por sua falta de formação e, em diversos momentos, se eximem de sua responsabilidade como principais agentes desse processo.

Quanto a essa questão, consideramos, a partir da literatura mais avançada na área, que mesmo em relação aos alunos considerados PAEE, não requer que o professor da sala comum tenha uma formação diferenciada. Entende-se que todas as informações necessárias ao atendimento desses alunos possam ser adquiridas durante a aquisição da experiência, e não necessariamente antes, inclusive Crochík (2009) considera que isso pode até contribuir para se evitar possíveis preconceitos em relação aos alunos PAEE.

Outro fator mencionado é quanto à restrição do número máximo de alunos por sala, e pode-se observar que em algum momento de suas falas, não só os professores como também os monitores elegem essa restrição como importante. Devemos considerar que essa questão é importante, mas não determinante para que a inclusão escolar de pessoas com deficiência seja uma realidade no País.

No que tange à necessidade de se ter um professor especialista em sala de aula, todos os professores entrevistados declararam ser muito importante para a educação inclusiva. Nesse caso, entretanto, é primordial considerar que esses profissionais considerados essenciais à educação inclusiva não deveriam exercer o papel central no processo de inclusão dos alunos PAEE, como foi evidenciado no depoimento da monitora (02) de Ivo (DI), a única responsável pelo processo de aprendizagem de Ivo (DI).

Também foi possível verificar em duas entrevistas a ênfase no diagnóstico como norteador do trabalho pedagógico com o aluno considerado PAEE. Trata-se de uma perspectiva médico-psicológica que se contrapõe à proposta da educação inclusiva, pois ao priorizar o diagnóstico a ênfase está nos déficits da criança e não em suas potencialidades. Em termos educacionais, (CROCHÍK, 2011) afirma que não se trata de dar ênfase às limitações dos alunos, não que as dificuldades sejam negadas, mas não são vistas como obstáculos à aprendizagem. É preciso considerar as condições da escola para enfrentá-las. Desse modo, a inclusão deve considerar as necessidades de todos os alunos.

Isso implica no reconhecimento das diferenças, e a necessidade de adequadas condições para que essa diferença não se torne obstáculo à formação. (CROCHÍK, 2011).

Como por exemplo, a linguagem em Braille, importante para os que têm deficiência visual; a linguagem dos sinais para os que têm deficiência auditiva e materiais palpáveis pode ser importante para os alunos que têm deficiência intelectual. Proporcionar esses recursos pode ajudar no cumprimento dos objetivos educacionais, sem desconsiderar as diferenças, que em muitas situações requerem um currículo adaptado.

Nesse sentido, outra questão deve ser mencionada quando se refere à educação inclusiva: a transmissão de conhecimentos ou a formação para o desenvolvimento de habilidades nos alunos PAEE, que muitas vezes durante as entrevistas foi demonstrada menos importante do que a socialização. Ora, se a inclusão não significar também o máximo desenvolvimento das capacidades intelectuais, de acordo com Crochík (2009), ela significará apenas uma inclusão marginal dentro da sala de aula.

Embora a socialização dos alunos PAEE seja positiva segundo os depoimentos, a aprendizagem em relação aos demais alunos vem sendo parcialmente esquecida. A educação inclusiva não deve se preocupar apenas com a socialização, tendo em vista que o indivíduo se forma por meio da apropriação da cultura e essa deve ser transmitida para que todos, por meio dela, se diferenciem.

A não existência de trabalho em grupos na sala de aula e em diversas barreiras à aprendizagem e à participação indicam que a escola tem como foco o desempenho apenas dos alunos sem deficiência. Constatamos poucos trabalhos em grupos, e quando acontecem os alunos PAEE quase não participam. Nessa situação, é possível identificar duas situações em relação a eles: marginalização e segregação.

