

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

DIANA VILLAC OLIVA

**A educação de pessoas com deficiência visual:
inclusão escolar e preconceito**

São Paulo

2011

DIANA VILLAC OLIVA

**A educação de pessoas com deficiência visual:
inclusão escolar e preconceito**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano

Orientador: Prof. Dr. José Leon Crochík

São Paulo

2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Oliva, Diana Villac.

A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito / Diana Villac Oliva; orientador José Leon Crochík. -- São Paulo, 2011.

244 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Inclusão escolar 2. Preconceito 3. Teoria crítica 4. Sociedade
I. Título.

LC1200

Nome: OLIVA, Diana Villac

Título: A Educação de Pessoas com Deficiência Visual: inclusão escolar e preconceito

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientador: Prof. Dr. José Leon Crochík

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. : _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. : _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. : _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus alunos, que me ensinam todos os dias a ser professora e com quem aprendi que é muito mais fácil falar do que fazer.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela concessão da bolsa de pesquisa que possibilitou dedicação exclusiva ao mestrado durante os 24 meses de vigência.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Leon Crochík, que confiou em mim durante todas as etapas do processo.

Aos professores da graduação, Dra. Cecília Pescatore Alves, Dra. Elvira Aparecida Simões de Araújo e Dr. Paulo Francisco de Castro, que acreditaram em mim e sempre incentivaram meu interesse pela pesquisa.

À minha avó, Miryan, que me ensinou, desde sempre, a olhar a sociedade criticamente e a acreditar que a saída é a educação.

À minha mãe, Martha, e meu padrasto (patrial!), Beto, que me educaram com tanto amor e me orientam da forma que preciso, no momento em que preciso.

Ao Alan, meu companheiro, que me apoiou, amou e ouviu. Os meses de computador lado a lado (cada um no seu) foram muito importantes para meu trabalho e meu bem-estar.

À tia Bia, que me acolheu quando me senti sem teto e me ajudou a equilibrar minha energia.

Ao meu pai, Apolo, madrasta, Cléa, e irmãos, Alan, Luana, Neir, Théo e Maria Clara, que, por mais alguns anos, tiveram que entender e respeitar minha ausência.

À minha prima, Ana Elisa, que aceitou fazer a revisão e ler, em primeira mão, o meu trabalho.

Ao meu avô (*in memoriam*), Alberto, que me ensinou que na vida tudo deve ser feito com amor.

A esses e todos os outros que passaram por mim e que direta ou indiretamente facilitaram o meu processo: MUITO OBRIGADA!

RESUMO

OLIVA, D.V. **A educação de pessoas com deficiência visual**: inclusão escolar e preconceito. 2011. 244f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

O debate sobre a inclusão escolar se fortaleceu no Brasil e no mundo em meados da década de 1990. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2009, 61% das matrículas na educação especial foram realizadas em classes comuns de escolas regulares ou na educação de jovens e adultos, contra 39% de matrículas em escolas especializadas e classes especiais. Com isto, há, hoje, mais alunos matriculados em classes regulares do que em segregadas. A ausência de concordância em estudos dos últimos anos sobre o tema da inclusão escolar, além de expressar as contradições da própria sociedade, revela a importância de novas pesquisas para que, em conjunto, apontem os caminhos a serem seguidos. Neste sentido, esta pesquisa, que consiste em um estudo de caso, tem como objetivo geral: compreender o cotidiano escolar de um aluno com deficiência visual (DV) que frequenta classe regular, assim como preconceitos e atitudes em relação a ele dentro da escola. O referencial teórico adotado foi a teoria crítica da sociedade. Os dados foram coletados em uma escola regular particular de uma cidade de médio porte do interior paulista. Foram realizadas observações em sala e no recreio, entrevista com uma aluna com DV, entrevistas com professores e coordenação da escola, e aplicação do sociograma em uma sala de aula da 8ª série / 9º ano. As observações e entrevistas foram analisadas de acordo com a técnica de análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Cada instrumento foi analisado e interpretado individualmente e, posteriormente, os dados foram integrados para a análise geral. Os dados coletados apontaram que, no cotidiano escolar da aluna com DV, há situações de inclusão e de exclusão. A interação com colegas é satisfatória, embora mais efetiva no recreio do que em sala de aula. Essa boa interação foi confirmada pelo sociograma, pois a aluna com DV apresentou sutil preferência. No entanto, a ausência de adaptações curriculares para a acessibilidade resulta na exclusão do conteúdo, que é passado sinteticamente à aluna, de forma que, embora sua socialização pareça preservada, sua aprendizagem está sendo parcialmente negligenciada. Ela é marginalizada em sala, pois há barreiras à sua incorporação da cultura. A não existência de trabalhos cooperativos na sala e a presença de barreiras à aprendizagem e à participação indicam que a escola tem como foco o desempenho dos alunos normovisuais e uma busca competitiva e pragmática por resultados. Esses dados sugerem a reprodução da ideologia da racionalidade tecnológica. A análise também aponta que essa escola dá maior ênfase à adaptação em detrimento da emancipação de seus alunos, o que pode colaborar para a pseudoformação de todos. O acesso à escola regular para as pessoas com deficiência visual é um ganho na história da pessoa com deficiência. Ainda assim, é preciso que pesquisas e ações voltem-se à educação de qualidade para todos, a fim de que cada vez mais nos aproximemos de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e a violência – em qualquer forma de manifestação – seja reduzida.

Palavras-chave: inclusão escolar, preconceito, teoria crítica da sociedade.

ABSTRACT

OLIVA, D.V. **The education of people with visual impairment: school inclusion and prejudice.** 2011. 244f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

The debate about school inclusion strengthened in Brazil and worldwide in the mid 1990's. According to the 2009 School Census of Compulsory Education in Brazil, 61% of the enrollment in special education occurred in mainstream classes in regular schools or in youth and adult education, against 39% of enrollment in special schools and special classes. Therefore, there are more students enrolled in mainstream classes than in segregated ones today. The lack of consensus in studies about inclusive education in the last years not only reveals contradictions within society itself, but also indicates new research needs that could, as a whole, show new paths to be pursued. In this respect, this research was a case study that aimed to understand the everyday academic life of one student with visual impairment (VI) in a mainstream classroom, as well as assess prejudice and attitudes towards her inside the school. The critical theory of society was adopted as a point of reference. Data was collected in a private school in a medium-sized city in São Paulo State. Observations were carried out in class and during recess, one student with VI was interviewed, teachers and the coordinator were also interviewed, and a sociogram was used in a 9th grade class. The observations and interviews were analyzed according to the content analysis technique: pre-analysis, analytical description and inferential interpretation. Each instrument was analyzed and interpreted individually and the whole data set was subsequently integrated for a general assessment. The results showed that, for this student's academic everyday life, there are situations of inclusion and exclusion. The interaction with classmates is satisfactory, although it is better during recess than in class. This good interaction was confirmed by the sociogram because the student with VI showed slight preference. Nevertheless, the absence of curriculum adaptation for accessibility leads to content exclusion, which is only briefly taught to the student, in a way that, although her socialization seems to be preserved, her learning has been partially neglected. She is marginalized in class because there are barriers for her culture incorporation. The fact that there isn't cooperative learning in class and there are barriers to learning and participation indicate that the school is focused on the performance of the sighted students and search for competitive and pragmatic results. This suggests the reproduction of the technology rationality ideology. The analysis also indicates that this school emphasizes adaptation to the detriment of the students' emancipation, which may contribute to their semi-formation. Access to regular schools for people with VI is a gain in the history of people with disabilities. Still, research and actions need to prioritize quality education for all. This may lead to a truly inclusive society with reduced violence of any kind or nature.

Keywords: inclusive education, prejudice, critical theory of society.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|---|
| DV | Deficiência Visual |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| MEC | Ministério da Educação |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| LDBN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| IBC | Instituto Benjamin Constant |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| NAAH/S | Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação |
| CORDE | Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| CIF | Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| LaEP | Laboratório de Estudos sobre o Preconceito |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| IP-USP | Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo |
| TDA | Transtorno do Déficit de Atenção |
| IP | Índice de Proximidade |
| C1 | Primeiro dia de observação da disciplina ciências |
| C2 | Segundo dia de observação da disciplina ciências |
| P1 | Primeiro dia de observação da disciplina português |
| P2 | Segundo dia de observação da disciplina português |
| EF | Observação da disciplina educação física |
| R1 | Primeiro dia de observação do recreio |
| R2 | Segundo dia de observação do recreio |
| R3 | Terceiro dia de observação do recreio |
| R4 | Quarto dia de observação do recreio |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 11 |
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 21 |
| 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL | 21 |
| 2.2 O DISCURSO POLÍTICO | 30 |
| 2.3 TERMINOLOGIAS, CONCEPÇÕES E POPULAÇÃO ALVO | 33 |
| 2.4 INTEGRAÇÃO ESCOLAR E INCLUSÃO ESCOLAR..... | 42 |
| 2.5 IGUALDADE E DIFERENÇA | 48 |
| 2.6 PAPEL DO PROFESSOR..... | 52 |
| 2.7 PSEUDOFORMAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO..... | 59 |
| 2.8 INDEX PARA A INCLUSÃO | 62 |
| 2.9 INTERAÇÃO COM COLEGAS | 65 |
| 2.10 BARREIRAS E RECURSOS À APRENDIZAGEM E À PARTICIPAÇÃO | 70 |
| 3 RAÍZES SOCIAIS E PSICODINÂMICAS DO PRECONCEITO..... | 79 |
| 3.1 RAÍZES DO PRECONCEITO..... | 79 |
| 3.2 ELEMENTOS PSICODINÂMICOS NA FORMAÇÃO DO PRECONCEITO..... | 81 |
| 3.3 ELEMENTOS SOCIAIS NA FORMAÇÃO DO PRECONCEITO..... | 85 |
| 3.4 HIPÓTESE DO CONTATO..... | 87 |
| 3.5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRECONCEITO: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA | 90 |
| 4 OBJETIVOS E HIPÓTESE | 95 |
| 4.1 OBJETIVOS..... | 95 |
| 4.2 HIPÓTESE..... | 95 |
| 5 MÉTODO | 96 |
| 5.1 DELINEAMENTO | 96 |
| 5.2 ÁREA DE REALIZAÇÃO | 97 |