Com base nos pressupostos teóricos, a marginalização pode ser identificada quando os alunos participam de atividades em grupos, mas suas contribuições quase não são consideradas pelos colegas; e a segregação acontece quando o aluno PAEE não é aceito no grupo. Se uma das funções da educação inclusiva é combater a discriminação e o preconceito, o fato de os participantes, em sua maioria, terem se posicionado favoráveis à educação inclusiva, é relevante.

Isso nos permite inferir que, se o preconceito se manifesta sob as formas de marginalização e segregação em sala de aula, essas devem ser combatidas. A oportunidade do contato entre o preconceituoso e sua vítima, em alguns casos, os indivíduos que tenham o preconceito menos arraigado, por meio da identificação, podem contribuir para que o preconceito seja minimizado, ou mesmo que desapareça.

Entretanto, o simples contato entre o preconceituoso e sua vítima não minimiza o preconceito. Crochík (2013) destaca serem necessárias condições favoráveis à atenuação do

preconceito, o que, a partir das análises não foi possível identificar. Ainda que os participantes afirmem que a escola tenha uma cultura inclusiva, isso não foi evidenciado a partir das análises. Isso pode ser expresso, principalmente, pela ausência de adaptações curriculares. Percebe-se maior ênfase das escolas à adaptação dos alunos do que em sua emancipação, o que contribui para uma pseudoformação.

No que diz respeito à interação dos colegas de classe em relação aos alunos PAEE, foi possível identificar a predominância de alguns adjetivos usados pelos colegas de sala ao se referirem aos alunos PAEE. Das características atribuídas às escolhas, encontram-se as de ser “legal”, ser “amigo”. Dentre as referentes às rejeições, destacam-se “bravo”, “nervoso”, as quais são citadas como justificativas à rejeição, tanto dos alunos PAEE quanto para os demais colegas de sala. Tanto os dados relativos à preferência quanto à rejeição, indicam que, de um modo geral, os alunos PAEE das escolas pesquisadas, com exceção de Fábio (DF), possuem poucas características, fato que os levaria a serem escolhidos por seus colegas de sala. Ou seja, não são de fato considerados “legais”, “amigos” a ponto de serem escolhidos para brincar no intervalo, nem inteligentes para realizarem trabalhos em conjunto. Ressaltamos a situação de Fábio (DF), pois dos quatro alunos considerados PAEE, Fábio (DF) é o único participante que demonstrou ter mais interação com os demais colegas de sala.

Quanto ao processo ensino e aprendizagem, adaptações curriculares e estratégias de aula são em sua maioria desconsideradas. Nesses casos, os alunos PAEE são privados de condições objetivas para sua formação, pois o conteúdo é minimamente transmitido. Embora os professores afirmem não terem formação para atuar na educação inclusiva, entendemos que para algumas adaptações curriculares não há necessidade de um preparo acadêmico e de recursos financeiros. O simples fato de se colocar no lugar do outro, de se ter uma identificação com seu aluno já facilitaria a sua aprendizagem.

Sendo assim, a partir da análise das entrevistas, foi possível identificar inúmeras barreiras à aprendizagem e à participação, portanto, um nível baixo de inclusão, uma vez que as escolas não estão conseguindo atender o princípio de igualdades de oportunidades e valorização das diferenças.

Entendemos que ainda há contradições no modelo inclusivo e, essas contradições indicam progresso e/ou regressão. Para Crochík (2013), esquecer qualquer um deles implicaria perder a crítica, instrumento necessário para qualquer luta por direitos, e neste caso, pela educação dos alunos considerados PAEE.

Enfim, elucidá-las é o primeiro passo para encontrarmos elementos esclarecedores para que assim surjam possibilidades de mudança.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; FREITAS, Edinéia da; SANTOS, Raquel Marques Ribeiro. Inclusão Social e formação de professores. In: ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Inclusão Social e Educação: diferentes perspectivas**. Paranaíba, MS: UEMS, 2012.

ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; FREITAS, Edinéia da; SANTOS, Raquel Marques Ribeiro. Educação Escolar: possibilidades para a emancipação e humanização dos alunos com deficiência intelectual e visual. In: SOUZA, José Antonio; SLAVEZ, Milka Helena; GUIMARÃES, Lucélia Tavares. **Direito, Educação e Sociedade: desafios à humanização**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; FREITAS, Edinéia da; SANTOS, Raquel Marques Ribeiro. Estado do conhecimento sobre educação especial na região Centro-Oeste do Brasil em teses e dissertações na área da educação (2000-2010). In: ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; PAES Ademilson Batista; RIVA, Léia, Comar. **Direitos e Educação pesquisas, prescrições e práticas**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2013.

ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; SANTOS, Raquel Marques Ribeiro. Deficiência e preconceito no ambiente escolar: breves apontamentos. In: PAES Ademilson Batista; DEFFACCI, Fabrício Antonio; SOUZA, José Antonio. **Educação, linguagem e sociedade**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2014.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, número 2, p. 63-70, 1995. Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia.

AUGUSTIN, Ingrid. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. In: **ANAIS da IX ANPED SUL**, 2012, Caxias do Sul, RS. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1427/655>> Acesso: 08 set. 2012.

BALEOTTI, Luciana Ramos; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE,

Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Inclusão escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. v. 18, n. 4, jul-ago, 2010.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, Adriana L. Limaverde et al. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectiva de ação. **Revista do Centro de Educação**. n. 22, p. 01-08, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a3.htm>> Acesso em: 20 jan. 2014.

BEZERRA, Giovani Bezerra; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. As aparências enganam: a pretexto de uma crítica radical sobre o ideário inclusivista. **Educare et Educare – Revista de Educação**. Cascavel, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), v.05, n.09, p. 253-266, jan.jun. 2010.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. São Paulo: Papirus, 1998.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. DF: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ações sobre necessidades educativas especiais**. Brasília-DF: Ministério da Justiça/ CORDE, 1994.

_____. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual**. Canadá OPS/OMS, de 06 de outubro de 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental, Secretária de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares: Brasília:MEC/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: 06 jan. 2014.

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

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: MEC, 2001.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.298**, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989,

dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. D.O.U.21 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 22 out. 2014.

_____. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília-DF: Imprensa Oficial, 1990.

_____. **Resolução CNE/CEBNº2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília-DF: MEC/CNE, 2001.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1** de 18 de fevereiro DE 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 16 março 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008. p.43-63.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas-SP: Autores Associados: PUC, 2003.

CAMPOS, Luiz Fernando de Lara. **Métodos e técnicas de pesquisa em Psicologia**. Campinas-SP: Alínea, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare. Cascavel** . v. 2 n. 4, jul./dez. p. 113-128, 2007 Disponível em: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario/Meus%20documentos/Downloads/1659-5858-1-PB.pdf>> . Acesso em: 20 fev. 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3. ed. Porto Alegre-RS: Mediação, 2010.

CASTRO, Alexandre; LADEIRA, Eduarda Maria Normaton. Socialização e processo de inclusão: o deficiente intelectual produto de compromisso e trabalho coletivo. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação especial e inclusão escolar: tensões, desafios e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

COLLARES, Cecília A. L; MOYSÉS, Maria Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, Dóris Anita Freires. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, vol.23, n.72, p. 232-240. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000300007&script=sci_arttext Acesso em: 10 nov. 2014.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robel, 1997.

CROCHÍK, José Leon .(Org.). **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. 1. ed. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2008.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito e educação inclusiva**. Brasília-DF: SDH/PR, 2011.

CROCHÍK, José Leon. **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas-SP: Alínea, 2013.

CROCHÍK, José Leon. Teoria Crítica da Sociedade e Estudos sobre o preconceito. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 67-99, 2001.

CROCHÍK, José Leon; CROCHÍK, Nicole. Pesquisa e cotidiano escolar: preconceito e desempenho nas classes escolares homogêneas. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, vol. 7, n.2, p. 313-331, jul./dez. 2005.