| | |
|--|------------|
| 5.3 SUJEITOS | 97 |
| 5.4 INSTRUMENTOS | 98 |
| 5.5 COLETA DOS DADOS | 100 |
| 5.6 ANÁLISE DOS DADOS..... | 101 |
| 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 103 |
| 6.1 DADOS GERAIS DA COLETA | 103 |
| 6.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA | 104 |
| 6.3 INTERAÇÃO COM COLEGAS EM CLASSE E NO RECREIO..... | 111 |
| 6.4 PREFERÊNCIA OU REJEIÇÃO DOS COLEGAS ACERCA DO ALUNO COM DV (SOCIOGRAMA) .. | 117 |
| 6.5 ENTREVISTA COM PROFESSORES..... | 122 |
| 6.5.1 Posição dos professores em relação à inclusão escolar..... | 125 |
| 6.5.2 Adaptações curriculares: metodologia, conteúdo e avaliação | 129 |
| 6.5.3 Percepção dos professores em relação à inclusão escolar..... | 140 |
| 6.6 POSIÇÃO E SENTIMENTOS DA ALUNA COM DV EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR | 152 |
| 6.7 INCLUSÃO ESCOLAR E PRECONCEITO: UMA DISCUSSÃO SOBRE A PRÁTICA | 159 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 168 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 173 |
| APÊNDICES | 182 |

Apresentação

A inclusão escolar tem sido foco de debates e pesquisas há cerca de duas décadas. Temas como o discurso político, a interação entre pares, o papel, opinião e formação de professores, a qualidade da aprendizagem, o atendimento educacional especializado, entre outros, todos de irrefutável relevância, têm aparecido com frequência nas investigações sobre esse novo paradigma educacional; todavia, persistem embates teóricos e ausência de consenso quanto aos resultados de sua implantação. A falta de concordância em relação a alguns desses temas e aos resultados obtidos, além de expressar as contradições da própria sociedade, revela a importância de novos estudos para que, em conjunto, apontem os caminhos a serem seguidos.

Prieto (2006), uma das autoras utilizadas como referencial nesta pesquisa, aponta que há quatro diferentes posições em relação à educação inclusiva. Há os autores que consideram que ela já foi atingida, por entenderem que a matrícula na escola regular já caracteriza a inclusão; há os que entendem que esse modelo educacional é utópico e, portanto, nunca será realizado; há aqueles que defendem que ela é um processo gradual e que requer a participação conjunta de todos os atores envolvidos; por fim, há os que propõem a ruptura imediata com o instituído para que uma educação única atenda a todos, sem a necessidade de uma transição. Nesta pesquisa, partimos da premissa de que a educação inclusiva não é utópica, mas que ainda não foi alcançada; e que ela, como um processo, rompe com o modelo anterior, ao mesmo tempo em que é uma continuidade dele.

Esta pesquisa teve um objetivo geral que precisou ser modificado após a coleta de dados. O objetivo inicial era compreender a experiência escolar de alunos com deficiência visual que frequentavam duas modalidades de ensino – regular e especial – e os preconceitos e atitudes na interação deles com seus pares, sendo, para tanto, necessária a investigação de escolas regulares (inclusivas) e especializadas (segregadas) para a comparação dos resultados nos dois ambientes. Um aluno com deficiência visual seria acompanhado nas duas escolas por ele frequentadas: inclusiva e segregada. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e a coleta de dados foi realizada com esse propósito. Durante todo o primeiro semestre de 2009, foram realizadas observações e entrevistas em uma escola regular particular e em uma escola especializada pública.

Contudo, após a coleta ter sido finalizada e a análise dos dados ter sido iniciada, a responsável pela escola especializada pesquisada e diretora do Departamento de Ação Social do município pediu a retirada da escola especializada da pesquisa e de todos os dados provenientes dela.

Em função disso, após a coleta, foi necessária a modificação dos objetivos da pesquisa, o que levou ao seguinte objetivo geral: compreender o cotidiano escolar de um aluno com deficiência visual que frequenta classe regular, assim como preconceitos e atitudes em relação a ele dentro da escola. Os dados coletados na escola especializada foram descartados e os da escola regular foram aproveitados para responder ao objetivo geral modificado.

Esta dissertação está dividida em seis capítulos. O primeiro consiste em uma introdução ao tema, com a justificativa para este estudo. O segundo, com base em autores como Jannuzzi (2006), Prieto (2006), Mantoan¹ (2006), Bueno (2008), entre outros, versa sobre o grande tema da educação inclusiva. Nesse capítulo, são apresentadas e discutidas as políticas públicas na área da educação especial, o discurso político, as terminologias, concepções e a população alvo da inclusão, as diferenças e semelhanças entre integração e inclusão escolar, os princípios de igualdade e diferença, o papel do professor, a pseudoformação e qualidade da educação, o Index para Inclusão, a interação com colegas e barreiras e recursos à aprendizagem e à participação.

O terceiro capítulo aborda o preconceito e suas raízes sociais e psicodinâmicas, por meio de estudos de Horkheimer e Adorno² (1956/1973b; 1969/2006b), Adorno et al. (1950/1965) e Crochík (2006). Também nesse capítulo é apresentada a hipótese do contato e discutida a relação entre educação inclusiva e preconceito. No quarto capítulo, são apresentados os objetivos e a hipótese geral da pesquisa. No quinto, há uma descrição do método, seguido, no capítulo consecutivo, pelos resultados e discussão e, finalmente, pelas considerações finais. Nos Apêndices, há, além de um modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, todos os dados coletados e tabelas construídas durante a análise.

¹ As autoras Rosângela Gavioli Prieto e Maria Tereza Eglér Mantoan são autoridades científicas no modelo educacional inclusivo. Ambas trazem grandes contribuições à teoria e à pesquisa na área. No entanto, as autoras divergem em alguns pontos. Como não há um consenso nesta área, nesta dissertação, optamos por apresentar as propostas defendidas por elas e indicar, de acordo com o tema, qual pondo de vista converge com o nosso. Para mais sobre os pontos de convergência e divergência entre as autoras, ver: ARANTES, V.A. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

² O livro *Dialética do Esclarecimento* foi publicado, em sua primeira edição, de 1947, com Horkheimer como primeiro autor e Adorno como segundo. A Editora Zahar, em 2006, lançou uma versão do livro com Adorno como primeiro autor e Horkheimer como segundo. Embora tenhamos utilizado o material produzido por essa editora, optamos por seguir a ordem de autoria indicada pelos teóricos.

1 Introdução

A educação inclusiva é considerada um novo paradigma educacional; um movimento mundial que, para vigorar, exige mudanças políticas, culturais e pedagógicas. O modelo inclusivo tem por base a concepção de direitos humanos, em que os princípios de igualdade de oportunidade e valorização da diferença são combinados para que todas as crianças, jovens e adultos possam estar incluídos no sistema educacional regular, aprendendo e participando sem qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2008b). A proposta inclusiva vem assumindo papel central na discussão sobre educação de qualidade, que teve como principais marcos a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em 1990, e a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, ambas lideradas pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Para que todos os alunos recebam uma educação de qualidade, isentos de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza, o sistema educacional precisa ser repensado e a histórica estrutura discriminatória de exclusão das diferenças deve ser suplantada por uma nova estrutura, na qual o acesso à classe comum é irrestrito, o foco está na escola como um todo e na potencialidade dos alunos. Os educadores de escolas inclusivas respeitam o ritmo de cada um e não têm o conteúdo pronto antes de conhecerem os estudantes. Neste novo paradigma escolar, a escola se adequa ao aluno, em contrapartida ao modelo anterior, no qual aquele só era aceito sob a condição de se adaptar ao padrão pré-definido, segundo o qual a competição, eficiência e perfeição definiam o valor de cada indivíduo. As escolas, contudo, não podem ser entendidas como autônomas em relação ao contexto social, de forma que mudanças em seu interior, isoladas de mudanças nas questões estruturais da sociedade de classes, não são o suficiente para a realização de uma educação, de fato, inclusiva. Isto de forma alguma significa que a escola não pode mudar; seus atores são fundamentais no trabalho cotidiano de emancipação social.

Segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC (BRASIL, 2004), a escola inclusiva cria um espaço para a construção de cidadania, pois sensibiliza os alunos para uma convivência baseada no respeito às diferenças e na solidariedade, o que, para a SEESP, são valores inerentes à formação de cidadãos críticos, capazes de analisar a sociedade e se posicionar contra todas as formas de opressão e violência.

De meados da década de 1990 para cá, os princípios norteadores da educação inclusiva têm servido de base para a formulação de documentos de âmbito internacional e nacional. Há

hoje no Brasil uma extensa lista de instrumentos de diferentes valores hierárquicos na gradação das leis que dispõem sobre a questão da inclusão: há Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Pareceres e Avisos Circulares. Há também documentos legais de cunho federal, estadual e municipal tratando da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e das providências necessárias para que ela se viabilize.