CROCHÍK, José Leon; CROCHÍK, Nicole. Preconceito e desempenho nas classes escolares homogêneas. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, vol. 7, n.2, p. 313-331, jul./dez. 2006.

CROCHÍK, José Leon et al. O. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos de Psicologia** Campinas, v. 26, p. 123-132, 2009.

CROCHÍK, José Leon et al. Atitudes de Professores em relação à Educação Inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**. v. 29(1), p. 40-59, 2009.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito desafios para prática pedagógica. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães (Org.); GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

CROCHÍK, José Leon et al. Educação Inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. **Psicologia&Sociedade**. 25 (1) p. 174-184, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n1/19.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies através da seleção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela sobrevivência**. 2009 (Coleção Planeta Darwin). Disponível em: <http://darwin-online.org.uk/converted/pdf/2009_OriginPortuguese_F2062.7.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

DISCHINGER, Marta; MACHADO, Rosângela. Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis: inclusão. **Revista da Educação Especial**, Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEE, v.1, n.1, p.14-17, jul//2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**. São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996. Disponível em: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario/Meus%20documentos/Downloads/34531-40483-1-PB.pdf>>. Acesso: 01 set. 2014.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**. n.115, p.139-154, março, 2002. Disponível em:

<http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_reflexoes_sobre_o_trabalho_de_campo.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2015.

ELIZABETH, Tunes; SOUZA, Jaci Augusta de; RANGEL, Roberta Bevilaqua. Identificando concepções relacionadas à prática com o deficiente mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 02, n.04, p. 07-18. 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v02n04/v02n04a02.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2014.

FACION, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. São Paulo: Ibpex, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FRANCO, João Roberto; DIAS, Tárzia Regina da Silveira Dias. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, v. 30, p. 3-9, 2005. Disponível em: <<file:///C:/Users/CNPq/Downloads/A-pessoa-cega-no-processo-hist%C3%B3rico.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília, MEC/SEESP, ano 8, n, 20, p. 26-28, 1991.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Mácia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed.LTCd. 1988. Disponível em: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario/Meus%20documentos/Downloads/ESTIGMA.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

GOLDFELD, M. **A criança surda linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 5. ed.São Paulo: Plexus, 2002.

GOLLNER, Lúcia. BARROCO, Sonia Mari Shima. **Psicologia histórico-cultural e deficiência intelectual com severo comprometimento**: a humanização em debate, Maringá, 2010. Disponível em: <http://portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Psicologia_da_Educacao/Trabalho/02_12_21_PSICOLOGIA_HISTORICO-CULTURAL_E_DEFICIÊNCIA_INTELECTUAL_COM_SEVERO_COMPROMETIMENTO_A_HUMANIZACAO_EM_DEBATE.PDF>. Acessado em: 10 nov. 2014.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores saberes, identidade e profissão**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Campinas, v. 25, n.3, p. 9-25, maio, 2004.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió: EDUFAL, 2000.

LACERDA, Cristina. B. F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. 1998. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007>. Acesso em: 27 ago. 2014.

LAKATOS, E. M; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. Universidade Estadual de Maringá. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. 2007. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/artigo20.htm>> Acesso em: 06 maio 2012.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, maio/Ago., 2009.

LEVY, Gisele C.T de M; FACION, José Raimundo. O papel do professor na educação inclusiva In: FACION, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. São Paulo: Ibepe, 2009.

LUNARDI, Márcia Lise. Medicalização, reabilitação, normalização: uma política de Educação Especial. **Revista: Educação Online**. 2002. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=medicaliza%C3%A7%C3%A3o+reabilita%C3%A7%C3%A3o+normaliza%C3%A7%C3%A3o+uma+pol%C3%ADtica+de+educa%C3%A7%C3%A3o+especial>>. Acesso em: 18 fev. de 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista de Estudos Jurídicos**, Brasília, nº 26, jul/set. 2004. Disponível em: <<http://www2.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/622/802>>. Acesso em: 06 maio 2013.

MARQUES, Hivi Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.19, n. 4, p. 503-518, out./dez. 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

MARTINS, José de Souza. O tempo da fronteira. Retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. *Tempo Social*; **Rev. Sociol. USP**, São Paulo, 8 (1): 25-70, maio de 1996.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. **DELIBERAÇÃO Nº 7.828**. Campo Grande-MS, 2005.

MAZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Sandra Cordeiro; LIRA, Solange Maria de; FACION, José Raimundo. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. São Paulo: Ibecex, 2009.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO; Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set., 2011.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOZU, Washington Cesar ShoitiNozu; ARAUJO, DoracinaA. de Castro. (Re) pensando políticas da educação inclusiva. In ARAUJO, DoracinaA. de Castro; ARAUJO, Elson Luiz de. **Concepções e trajetórias de pesquisa em educação**. Curitiba-PR: CRV, 2010.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: Uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado). UFGD, Dourados, MS, 2013.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. O poder da palavra: o discurso médico e o discurso social da deficiência e suas implicações para as políticas e práticas educacionais. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação especial e inclusão escolar: tensões, desafios e perspectivas**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2014.

NUERMBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun., 2008.

NUNES, Sylvia; LOMÔNICO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 14, n 1, p. 55-64 Jan/Junho de 2010.

OLIVA, Diana Villac. **A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito**. 2011. 246f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; LEITE, Lucia Pereira Leite. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: aval. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.15, n.57, p. 511-524, out./dez.2007.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (Org)

In: **Das margens ao centro: perspectiva para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.** Junqueira&Marin, 2010.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para a conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v.4, p. 127-135, 1996. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art11.pdf> Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v.10, n.3, p. 287-308, set./dez. 2004.

_____. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista,** Curitiba, Edição Especial n. 2/2014, p. 17-31. Editora UFPR.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição a ciência.** São Paulo: TA Queiroz /Edusp, 1984.

PICCOLO, Gustavo Martins. Implicações teóricas e práticas advindas do conceito social da deficiência. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação.** Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.71-83, jul./dez. , 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTEL, Suzana Couto. Formação de Professores para a Inclusão. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães (Org.); GALVÃO FILHO, Teófilo. Alves. (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 491 p., 2012.

PRETI, Dino et al. **Oralidade em textos escritos.** Projeto Paralelos - NURC/SP - NÚCLEO USP, 2009.

PRETI, Dino et al. **O discurso oral culto.** 2. ed. – São Paulo, Humanitas Publicações – FFLCH / USP, 1999.– (Projetos Paralelos, v.2).

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de dos alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorin. (Org). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades Educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** 2005. Disponível em: < http://cappf.org.br/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=396>. Acesso em: 25 fev. de 2014.

QUEIROZ, Renato da Silva. **Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito.** São Paulo: Moderna, 1995.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. Deficiência, estigma e preconceito: há uma inclusão possível na sociedade atual? In: DENARI, Fátima Elisabeth (Org.). **Contrapontos da Educação Especial**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

REIS, Rosangela Leonel dos; ROSS, Paulo Ricardo. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>>. Acesso em: 18 fev. de 2014.

SANTOS, Waldir Carlos Santana dos; BARTALOTTI, Celina Camargo. Diferenças, deficiências e diversidade um olhar sobre a deficiência mental. **O mundo da saúde**. São Paulo, v. 26, n. 3, jul./set. 2002. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/is_digital/is_0203/pdfs/IS23\(2\)054.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/is_digital/is_0203/pdfs/IS23(2)054.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Luciene. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n.33, p. 424-434, set./dez. 2006.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN Maria Auxiliadora. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 17 n. 2, p. 133-141 Mai-Ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722001000200005&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 14 fev. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Ana Claudia et al. A inclusão escolar no município de Paranaíba (MS): reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ** - Ano -16 - n. 29 vol. 02 - jul./dez. 2012.