Segundo dados do Censo Escolar de 2006 (BRASIL, 2008b), entre os anos de 1998 e 2006, houve um crescimento de 640% no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares e de 28% em escolas de educação especial, o que, possivelmente, se deu em decorrência do intenso debate acadêmico e da pressão da legislação. Esses dados são corroborados pelos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 e de 2009 que revelam que, pela primeira vez na história do país, o número de matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular superou o número de matrículas em escolas especializadas e em classes especiais. No período de onze anos (1998-2009), a matrícula no ensino segregado passou de 87% para 39% do total de matrículas da educação especial, enquanto que a matrícula nas classes comuns foi de 13% em 1998 para 61% em 2009 (BRASIL, 2009b). Esse crescimento é significativo, mas requer uma análise crítica para não ser inadequadamente interpretado. A análise estatística, por si só, não é suficiente para a compreensão da escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais.

O modelo inclusivo é carregado de contradições, tanto em relação a seus princípios, quanto às suas disposições legais. A rigor, a proposta de educação para todos já estava presente na legislação nacional desde a primeira Constituição do Brasil, em 1824, com a garantia da gratuidade da instrução primária a todos. Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, especificou o atendimento educacional das pessoas com deficiência, aferindo os direitos dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (JANNUZZI, 2006). A proposta de educação para todas as crianças, jovens e adultos, portanto, não é de hoje.

Segundo Benjamin (1940/1994), a humanidade, tomada pela noção da historiografia progressista, vê a história segundo a ideia de progresso inevitável e considera os acontecimentos do presente como avanços naturais, o que leva à adesão irrefletida às supostas inovações. Os ideais e promessas do passado, como a instrução primária gratuita a todos, são quase apagados da memória e reaparecem no presente com rala lembrança, quase sem cobrança de terem sido garantidos, mas de não terem sido realizados. Conforme Adorno

(1964): “nada sucede hoy al espíritu objetivo que no estuviese ya ínsito en él hasta en los tiempos más liberales o que, por lo menos, no exija el pago de viejas culpas” (p. 152).

Apesar da atual política de inclusão escolar privilegiar o desenvolvimento de trabalhos dentro das classes regulares e dessa proposta não ser recente, a própria legislação brasileira tem brechas que possibilitam a dicotomia do ensino, separando as classes comuns dos atendimentos especializados. Vemos essa brecha, por exemplo, na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e no Decreto no. 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Segundo a Constituição Federal: “Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). O ECA, no Art. 54, dispõe do mesmo texto da Constituição (BRASIL, 1990). Já a LDBN diz: “Art. 58. § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996).

O Decreto no. 3.298/99 define os serviços de educação especial:

Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar no educando (BRASIL, 1999).

Vemos, em todos esses trechos extraídos de diferentes instrumentos da legislação federal, a possibilidade da criação de um sistema segregado. A Constituição Federal e o ECA dizem que o atendimento especializado deve ser “preferencialmente” na rede regular de ensino, possibilitando que não o seja. Da mesma forma, a LDBN diz que o atendimento especializado pode ser segregado sempre que não for possível a integração do aluno em classes comuns. De forma similar, o Decreto 3.298/99 fala da criação de escolas especializadas “quando necessário” ao bem-estar do educando. Assim, a legislação, em vez de ser objetiva quanto à obrigatoriedade da inclusão, utiliza termos e expressões que podem

receber diferentes interpretações, possibilitando e convalidando o ensino segregado desvinculado da matrícula na classe regular. Vemos uma terminologia mais objetiva na Resolução nº 2/01, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, quando essa diz:

Art. 10º. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (BRASIL, 2001).

Esse artigo da Resolução nº 2/01, ao contrário dos demais instrumentos legais, utiliza uma terminologia que restringe o ensino segregado a alunos que necessitam de apoios intensos e contínuos e auxílio nas atividades da vida autônoma e social. Isso elimina das classes segregadas, de imediato, alunos com dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem e deficiência intelectual leve, por exemplo. Já alunos com deficiência visual, seja com baixa visão ou perda visual total, necessitam de apoio, mesmo que temporário, tanto nas atividades da vida autônoma, quanto social. É no atendimento especializado que esses alunos aprenderão braille, soroban (matemática para cegos), orientação e mobilidade, e poderão receber auxílio em disciplinas [com mapas, informática (DOSVOX³), leituras, entre outros] ao longo de sua escolarização. Da mesma forma, o professor da classe regular pode ter no professor especialista um suporte para a seleção, adaptação ou confecção de recursos didáticos. Deste modo, o atendimento educacional especializado proporcionado pela educação especial é necessário para a escolarização de alunos que tenham deficiência visual.

A função das escolas especiais, portanto, não é a de substituir a escolar regular, mas a de oferecer um atendimento complementar para facilitar, ou possibilitar, o aprendizado na classe regular. Conforme Mantoan (2006):

³ DOSVOX é um sistema operacional que permite que pessoas com deficiência visual utilizem um micro-computador comum.

Se ainda não é do conhecimento geral, é importante que se saiba que as escolas especiais complementam, e não substituem, a escola comum. E as leis prescrevem esse (novo?) fato há quase duas décadas. As escolas especiais se destinam ao ensino do que é diferente da base curricular nacional, mas que garante e possibilita ao aluno com deficiência a aprendizagem desses conteúdos quando incluídos nas turmas comuns de ensino regular; oferecem atendimento educacional especializado, que não tem níveis, seriações, certificações (p. 26).

Segundo Prado (2007), para que a inclusão escolar do aluno com deficiência visual ocorra com maior eficácia, é necessário que haja um trabalho em conjunto com profissionais da sala de recurso. Os profissionais desse serviço podem orientar e supervisionar alunos, pais e profissionais da escola, contribuindo na efetivação da inclusão. No mesmo caminho, Ferber (2005) afirma que os conflitos entre a educação especial e a escola regular são reduzidos quando ambas as modalidades de ensino desenvolvem um trabalho articulado. Tendo como base a concepção de que a escolarização da pessoa com deficiência visual deve ser realizada em escola regular com atendimento educacional especializado no contraturno, o foco desta pesquisa foi a experiência escolar inclusiva de alunos com deficiência visual que frequentam ambas as modalidades de ensino.

Em 2008, o Decreto no. 6.571 regulamentou o atendimento educacional especializado na educação básica. No Art. 1º do documento (BRASIL, 2008a), é instituído o dever da União na ampliação e oferta desse atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que estejam matriculados em escolas públicas regulares estaduais, municipais ou do Distrito Federal. Segundo o Decreto:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Art 2º. São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º [alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação];
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008a).

Com base no que é proposto pela legislação e no que de fato ocorre, Prieto (2006) aponta para a necessidade da análise do discurso político para a descoberta da imposição de significados. As discussões dessa autora indicam que, por detrás da proposta da inclusão, há a ideologia de incluir para manter excluído, o que resulta no recrudescimento da exclusão e do preconceito contra essa população. Segundo ela, a função ideológica do discurso político é a de legitimar a escola quanto ao fracasso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais e à consequente necessidade de um ensino segregado. O sistema, que não comporta todos, se apoiaria nesse fracasso, convalidando a culpabilização individual pela exclusão que ele mesmo criou. Com isso, a inclusão resultaria em seu reverso; os alunos com necessidades educacionais especiais seriam discriminados no interior das escolas e seria reforçada a crença da incapacidade desse público em “acompanhar” o aprendizado dos demais alunos das classes regulares. Em outras palavras, para Prieto (2006), a inclusão levaria à exclusão e ao aumento do preconceito dentro das escolas regulares. A hipótese levantada por ela não deve ser descartada. Contudo, o discurso político e a formulação de leis já levaram, de fato, a mudanças – a começar pela matrícula. Além disso, a existência de boas experiências inclusivas, como a da escola da Ponte (in PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007), aponta para o sucesso da inclusão em algumas escolas, o que leva à impossibilidade de generalização do aumento da exclusão e do preconceito dentro das escolas. Não obstante, não há inclusão se há exclusão e preconceito dentro das escolas, conforme veremos adiante.

Mesmo com a existência de boas experiências, é certo que o Estado cria legislações utópicas e não consegue pô-las em pleno vigor. Ou seja, o aluno com necessidades educacionais especiais não recebe o que lhe é garantido por lei – acesso, participação e aprendizagem. Na prática, alunos regulares e alunos em situação de inclusão ficam sem educação de qualidade e, enquanto aqueles são responsabilizados por seu fracasso escolar, esses têm seu insucesso respaldado por uma explicação da ordem médica – pela limitação de uma estrutura funcional ou de forma.

A produção e a individualização do fracasso, contudo, não ocorrem somente com o público alvo da inclusão. Conforme aponta Patto (1990), o fracasso escolar é uma produção social, mas tornou-se natural a crença das crianças e de suas famílias serem responsabilizadas por ele. Segundo Meira (2003), as subjetividades que vão sendo formadas durante a escolarização atendem às necessidades do sistema capitalista de produção que, para existir, precisa de uma parcela da população que cristalice a alienação, desconheça as contradições

inerentes ao sistema e não questione o processo de produção, camuflando por incompetências individuais as injustiças notadamente sociais (MEIRA, 2003).

Para Adorno (1964), contudo, a alienação não é restrita às classes populares e é a base para a pseudoformação, que é a forma dominante da consciência atual e atinge todos os estratos sociais. Segundo ele: “Los síntomas de colapso de la formación cultural que se advierten por todas partes, aun en el estrato de las personas cultas, no se agotan con las insuficiencias del sistema educativo y de los métodos de educación criticadas desde hace generaciones [...]” (ADORNO, 1964, p. 141). Para ele, reformas pedagógicas são importantes, mas não dão conta da crise da educação, porque o problema não é somente pedagógico. É preciso pensar uma forma de cultura e de educação que se afaste da realidade sem perdê-la, para que a autonomia e a liberdade sejam resgatadas. Reformas pedagógicas isoladas sem uma mudança na estrutura reforçam a ideologia e a pseudoformação (ADORNO, 1964).