SOUZA, Eliza Martins de; TAVARES, Helenice Maria. **Acessibilidade da criança com deficiência física na escola**. 2011. Disponível em <<http://catolicaonline.com.br/revista/dacatolica2/artigosn4v2/19-pedagogia.pdf>>. Acessado em: 10 nov. 2014.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TADA, Iracema Neno Cecilio et al. Conhecendo o Processo de Inclusão Escolar em Porto Velho – RO. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 28, n.1, p. 65-69, Jan-Mar., 2012.

TEIXEIRA, Vera Lúcia Macedo de Oliveira; CARVALHO, Livia de Oliveira Dias. Deficiência auditiva na escola: entre a realidade e o preconizado por estudiosos da educação. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar**. 2011. Disponível em: <<http://www.univar.edu.br/revista/downloads/deficiencia-auditiva-na-escola.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

TESSARO, N. S. Inclusão Escolar: Concepções de Professores e alunos da educação regular e especial. Universidade Estadual de Maringá. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 2007. Disponível em <<http://www.abrapee.psc.br/artigo20.htm>> Acesso em: 06 maio 2012.

TOMASINI, Maria E. A. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI Lucídio; FREIRE, Ida M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. São Paulo: Papyrus, 1998.

TUNES, Elizabeth; SOUZA, Jaci, Augusta; RANGEL, Roberta Bevilaqua. Identificando concepções relacionadas à prática com deficiente mental. **Revista Brasileira de Educação Especial** vol. 04, 1996. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art01.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, Tailândia: UNESCO, 1990.

VELHO, Gilberto. **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social.6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

VITALIANO, Célia Regina; MANZINI, Eduardo José Manzini. A formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais. In: VITALIANO, Célia Regina. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina-PR: EDUEL, 2010.

VITALIANO, Célia Regina; VALENTE, Silza Maria Pasello. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Célia Regina. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina-PR: EDUEL, 2010.

VIZIM, Marli. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

VYGOTSKI, Lev S. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. Em L. S. Vygotski, **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectología (pp. 73-95).Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev S. La coletividad como factor de desarrollo Del niño deficiente. Em L. S. Vygotski, **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectología (pp. 213-234).Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esta pesquisa está sendo realizada por Raquel Marques Ribeiro dos Santos, aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- Unidade Universitária de Paranaíba – MS.

O objetivo da pesquisa é compreender a posição e a atitude dos professores, dos colegas de classe e dos alunos com deficiência no espaço escolar, especialmente em salas de aula comuns de escolas públicas do município de Paranaíba/MS, para entender as tensões e intenções identificadas nas relações estabelecidas entre essas pessoas.

A participação na pesquisa é absolutamente voluntária, e qualquer participante pode decidir por se retirar dela a qualquer momento, sem acarretar qualquer consequência, penalizações ou prejuízos.

É garantido a todos os participantes absoluto sigilo quanto suas identidades.

Muito provavelmente os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados em futuras publicações científicas, e fica garantido, também nesses casos, o mais absoluto sigilo quanto à identidades dos participantes, os quais podem pedir esclarecimento à pesquisadora em qualquer momento da pesquisa, e podem, inclusive, pedir esclarecimento em momentos posteriores a sua aplicação. Para isso deixamos disponível em endereço para contato.

Tendo ciência disso, eu _____, dou meu consentimento livre e esclarecido à:

() minha participação na presente pesquisa e à utilização dos dados obtidos em futuras publicações científicas.

Paranaíba, _____ de _____ de 2014.

Assinatura

Contato:

Orientadora: Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo - Programa de Pós-Graduação em Educação - UEMS/Unidade Universitária de Paranaíba.

(67) 3503 1006/1007 - ramal 22. E-mail: doracina@gmail.com.