Mas a exclusão do aluno em situação de inclusão no interior das escolas e a alienação como resultado do processo de formação cultural não são a única possibilidade. Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007) citam a experiência bem sucedida da Escola da Ponte, ao norte de Portugal. Os autores, entre eles Pacheco que dirigiu a escola, explicam a necessidade da ruptura com o modelo antigo de se pensar a escola, em que o foco estava na organização das classes. Para eles, todas as dimensões de organização da escola devem participar cotidianamente na tarefa de encontrar uma nova forma de pensar e de gerir conflitos, tendo sempre em pauta os assuntos de interesse dos alunos. Segundo Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007):

Na escola da Ponte, o ensino baseado na sala de aula tradicional com um professor tem, desde 1976, sido substituído por um sistema de ensino e aprendizagem centrado em pequenos grupos e nos ritmos de cada aluno. Não há métodos diferentes para as crianças consideradas deficientes, pois cada aluno é tratado como especial. Da mesma forma, as adaptações curriculares são feitas para todos os alunos. A comunicação e o trabalho em equipe são priorizados. Todos os professores são professores de todos os alunos, e todos os alunos são alunos de todos os professores. Os grupos de alunos são heterogêneos, e não baseados em notas. Em cada grupo, o gerenciamento do tempo e do espaço permite um trabalho cooperativo, tutoria por pares e momentos de trabalho individual. O centro da vida escolar é a assembléia escolar que acontece semanalmente. É aí que projetos comuns são elaborados e que os conflitos são resolvidos (p. 21).

Sekkel (2005) relata ter tido uma experiência bem sucedida na Creche Oeste, em que houve a criação de um ambiente inclusivo e na qual todos os funcionários (de professores a copeiros, faxineiros, etc.) recebiam formação continuada sobre a inclusão. O modelo idealizado de creche foi abandonado, novas metas foram definidas com a participação de todos e o reconhecimento e compartilhamento de sentimentos oriundos da inclusão de duas crianças com necessidades educacionais especiais colaboraram na superação de barreiras favorecendo os relacionamentos (SEKKEL, 2005).

Tendo isto por base, vemos a importância da análise do cotidiano escolar de alunos em situação de inclusão. Como está sendo o processo? Eles sofrem preconceito no interior das escolas? Estão sendo excluídos, incluídos ou ambos?

Um extenso estudo realizado por Adorno et al. (1950/1965) pode auxiliar na compreensão desses fenômenos, pois a pesquisa realizada pelo grupo apontou para a existência de diversos tipos de indivíduos com predisposição ao preconceito e que o contato entre eles e seu objeto pode melhorar a qualidade do convívio entre alguns, mas não entre todos. Os autores explicam que o simples contato pode não ser suficiente para a redução do preconceito, pois ele é formado por conflitos individuais durante o processo de socialização e não como resultado da experiência direta com o objeto.

Por meio desse estudo, Adorno et al. (1950/1965) descrevem duas situações distintas em que o preconceito é formado: [1] na ausência do objeto e, conseqüentemente, sem fundamento na realidade; [2] no contato com o objeto, mas através da deformação da percepção do mesmo. Dessa forma, tanto em uma como na outra situação, o preconceito tem origem por meio de um processo imaginário. A eliminação do preconceito, contudo, vai muito além da oferta de condições adequadas e não arbitrárias ao contato entre grupos, como entre crianças consideradas normais e crianças em situação de inclusão. É fundamental o entendimento das contradições sociais e dos conflitos psíquicos para que a inclusão não acabe por reforçar o que pretende eliminar.

Crochík (2001) descreve uma pesquisa portuguesa que confirma que o simples contato entre um grupo preconceituoso e o grupo de vítimas alvo desse tipo de violência não é suficiente para a redução do preconceito. Nesse estudo, (Monteiro et al, 1999, apud Crochík, 2001) estudaram a relação entre crianças com deficiência e crianças normais em escolas segregadas e integradas. O resultado mostrou que a simples aproximação das crianças normais às crianças com deficiência não reduziu o preconceito existente; ao contrário, as crianças

normais que não conviviam com as crianças com deficiência tinham uma percepção mais adequada da deficiência, ou seja, eram menos preconceituosas.

A educação inclusiva pode contribuir na formação de uma sociedade menos preconceituosa, da mesma forma que pode aumentar esse preconceito que é uma das manifestações de violência em nossa sociedade. Em função disso, o entendimento da formação de personalidades predispostas ao preconceito é fundamental para a criação de espaços inclusivos que não propiciem seu desenvolvimento e propagação.

Assim, tendo em vista: (a) o acelerado aumento no número de matrículas de alunos em situação de inclusão em escolas regulares; (b) que o discurso político leva teóricos a argüirem que a inclusão pode recrudescer o preconceito; (c) que o preconceito pode não ser reduzido com o simples contato do preconceituoso com seu alvo, pergunto: como tem sido a experiência escolar inclusiva dos alunos com deficiência visual que frequentam escola regular e escola especializada no contraturno? Como o preconceito se expressa na escola regular desses alunos?

Esta pesquisa tem, portanto, como objetivo geral: compreender o cotidiano escolar de um aluno com deficiência visual (DV) que frequenta classe regular, assim como preconceitos e atitudes em relação a ele dentro da escola. Desse objetivo geral, provêm os seguintes objetivos específicos:

1) Investigar na escola regular:

- a) como o aluno com DV e seus colegas de classe interagem em sala e no recreio;
- b) a preferência ou rejeição dos colegas acerca do aluno com DV;
- c) a percepção e atitude dos professores quanto ao aluno com DV e a opinião deles acerca da inclusão escolar;
- d) a qualidade do trabalho inclusivo oferecido pela escola (grau de inclusão);
- e) se há preconceito em relação ao aluno com DV e como ele se manifesta.

2) Compreender o que o aluno com DV que frequenta classe regular pensa e sente em relação à inclusão escolar.

A hipótese geral é a de que haverá manifestações de preconceito em relação ao aluno com deficiência visual, mas que elas serão mais sutis, embora ainda existentes, caso a escola tenha uma cultura inclusiva. Da mesma forma, caso a escola não tenha uma cultura inclusiva, as manifestações de preconceito serão mais exacerbadas.

2 Educação Inclusiva

2.1 Políticas públicas na área da educação especial

Estudos sobre a história da educação da pessoa com deficiência⁴ mostram que, até o fim da idade média, as pessoas com deficiência eram abandonadas à própria sorte ou mortas assim que o desvio era identificado. Há registros de que o atendimento assistencialista no Brasil teve início no século XVIII com as Confrarias Particulares. No século XIX, houve a criação do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional dos Surdos Mudos⁵, que atendiam cerca de 0,12% da população com deficiência auditiva e visual no país, o que denuncia, desde então, a falta de interesse do império na educação dessa população. Na primeira metade do século XX, o êxodo rural, o crescente urbanismo e a necessidade de escolarização para a ascensão social resultaram na pressão pela ampliação das oportunidades escolares. A democratização do ensino⁶ – que antes era voltado prioritariamente à formação

⁴ Para a história da educação da pessoa com deficiência, ver: JANNUZZI, G.S.M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2006. FERREIRA, J.R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba: Unimep, 1993. MAZZOTTA, M.J. *Educação especial: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

⁵ Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

⁶ Segundo Beisiegel (1986; 2005), em 1930, havia somente três ginásios públicos no Estado de São Paulo. Após a Segunda Guerra Mundial, a vida social do país passou por grandes transformações. O desenvolvimento da moderna sociedade capitalista, o acelerado aumento das populações urbanas, o declínio e a queda do campesinato, a multiplicação dos empregos, tanto em empresas públicas quanto privadas e uma maior oferta de ginásios públicos, levaram as classes populares urbanas a perceber que a escola era o principal veículo de ascensão social de seus filhos (BEISIEGEL, 1986; 2005). Um estudo realizado por Beisiegel (2005) mostra que o resultado, em São Paulo, foi uma pressão das classes populares ao Governo do Estado para a ampliação da oferta de vagas em ginásios estaduais. Os agentes políticos, interessados em ganhar eleitores após a instituição do voto popular secreto, reivindicaram a criação de ginásios, provocando um intenso processo de abertura de escolas secundárias públicas estaduais, totalizando 516 novos estabelecimentos no Estado de São Paulo entre 1945 e 1962. A Lei no. 4024 de Diretrizes e Bases, de 1961, e, dez anos depois, a Lei no. 5692 da Reforma do Ensino, de 1971, fixaram a obrigatoriedade do ensino comum de oito anos e eliminaram a descontinuidade do ensino primário ao primeiro ciclo do ensino médio. Segundo Beisiegel (1986):

Em sua organização formal, o sistema escolar avançou bastante na direção da democratização das oportunidades. [...] A progressiva extensão de uma escola formalmente igual para setores cada vez mais amplos da coletividade é um fenômeno real e dificilmente comporta discussões quanto ao seu conteúdo democrático (p. 24).

É importante salientar que a expansão da rede de ensino não ocorreu por igual no território nacional. As regiões norte e nordeste e as áreas rurais sempre tiveram índices inferiores às das demais regiões do país, tanto no que se refere ao número de instituições escolares criadas, quanto à taxa de alfabetização da população. Para um aprofundamento sobre a democratização do ensino nas escolas públicas, ler: BEISIEGEL, C.R. *A qualidade*

das elites – e o uso de testes de inteligência levaram à identificação – e à criação – de deficiências leves, que antes não eram percebidas em meio à sociedade iletrada ou eram escondidas pelas famílias. A segregação, seja nas instituições residenciais, nos manicômios, nas instituições especializadas ou no ensino emendativo, foi a base do atendimento e, posteriormente, da educação da pessoa com deficiência, de forma que a educação especial surgiu como uma modalidade paralela à educação geral. Vale ressaltar que, já naquela época, nem todas as pessoas com deficiência eram institucionalizadas como, por exemplo, as pessoas com deficiência física. Na segunda metade do século XX, “por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” do sistema educacional para todos (MENDES, 2006, p. 388).

Segundo Mendes (2006), a base moral que tornou intolerável a segregação sistemática das pessoas com deficiência e que colaborou na criação de políticas orientadas para a construção de sistemas educacionais integradores foram os movimentos sociais em prol dos Direitos Humanos, que tiveram início após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada e assinada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 (BRASIL, 2004). Essa declaração preconiza a liberdade e a igualdade de direitos entre os homens e proclama que todos têm direito à educação gratuita e à participação na vida cultural da comunidade, usufruindo dos benefícios que o progresso científico possa oferecer, conforme vemos nos Artigos abaixo:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos (Art. 1º, item 1) [...] Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (Art. 2º, item 1) [...] Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, à igual proteção da lei. Todos têm direito à igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (Art. 7º) [...] Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (Art. 26º, item 1). A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do

fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Art. 26º, item 2). Todo ser humano tem direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de usufruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios (Art. 27º, item 1) (ONU, 2008a).

Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos datar de 1948, o envolvimento social em prol dos direitos humanos foi intensificado somente na década de 1960. A partir desse momento, movimentos internacionais e nacionais passaram a reivindicar políticas para as pessoas com deficiência, alegando que lhes era de direito terem uma vida o mais próxima possível daquela considerada normal (JANNUZZI, 2006; MENDES, 2006). O conteúdo moral, aliado aos motivos lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, segundo Mendes (2006), levou a segregação e a marginalização a serem consideradas práticas intoleráveis.

Os fundamentos racionais, ou lógicos, que co-substanciaram as propostas integradoras aferiam benefícios, tanto aos alunos com deficiência, quanto aos alunos normais, pela educação em conjunto. Segundo Mendes (2006):

Potenciais benefícios para alunos com deficiência seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiência seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitarem as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (p. 388).

Além dos argumentos morais e dos fundamentos racionais, os resultados de pesquisas empíricas em educação especial também colaboraram para a formulação de projetos de práticas integradoras. A ciência, em diferentes momentos, produziu evidências de que as práticas então realizadas não eram adequadas. Inicialmente, a partir do século XVI na Europa, foram médicos e pedagogos que desafiaram os conceitos vigentes na época e consideraram a possibilidade de educar pessoas antes inteiramente marginalizadas da sociedade. Após séculos de atendimentos marginalizados, foram também pesquisas científicas que produziram a

insatisfação com a segregação das instituições residenciais e dos manicômios, levando a segregação para as escolas e classes especiais. A partir de então, uma nova preocupação emergiu na pesquisa educacional das pessoas com deficiência: “ ‘o que’, ‘para que’ e ‘onde’ [locus do atendimento escolar] eles poderiam aprender” (MENDES, 2006, p. 388). Daí resultou a preocupação com o desenvolvimento da independência, potencialidade e autonomia dos “excepcionais” e com sua qualidade de vida. A preocupação das pesquisas científicas passou a ser a forma de proporcionar uma vida o mais próxima possível daquela vivida pelas pessoas normais, ou seja, a *normalização*, “a fim de maximizar as possibilidades de desenvolvimento interpessoal e inserção social futura” (MENDES, 2006, p. 388).

A partir das décadas de 1960 e 1970, os movimentos sociais e políticos de “pessoas portadoras de deficiência”, pais e profissionais da educação especial também colaboraram para que os governos providenciassem políticas integradoras. No Brasil, um forte movimento de pais levou à criação de instituições filantrópicas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que pressionavam o governo para a criação de políticas voltadas à *normalização*. Para Mendes (2005), a possibilidade de economia para os cofres públicos que a integração proporcionaria, em comparação aos elevados custos das instituições segregadas, também tiveram crucial importância para as propostas de integração. No mesmo sentido, Jannuzzi (2006) expõe que:

A defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar (p. 53).

Crochík (2002) concorda que o Governo proponha a inclusão escolar também por fatores econômicos. Mas, para o autor, embora isso deva de fato ocorrer, não deve ser inteiramente criticado. A imposição da proposta é contrária a ela, mas o fato do governo procurar economizar recursos é positivo, contanto que seja reinvestido na própria educação (CROCHÍK, 2002).

De acordo com Mendes (2006):

Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de emprego dos profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças. Isso tudo, associado ao custo alarmante dos programas paralelos especializados que implicavam segregação, num contexto de crise econômica mundial, permitiu a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e portadores de deficiências em direção à integração dos portadores de deficiência nos serviços regulares da comunidade (p. 388-389).

Por fim, os interesses dos diferentes grupos foram avaliados e propostas legais de atendimento educacional às pessoas com deficiência foram criadas com o objetivo de aproximá-las dos demais estudantes. Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº. 4.024/61, fundamenta o atendimento educacional das pessoas com deficiência, aferindo os direitos dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino e, em 1971, uma nova LDBN, Lei nº. 5.692/7, altera a anterior e propõe um tratamento especial para alunos com deficiência física ou mental, para aqueles com defasagem idade-série e para os superdotados. Em 1973, é criado no Ministério da Educação (MEC) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável pela coordenação da educação especial no Brasil (BRASIL, 2008b). A ausência de um sistema organizado de ensino para o atendimento das necessidades desses alunos, contudo, acaba reforçando o encaminhamento deles para classes e escolas especiais (BRASIL, 2008b).

Além dos argumentos morais, dos fundamentos racionais, das bases empíricas das pesquisas científicas, dos fatores econômicos e dos movimentos sociais e políticos, há também um fator psicológico que teve crucial importância na formulação e adesão às propostas integradoras. Segundo Adorno (1971/2006c), após a segunda guerra mundial, não houve uma significativa manifestação de pânico frente à constatação do horror recém-ocorrido, de forma que as condições objetivas e subjetivas que permitiram o Holocausto não foram eliminadas. Desta forma, com base na pouca evidência da eliminação dessas condições, o narcisismo coletivo que possibilitou a adesão – ou a compactuação – à barbárie, pode ter levado à identificação com ideais humanitários com o fim de amenizar a sensação de culpa e impotência diante do passado recém-ocorrido. Essa adesão pode também refletir o movimento de contradição social, em que há sempre forças opostas atuando. Neste sentido, a adesão seria legítima, ou seja, haveria a intenção de transformação social. Embora os significados

atribuídos à deficiência tenham mudado conforme o contexto histórico e social, a segregação e a marginalização a que as pessoas com deficiência foram submetidas em toda história da civilização passam ser consideradas práticas intoleráveis e movimentos sociais, políticos e pesquisas científicas buscam a igualdade de oportunidade e de tratamento. De toda forma, em nome da defesa dos direitos humanos, com o aval da ciência, a ocultação dos fatores econômicos e sob propícias condições objetivas e subjetivas estavam alicerçadas as bases para o movimento de integração, que se tornou uma tendência mundial e ganhou força a partir da década de 1970.

Paralelamente, críticas polêmicas com relação à atuação do psicólogo e do educador começaram a surgir no meio acadêmico e nas escolas a partir da década de 1960. Ora esses profissionais estavam falhos em sua base teórica, ora aplicavam testes (psicólogos) e seguiam teorias reducionistas que atribuíam às crianças os problemas de aprendizagem (ANTUNES, 2003). Pesquisas desenvolvidas nas universidades davam respaldo às escolas para a atribuição do fracasso escolar aos alunos e às suas famílias, por meio de justificativas, tais como: problemas emocionais dos pais e/ou da criança, pais desempregados, presos e/ou analfabetos, violência doméstica, precárias condições de moradia, de higiene e de saúde, alimentação insuficiente, entre outros, conforme exposto por Patto (1990). Apesar das críticas recebidas, esse modelo tradicional de atuação profissional ainda é o modelo de atuação predominante (PATTO, 1990).

Essa postura tradicional de atuação denuncia a cumplicidade ideológica entre a psicologia e a pedagogia: a individualização do fracasso (PATTO, 1990). Fatores como a imposição de normas institucionais, qualidade do corpo docente, livros didáticos e metodologias inapropriadas, política educacional do país, concepção discriminatória sobre a natureza e linguagem das crianças das classes populares e as relações interpessoais que são estabelecidas com as crianças dentro do universo escolar não são consideradas influências significativas no processo de escolarização (PATTO, 1990). A crença na teoria da carência cultural, quando incorporada pelos técnicos da escola, concretiza rótulos e estigmas e resulta em crianças que não conseguem ser alfabetizadas e adquirir o conhecimento socialmente acumulado, levando um número cada vez maior de crianças a frequentar as classes especiais. (PATTO, 1990). Com isso, a maioria dessas classes recebia alunos que não tinham deficiência alguma; as escolas e instituições segregadas recebiam apenas alunos com deficiência intelectual leve e as demais crianças com deficiências, ainda durante esse período, eram excluídas até mesmo dos espaços segregados.