APÊNDICE C: Entrevista semiestruturada para aluno com deficiência

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Entrevista – Aluno com Deficiência

Nome: _____ **Série em que estuda:** _____ **Data:** _____

a. Formação educacional

1. Idade:

2. Anos anteriores de estudo: 2.1 Educação Infantil - Anos que frequentou: _____

Professores de que se lembra: _____ Escola: _____

2.2 1º ano - Anos que frequentou: _____

Professores de que se lembra: _____ Escola: _____

2.3 2º ano - Anos que frequentou: _____

Professores de que se lembra: _____ Escola: _____

3. Participação em cursos ou atividades em outras localidades: _____ Citar: _____

b. Educação Especial

1. O que você acha de estar estudando em uma escola comum?

2. O que é bom na escola comum? E o que não é bom?

3. Quais dificuldades que você enfrenta para estar nesta escola atual?

4. O que você considera que está faltando para que você seja mais bem atendido nesta escola?

5. Você acredita que todos da escola buscam um bom atendimento educacional? Como?

6. Você se considera um aluno público alvo da educação especial? Por quê?

7. Você se sente incluído nesta escola? De que forma?

c. Interação em sala de aula

1. Como é a sua interação com os outros alunos da escola?

2. Os colegas de sua sala de aula estudam e conversam com você? Quantos? De que forma?

3. Qual local da sala de aula você senta? Por quê?

4. Há competitividade dos outros alunos com você?

5. Os alunos de sua sala se consideram mais inteligentes que você?

6. Os alunos da sala de aula colaboram com você nas atividades? Como?

7. Você acha que em algumas situações, atrapalha a aula? Como?

8. Você acha que a equipe escolar trabalha para que haja uma melhor interação sua com os colegas?

9. Você identifica obstáculos e barreiras que dificultam sua circulação?

10. Os Professores e seus colegas tratam você de forma diferenciada dos outros alunos da sala?

d. Processo ensino-aprendizagem

1. Os professores estimulam a sua participação durante as aulas?

2. Os professores acompanham suas atividades de modo semelhante aos demais colegas?

3. Ocorre interação entre o professor monitor e os demais professores da sala ou o monitor se volta especificamente para você?

4. Há repressões e/ou elogios para você por parte dos professores? Como?

5. Você aprende o que é ensinado ou vem na escola para conhecer outras pessoas e se divertir?

6. Você é incentivado a participar de todas as atividades escolares? Como?

Informações complementares:

APÊNDICE D: Entrevista semiestruturada para colegas de sala

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Entrevista – Colegas de Classe