Tornou-se natural a crença da criança ser responsabilizada pelo seu fracasso, enquanto esse é uma produção social. De acordo com Patto (1990), ao longo do processo de produção do fracasso escolar, além da fabricação de crianças multirrepetentes com problemas de aprendizado e/ou de comportamento, “fabricam-se” também, e em grande escala, subjetividades desajustadas, sentimentos de inferioridade, insegurança quanto ao próprio desempenho e dificuldade de inter-relação social. Para Meira (2003), é de interesse do sistema capitalista de produção a formação de subjetividades que desconheçam as injustiças sociais e responsabilizem o indivíduo pelas contradições que são inerentes ao sistema.

Durante a década de 1970 e início de 1980, os próprios psicólogos passaram a questionar o modelo de atuação tradicional. Surgem, no final da década de 1980 e início da década de 1990, trabalhos com o intuito de compreender como os problemas de aprendizagem são construídos pelas práticas educacionais inadequadas e como manifestação do preconceito (PATTO, 1990; MEIRA, 2003). A partir desse momento, o fracasso escolar passa a ser visto como um processo construído historicamente.

Nos primeiros anos da década de 1980, foi iniciado um período de reformas educacionais no país em função do elevado número de crianças fora da escola (PATTO, 1990). O governo começou a colocar projetos em prática com o objetivo de reduzir a exclusão escolar e garantir o acesso e a permanência na escola. Um dos principais representantes desses projetos foi a criação do Ciclo Básico, que não permitia a reprovação na 1ª série do ensino fundamental para garantir ao aluno mais tempo para ser alfabetizado.

Os movimentos sociais da década de 1980, tais como o dos trabalhadores metalúrgicos, dos professores, da luta pelas eleições diretas e pela redemocratização do Estado Brasileiro, as discussões acadêmicas e a situação política nacional culminaram na Nova Constituição de 1988 (SOUZA, 2006). A partir desse momento e em consequência de movimentos que também ocorriam internacionalmente, diversas iniciativas institucionais foram tomadas no Brasil e no mundo com o objetivo de aproximação dos direitos humanos, sociais e civis (SOUZA, 2006).

Relatórios emitidos por governos demonstravam que os países em desenvolvimento detinham altíssimos níveis de evasão escolar, baixa qualidade de ensino e dificuldades de acesso à escola (JANNUZZI, 2006). Em função desses números, a UNESCO liderou, em 1990, a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, visando metas mundiais para a educação (UNESCO, 1990). Assim, ao mesmo tempo em que no Brasil dava-se início a um movimento de crítica às políticas públicas e busca de mudanças

estruturais por parte de estudiosos e de implantação de iniciativas políticas por parte do governo, a UNESCO liderava conferências internacionais visando transformações globais.

A crise social da década de 1990, com os elevados índices de desemprego, colaborou para o aumento das políticas inclusivas. Surgiram, por exemplo, no Estado de São Paulo, políticas visando à redução da defasagem idade/série e a evasão, tais como: Reorganização de Escolas por Faixa Etária, Classes de Aceleração/Correção de Fluxo, Recuperação nas Férias e Progressão Continuada. As iniciativas voltadas à educação lideradas pela UNESCO durante toda a década de 1990 também influenciaram governantes e legistas do mundo inteiro a implantarem políticas públicas de educação em seus respectivos países.

Em junho de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais e foi divulgada internacionalmente a proposta de Educação Inclusiva para Todos (Declaração de Salamanca), trazendo o aluno e a aprendizagem para o foco da educação (UNESCO, 2005). Em 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI divulgou seu relatório, que teve como objetivo servir de referência para os governantes e agentes financiadores, especialmente o Banco Mundial⁷, no desenvolvimento de políticas públicas em educação. A proposta por eles oferecida para a educação consistia em aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser. Também em 1996, foi decretada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

Em 20 dezembro de 1999, foi promulgado no Brasil o Decreto no. 3.298, regulamentando a Lei no. 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção e dando outras providências (BRASIL, 1999).

Em 2000, a Organização das Nações Unidas (ONU) definiu oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio a serem alcançados até 2015. O compromisso, assumido por 191 países, tem como meta o combate às várias formas de pobreza que dificultam que as pessoas desenvolvam a capacidade de optar por aquilo que valorizam e pelo que lhes dê bem-estar (ONU, 2008b). O primeiro objetivo, a erradicação da extrema pobreza e da fome, é seguido pela educação básica de qualidade a todos. Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, no Brasil, em 2005, 92,5% das crianças e jovens entre 07 e 17 anos estavam matriculados no ensino fundamental (ONU, 2008b). Embora o percentual de matrículas tenha tido um admirável aumento desde a expansão do ensino público, a partir da década de 1940, as taxas de frequência permanecem mais baixas nas camadas populares e nas

⁷ Embora a presença dos organismos multilaterais (neoliberalismo) nas políticas educacionais no Brasil na década de 1990 seja uma questão importante, não cabe a este trabalho a discussão do assunto.

regiões norte e nordeste (ONU, 2008b). Além disso, a qualidade do ensino oferecido permanece como um grande desafio.

Em 11 de setembro de 2001 foi promulgada no Brasil a Resolução nº 2 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e, em 8 de outubro, foi instituído o Decreto no. 3.956 que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala). Ainda em 2001, foi apresentado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, sobre Subsídios para a Elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Em 2002, é outorgada a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2008b). Também em 2002, a Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. (BRASIL, 2008b).

Em 2003, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade com o objetivo de formar gestores e educadores de municípios-pólo para atuarem como multiplicadores na transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos nos municípios de sua região (BRASIL, 2005). Em 2005, 106 municípios-pólo já estavam atuando como multiplicadores, totalizando 1.869 municípios contemplados pelo programa (BRASIL, 2005).

Em 2004, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Em 2005, foram implantados Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados e no Distrito Federal e o Decreto nº 5.626/05 regulamentou a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos. Por meio desse decreto, a Libras foi incluída como disciplina curricular e a Língua Portuguesa passou ser considerada segunda língua para os alunos surdos. O ensino bilíngue para esses alunos passou a ser regulamento no ensino regular (BRASIL, 2008b).

Em 2006, houve a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovida e aprovada pela ONU, da qual o Brasil é um dos países signatários, e foi criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. No ano seguinte, foi lançado o Plano de

Desenvolvimento da Educação e, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b).

2.2 O discurso político

Com tudo isso, é incontestável o fato de que diversas iniciativas políticas ocorreram no Brasil e no mundo com relação à educação inclusiva nas duas últimas décadas. A enxurrada de dispositivos legais, difíceis de serem contabilizados e apreendidos em sua totalidade até mesmo pelos profissionais da educação, mais uma vez sugere o pouco interesse na implantação de todos os dispositivos. As leis são frutos dos conflitos sociais, de forma que as contradições nelas encontradas expressam as contradições da própria sociedade.

Segundo Beisiegel (2005), a formulação de leis ideais, muito distantes da possibilidade de realização, pode significar a ausência de um autêntico interesse na implantação do que se propõe. Se o que é proposto legalmente fosse, de fato, implantado, a sociedade seria, possivelmente, justa e emancipada. Contudo, é de serventia ao sistema a manutenção da alienação, para que ele continue como está. Apesar da reincidência de códigos ideais que nunca são postos em prática, o Estado se descompromete de suas obrigações. Horkheimer e Adorno (1969/2006c), no texto *Indústria Cultural*, dizem que no lugar do mérito está a ideologia da sorte: o fato do indivíduo poder vir a ser alguém não é mais devido ao esforço, e sim, à sorte. A sorte vem ocupar o lugar da autoconservação, pois o sujeito não precisa mais lutar por seu lugar; basta que tenha sorte. Como ela não depende do homem, não é mais o indivíduo que importa, o que respalda a formação de sujeitos sem subjetividade, com egos indiferenciados e incapazes de se identificar. Assim, esquece-se que é dever do Estado fornecer educação de qualidade e, em vez da cobrança social, todos torcem para que tenham a sorte de ter um bom professor, de caírem na prova os pontos que foram estudados, do avaliador “ir com sua cara” na entrevista ou da crise melhorar para que eu não perca o meu emprego.

Quando pensamos na universalização do ensino básico até 2015, tal como proposto pela UNESCO (2008), numericamente não se trata de meta impossível. Contudo, quando pensamos no ensino de qualidade para todos, vemos que a questão não é tão simples. Se qualidade de educação equivale à formação cultural, ou seja, esclarecimento e emancipação,

nesta sociedade, tal qual estruturada hoje, ela dificilmente se concretizará. Embora a educação de qualidade seja possível, ela só se tornará tendência na educação com uma transformação da ideologia e valores hegemônicos. É necessário que as propostas sejam pensadas a longo prazo, para a formação das futuras gerações. Metas a curto prazo dificilmente serão cumpridas e podem levar, conforme Beisiegel (2005), à descrença nas ações políticas e ao descomprometimento do Estado ante seus deveres sociais.

Estudiosos têm analisado e questionado o discurso político e as reais intenções da inclusão escolar (VEIGA NETO, 2005; PRIETO, 2006). Veiga Neto (2005) explica que a análise do discurso político da inclusão escolar no Brasil flutua entre três núcleos. O primeiro é aquele do qual fazem parte os que reconhecem a escola como um lugar para todos, que deixa de ser equalizadora de alunos para valorizar a diversidade humana. O segundo núcleo concentra os estudos que criticam qualquer tipo de reducionismo, seja ele pedagógico, psicológico, econômico, político, cultural, entre outros. As políticas de inclusão teriam que levar em conta todos os processos simultaneamente. O terceiro núcleo é o que concentra a análise desenvolvida pelo autor e diz respeito aos jogos de poder e saber que engendram a questão da inclusão. Segundo ele, é necessário “analisar os discursos dos documentos oficiais, dos programas de governo, que dizem, por exemplo, que não deve mais haver classes especiais separadas das classes regulares” (VEIGA NETO, 2005, p. 62). Ainda segundo o autor, poucos especialistas têm trabalhado em torno desse núcleo.

Os estudiosos do terceiro núcleo analisam as invenções políticas como formas de colocar um saber a serviço de um poder político, ou seja, haveria vontades de poder por detrás dos documentos oficiais, podendo estes serem analisados e descoberta a imposição de significados (VEIGA NETO, 2005). O autor explica que as políticas de inclusão escolar não têm como objetivo a alteração do sistema de forma a oferecer, de fato, uma educação de qualidade para todos. As pessoas frequentam escolas na ilusão de que vão poder competir no mercado de trabalho após o término do ensino médio. Aqueles que conseguem concluir o curso saem com diplomas desvalorizados e perdem vagas de emprego para aqueles com nível superior. Eles tiveram uma formação tão ruim que não têm a mínima condição de entrar em faculdades, a não ser em particulares de baixa qualidade e caras. Ou seja, a política de inclusão e de educação para todos, segundo esses autores, tirou a exclusão das ruas e a levou para dentro das escolas.

Prieto (2006) argumenta que a exclusão no interior das escolas aparece na forma de problemas de aprendizagem, de conduta ou na deficiência intelectual, e teria a função

ideológica de legitimizar a escola quanto ao fracasso escolar e à necessidade de um ensino segregado. O sistema, que não comporta todos, se apóia nesse fracasso, nessa exclusão, e legitima a responsabilização individual pela exclusão que ele mesmo cria. É importante, contudo, destacar que a entrada desse novo alunado nas classes regulares foi sim um progresso histórico. As propostas integradoras trouxeram um grande avanço, em especial aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento que, durante séculos, foram mortos ou marginalizados. Do extermínio passamos para a marginalização, dessa para o assistencialismo, então para a reabilitação, integração e, por fim, à inclusão. Não se deve, no entanto, se iludir com a proposta inclusiva e acreditar que ela será implantada tal qual formulada, sem que uma mudança estrutural na sociedade a anteceda. Além disso, todas essas formas de lidar com a pessoa com deficiência persistem simultaneamente, ainda que alguns modelos pareçam hegemônicos em determinado contexto histórico e social.

Apesar do progresso que a proposta inclusiva representa, o simples contato do aluno em situação de inclusão com os demais membros da comunidade escolar, considerados normais, em vez de aumentar a valorização da diversidade humana, ou de simplesmente mantê-los socializados, pode, de fato, aumentar o preconceito, reforçando a inclusão como forma de manter excluído, conforme relato de Crochík (2003; 2006). O preconceito não é minimizado com a simples aproximação do sujeito preconceituoso de sua vítima, o que pôde ser verificado por Batista e Enumo (2004) ao analisar a interação social de três alunos com deficiência intelectual em escolas regulares. Segundo os autores: “as diferenças comportamentais e físicas dos alunos em relação a seus colegas dificultam a assimilação no grupo, acentuando até o contraste entre eles” (p. 109).

Notamos aqui a sutileza da questão. Ao mesmo tempo em que a inclusão representa um progresso histórico, a adesão alienada à proposta pode resultar no seu contrário, na aversão à inclusão e, por conseguinte, levar a um retrocesso ou até mesmo a um retorno à barbárie. Embora esse seja um risco, a inclusão deve ser posta em prática. Se formos esperar até que as escolas e a sociedade estejam preparadas para receber a nova clientela, a inclusão nunca ocorrerá, pois é sabido que não é de interesse do sistema a alteração das condições que favorecem a dominação.

Vemos nas entrelinhas da história da pessoa com deficiência e do seu atendimento escolar que eles são repletos de contradições. Desde a Era Cristã, há ambivalência na concepção da deficiência que, ora é considerada divindade, ora é alvo de escárnio e violência. Ainda hoje, vemos, em diversos estratos sociais, práticas de desobsessão e crenças de

elevação espiritual atreladas à deficiência, o que mostra que o esclarecimento não se estendeu à totalidade da população e reforça a existência de fatores sociais e psicológicos que fortalecem tais atos e crenças. No que se refere à formulação de leis, desde a primeira Constituição Brasileira, em 1824, o aparato legal confere direitos que não são implantados pelo Estado e nem cobrados pela sociedade, o que resulta na desobrigação do Estado do cumprimento da legislação que ele mesmo criou. Em relação ao atendimento escolar, passamos de uma ausência de escolarização para a construção de instituições assistencialistas, sem uma oferta escolar propriamente dita. O assistencialismo foi seguido pelas propostas integradoras e, enfim, pelas inclusivas. Contudo, é fundamental apontar que a passagem de um período para o outro só ocorreu em termos de tendência. Ainda hoje há marginalização, assistencialismo e práticas integradoras concomitantes à implantação do modelo inclusivo. A segregação esteve presente desde os primórdios e perdura no século XXI dentro e fora da escola.

A história, portanto, não é linear; houve momentos de avanço e de retrocesso que não podem ser esquecidos. Não devemos creditar na educação inclusiva a única possibilidade de implantação da justiça. O modelo inclusivo deve ser fomentado, porém de forma crítica, com a análise do que é possível, para que não seja utópico e resulte no insucesso. Para que o diálogo aqui seja fecundo, é importante definir de quem e do que, afinal, estamos falando para que mal-entendidos terminológicos e conceituais não sejam entraves à discussão que nos propomos realizar. Em função disso, o próximo item será destinado à discussão das principais terminologias, concepções e da população alvo desta pesquisa.

2.3 Terminologias, concepções e população alvo

Segundo Bueno (2008), as políticas públicas em educação inclusiva apresentam fragilidade já no conceito de inclusão e no público alvo das propostas políticas inclusivas. De acordo com análise realizada por ele, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), órgão do governo voltado à defesa dos direitos das pessoas com deficiência, traduziu de duas formas distintas o texto da Declaração de Salamanca, embora o original não tenha sido alterado. O autor explica que o conceito “integração” foi substituído por “inclusão” na segunda versão do documento e que o termo

“educação especial” foi introduzido no lugar de “programas de ensino”. Em resultado, as políticas inclusivas no Brasil acabaram sendo restringidas ao público da educação especial (BUENO, 2008).

Prieto (2005) esclarece de outra forma o uso do termo “inclusão escolar” vinculado à educação especial no Brasil. Segundo ela, o movimento da inclusão foi rapidamente incorporado pelos profissionais da educação especial, de forma que inclusão escolar passou a ser conhecida como a inclusão de pessoas com necessidades especiais, e, mais especificamente, inclusão de deficientes (PRIETO, 2005). A Declaração de Salamanca, no entanto, deixa claro que a inclusão tem como foco todas as crianças, conforme vemos abaixo:

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos inferiorizados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 130).

Com isso, embora no Brasil parte das políticas esteja voltada às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alta habilidade/superdotação, vemos que inclusão refere-se a todas as minorias.

Em relação à concepção de educação especial, vemos na Resolução nº 2/01:

Por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Esses serviços descritos pela Resolução nº 2/01 em muito se assemelham aos descritos pela Declaração de Salamanca e à LDBN. Enquanto aquela sugere a provisão de serviços externos de apoio para o sucesso das políticas educacionais inclusivas, essa diz que haverá nas escolas regulares serviços de apoio especializado para atender os alunos da educação especial.

Embora os três documentos proponham que a educação especial pode, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, isto não é consenso entre os estudiosos da educação inclusiva. Para Mantoan (2006):

Se ainda não é do conhecimento geral, é importante que se saiba que as escolas especiais complementam, e não substituem, a escola comum. [...] As escolas especiais se destinam ao ensino do que é diferente da base curricular nacional, mas que garante e possibilita ao aluno com deficiência a aprendizagem desses conteúdos quando incluídos nas turmas comuns de ensino regular; oferecem atendimento educacional especializado, que não tem níveis, seriações, certificações (p. 26).

Para a autora, os alunos com necessidades educacionais especiais não devem, em hipótese alguma, ter seu atendimento educacional fora da classe regular, a menos que este atendimento seja um complemento da educação com conteúdos não ofertados nas classes regulares (MANTOAN, 2006).

Para Glat e Blanco (2009), o fato de um aluno que antes era atendido somente em escola especializada (segregada) passar a frequentar escola regular não significa que ele deixou de ser atendido pela educação especial. Segundo as autoras “a educação especial constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 18). Assim, segundo Glat e Blanco (2009), não há uma ruptura entre educação inclusiva e educação especial. Antes o aluno era atendido pela educação especial em escolas ou classes especiais⁸ e hoje, com o suporte da educação especial, ele frequenta escolas e classes regulares. Enquanto, para Mantoan (2006), este suporte, quando necessário, deve ocorrer como complemento exclusivamente fora da classe comum e da escola regular e em horário oposto a ela, Prieto (2006) entende que os profissionais da educação especial devam atuar no sistema de ensino junto às escolas regulares, para que o processo de ampliação do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais seja gradual.