Nome: _____ **Série que estuda:** _____ **Data:** _____

a. Formação educacional

1. Idade:

2. Anos anteriores de estudo: 2.1 Educação Infantil - Anos que frequentou: _____

Professores de que se lembra: _____ Escola: _____

2.2 1º ano - Anos que frequentou: _____

Professores de que se lembra: _____ Escola: _____

2.3 2º ano - Anos que frequentou: _____

Professores de que se lembra: _____ Escola: _____

3. Participação em cursos ou atividades em outras localidades: Citar:

b. Educação Especial

1. O que você acha de aluno com deficiência estar estudando com você em uma escola comum?

2. Você acredita que o aluno com deficiência tem dificuldade para se manter na escola?

3. O que é necessário nesta escola para que ela se tornar inclusiva?

4. Na sua percepção a escola tem uma concepção inclusiva? Por quê?

5. Quais alunos se enquadram no público alvo da educação especial?

6. Os alunos com deficiência estão incluídos? De que forma?

c. Interação em sala de aula

1. Como é a interação do aluno com deficiência em relação a vocês?

2. Vocês interagem com o aluno com deficiência? Quantos? De que forma?

3. Qual local da sala de aula o aluno com deficiência senta? Por quê?

4. Há competitividade entre os alunos, com e sem deficiência?

5. Você acredita que são superiores aos alunos com deficiência?

6. Existe um trabalho colaborativo entre todos os alunos? Como?

7. Os alunos com deficiência atrapalham a aula? Como?

8. A escola trabalha para minimizar as formas de preconceito contra os alunos com deficiência? Como?

9. Na escola há obstáculos e barreiras que dificultam a circulação dos alunos com deficiência?

10. O aluno com deficiência recebe tratamento diferenciado dos professores e colegas de sala?

d. Processo ensino-aprendizagem

1. Os professores estimulam a participação do aluno com deficiência durante as aulas?

2. Os professores acompanham as atividades dos alunos com deficiência de modo semelhante aos de vocês?

3. Ocorre interação entre o professor monitor e os demais professores da sala, ou o monitor se voltar especificamente para o aluno com deficiência?

4. Há repressões e/ou elogios aos alunos com deficiência por parte dos professores?

5. Você acredita que o aluno com deficiência está aprendendo ou só socializando?

6. Os alunos com deficiência são estimulados a participar de todas as atividades, ainda que de forma diferenciada?

Informações complementares

ANEXOS

ANEXO A: Matrículas de alunos PAEE no Brasil

Quadro 06: Matrícula inicial de alunos PAEE no Brasil- 2013.

Depend.	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Ensino Médio		EJA presencial			
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Funda.		Médio	
	P.	In.	P.	In.	P.	In.	P.	In.	P.	In.	P.	In.	P.	In.
Estadual Urbana	340	21	1.513	44	59.120	6.744	85.105	6.070	40.609	1.238	13.634	146	4.977	1
Estadual Rural	1	0	34	0	3.741	578	4.208	425	1.346	58	687	0	80	0
Municipal Urbana	3.123	4.449	21.693	2.551	204.440	20.736	62.889	5.429	580	7	30.182	40	177	0
Municipal Rural	378	116	3.411	117	42.429	5.111	12.447	1.875	42	5	6.203	0	11	1
Estadual e Municipal	3.842	4.586	26.651	2.712	309.730	33.169	164.649	13.799	42.577	1.308	50.706	186	5.245	2
Total	8.428		29.363		342.899		178.448		43.885		50.892		5.247	

Fonte: Censo escolar 2013 - INEP/MEC/Brasil.

ANEXO B: Matrículas de alunos PAEE em Mato Grosso do Sul

Quadro 07: Matrícula inicial de alunos PAEE em Mato Grosso do Sul – 2013.

Depend.	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Ensino Médio		EJA presencial			
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Fina.				Fundam.		Médio	
	P.	In.	P.	In.	P.	In.	P.	In.	P.	In.	P.	In.	P.	In.
Estadual Urbana	0	0	4	0	1.042	36	1.079	31	491	3	176	0	62	0
Estadual Rural	0	0	4	0	405	48	222	50	69	2	47	0	6	0
Municip. Urbana	19	11	254	9	1.057	69	141	7	0	0	148	0	0	0
Municip. Rural	6	0	40	0	469	43	92	8	0	0	212	0	0	0
Estadual e Municip.	25	11	302	9	2.973	196	1.534	96	560	5	583	0	68	0
Total	36		311		3.169		1.630		565		583		68	

Fonte: Censo escolar 2013 - INEP/MEC/Brasil.

ANEXO C: Matrículas de alunos PAEE em Paranaíba.

Quadro 08: Matrícula inicial de alunos PAEE em Paranaíba-MS – 2013.

Depend.	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Ensino Médio		EJA presencial			
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Funda.		Médio	
	P.	In.	P.	In.	P.	In.	P.	In.	P.	Int.	P.	In.	P.	In.
Estadual Urbana	0	0	0	0	15	0	31	0	14	0	9	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0	1	0	4	3	2	0	2	0	0	0
Municip. Urbana	0	2	11	0	47	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municip. Rural	0	0	3	0	33	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estadual e Municip.	0	2	14	0	96	0	35	3	16	0	11	0	0	0
Total	02		14		96		38		16		11		0	

Fonte: Censo escolar 2013 - INEP/MEC/Brasil.