Em *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*, Arantes propõe um debate entre Mantoan e Prieto (MANTOAN, PRIETO, ARANTES, 2006). Nele, Arantes pede que as autoras falem

⁸ Embora as escolas e classes especiais tenham recebido, até recentemente, a maior parte dos alunos da educação especial, outros tipos de recursos educacionais contemplam os serviços desta modalidade de educação, tais como: hospitais e centros de tratamento, ensino hospitalar e escola residencial (MAZZOTTA, 1982).

sobre a relação entre o atendimento educacional especializado e a escola regular, ao que Prieto sugere três formas de efetivação desta relação:

Uma em que o profissional (ou os profissionais) responsável pelo atendimento educacional especializado se coloca a serviço dos alunos com necessidades educacionais especiais; outras em que esse profissional atua com esses alunos, na intenção de atender suas necessidades educacionais, mas intervém na dinâmica da escola, buscando atentar para os aspectos que podem beneficiar ou não a permanência desse alunado nas classes comuns; e uma terceira em que organiza suas ações para que mais e mais a escola possa tornar-se autônoma e propositora de alternativas que garantam a aprendizagem de todos os alunos. O que se tem recomendado é a atuação na direção do deslocamento para essa terceira forma, sempre que sejam localizadas condições imediatas para isso; ou que haja um comprometimento nesse sentido a médio prazo (PRIETO, In MANTOAN, PRIETO, ARANTES, 2006, p. 100-101).

Já para Mantoan (In MANTOAN, PRIETO, ARANTES, 2006):

Há que se evitar o que é muito comum atualmente: a invasão do professor especialista na rotina e nas práticas de sala de aula comum e a dependência do professor dessa sala, que acaba por abandonar suas responsabilidades com relação ao aluno com deficiência, deixando-o nas mãos do colega especializado. [...] É absolutamente necessário que o professor especialista se atenha à sua função complementar, oferecendo ao aluno com deficiência instrumentos que lhe dêem condições de ultrapassar as barreiras que sua deficiência pode impor à construção de conhecimentos curriculares nas turmas regulares (p. 99-100).

Se a invasão do professor especialista no cotidiano das classes regulares não é desejada, nem tampouco é a dependência do professor regular, também não se deve achar que todos os professores regulares já estão aptos a criar práticas pedagógicas que incluam todos. Até que uma cultura inclusiva seja instituída e os professores regulares recebam formação (básica e continuada) de qualidade, os professores especializados podem ser de grande utilidade nas escolas regulares para que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais se viabilize, “pois só o diálogo entre especialistas e generalistas fará com que a escola construa as melhores respostas educativas para todos os seus alunos” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 33).

Embora o termo “necessidades educacionais especiais”, empregado pela Declaração de Salamanca, englobe, não só as deficiências, mas a infinita variedade de casos em que um atendimento educacional especializado se faz necessário, a educação especial no Brasil ainda aparece no discurso acadêmico e legal associada à ideia de deficiência. O Decreto no. 3.298/99, por exemplo, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, como se só pessoas com deficiência precisassem de uma Política Nacional de Integração. É necessário que se desfaça essa associação, afinal, conforme a própria Declaração de Salamanca, ter alguma deficiência é uma entre tantas possibilidades de necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2005). Sobre isso, dizem Glat e Blanco (2009):

Embora esses termos sejam muitas vezes utilizados como sinônimos é importante frisar que *necessidades educacionais especiais não é o mesmo que deficiência*⁹. O conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente. O conceito de necessidade educacional especial, por sua vez, está intimamente relacionado à interação do aluno à proposta ou realidade educativa com a qual ele se depara.

Necessidade educacional especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico também supostamente homogêneo, e sim, uma condição individual e específica; em outras palavras, é a *demandade um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida*. Dois alunos com o mesmo tipo e grau de deficiência podem requisitar diferentes adaptações de recursos didáticos e metodológicos. Da mesma forma, um aluno que não tenha qualquer deficiência, pode, sob determinadas circunstâncias, apresentar dificuldades para aprendizagem escolar formal que demandem apoio especializado (GLAT; BLANCO, 2009, p. 26-27)

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

[...] o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante sua escolarização (UNESCO, 1994, p. 130).

⁹ Grifos das autoras.

Assim, o termo “necessidades educacionais especiais” não é predeterminado; não se refere intrinsecamente ao aluno, mas às adaptações, aos recursos que se fazem necessários para que, no contexto escolar, esse aluno tenha acesso ao que os demais alunos da escola têm. Fora do ambiente escolar, esse aluno não tem mais uma necessidade **educacional** especial, de forma que esse uso deveria ser exclusivo a questões relativas à escola. Já as pessoas com deficiência apresentam uma característica divergente da maioria das pessoas em qualquer ambiente, quer escolar, quer não, de forma que o uso da expressão “pessoas com deficiência” não se restringe ao universo escolar. Logo, dentro da escola, o uso do termo “necessidades educacionais especiais” nos parece mais adequado, pois abrange toda a população que requer atendimento **educacional** especializado, seja qual for a natureza desse serviço. Os termos “educacional” e “educativo” aparecem indiscriminadamente na legislação e entre os autores estudados, de forma que os consideramos como sinônimos. Nesta pesquisa, portanto, utilizaremos “alunos ou pessoas com deficiência” quando nos referirmos **especificamente** às deficiências físicas, visuais, auditivas e intelectuais e “alunos ou pessoas com necessidades educacionais especiais” quando nos referirmos a todos os alunos que requerem algum atendimento educacional especializado, entre eles, os alunos com deficiência.

Embora haja certo desconforto com o uso de algumas terminologias, como é o caso de “anormal”, “anômalo”, “desviante”, “incapaz”, Amaral (1998) defende que as deficiências existem; não são construídas socialmente. Para ela, há três grandes parâmetros que definem a diferença significativa. Segundo ela:

[...] penso que 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, sejam eles estatísticos (moda e média), de caráter estrutural/funcional (integridade da forma/funcionamento), ou de cunho psicossocial, como o do “tipo ideal” (AMARAL, 1998, p. 13).

Se uma pessoa não enxerga, não anda ou não ouve, por exemplo, há uma questão descritiva sobre essa ela que diz respeito à sua estrutura funcional; outra pessoa que se afaste da média da altura do homem brasileiro, apresenta uma diferença significativa pelo critério estatístico. Esses dois critérios (estatístico e estrutural/funcional) dizem respeito a aspectos intrínsecos, descritivos e são considerados, por Amaral (1998), como *deficiência primária*. Já o terceiro critério, do “tipo ideal”, compreende a comparação que fazemos entre uma pessoa e

um protótipo ideal, ideologicamente construído, o que resulta em uma valoração extrínseca à pessoa; é a leitura social que é feita da deficiência. Este terceiro critério, para Amaral (1998), compõe a *deficiência secundária*, que se refere aos aspectos valorativos, relativos, extrínsecos à deficiência. A deficiência primária independe do sujeito; já os valores que são atribuídos a não integridade da forma ou à incompetência da funcionalidade são transformados em estigmas e podem levar ao preconceito, de forma que a deficiência secundária é a que merece constante foco de atenção (AMARAL, 1998).

A Organização Mundial da Saúde (OMS), por meio da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) apresenta algumas terminologias que podem nos auxiliar a compreender os conceitos de deficiência primária e secundária apresentados por Amaral (1998). A CIF é composta por duas grandes partes: [1] Funcionalidade e Incapacidade; e [2] Fatores Contextuais (OMS, 2004). Enquanto a primeira parte (Funcionalidade e Incapacidade) contem o componente *Corpo* e o componente *Atividades e Participação*, a segunda (Fatores Contextuais) integra os *Fatores Ambientais e Pessoais* associados às deficiências. Apresentamos, no Quadro 1, abaixo, alguns dos conceitos propostos pela CIF:

Quadro 1 – Terminologias Empregadas pela CIF (OMS, 2004)

Incapacidade é um termo genérico ("chapéu") para deficiências, limitações da atividade e restrições na participação. Ele indica os aspectos negativos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e seus fatores contextuais (ambientais e pessoais).

Deficiência é uma perda ou anormalidade de uma estrutura do corpo ou de uma função fisiológica (incluindo funções mentais). Na CIF, o termo "anormalidade" refere-se estritamente a uma variação significativa das normas estatisticamente estabelecidas (i.e. como um desvio de uma média na população obtida usando normas padronizadas de medida) e deve ser utilizado apenas neste sentido.

Limitações da atividade (antigo "incapacidade") são dificuldades que um indivíduo pode ter na execução das atividades. Uma limitação da atividade pode variar de um desvio leve a grave em termos da quantidade ou da qualidade na execução da atividade comparada com a maneira ou a extensão esperada em pessoas sem essa condição de saúde.

Restrições na participação (antigo "desvantagem") são problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real. A presença da restrição de participação é determinada pela comparação entre a participação individual com aquela esperada de um indivíduo sem deficiência naquela cultura ou sociedade.

Fatores ambientais constituem um componente da CIF e referem-se a todos os aspectos do mundo externo ou extrínseco que formam o contexto da vida de um indivíduo e, como tal, têm um impacto sobre a funcionalidade dessa pessoa. Os fatores ambientais incluem o mundo físico e as suas características, o mundo físico criado pelo homem, as outras pessoas em diferentes relacionamentos e papéis, as atitudes e os valores, os serviços e os sistemas sociais, as políticas, as regras e as leis.

Fonte: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Direcção Geral da Saúde, Lisboa, 2004. p. 186-188.

O termo “Deficiência” apresentado pela CIF é intrínseco às pessoas e se equipara aos critérios estatístico e funcional/estrutural, descritos por Amaral (1998). Identificamos aqui a deficiência primária proposta pela autora. As “Limitações da atividade” e “Restrições na participação” podem ser minimizadas de acordo com a interação do sujeito e seus fatores ambientais. Da mesma forma, uma pessoa sem deficiência alguma pode apresentar limitações da atividade e restrições na participação em decorrência de preconceitos e estigmas atribuídos a alguma característica sua, como religião, etnia e origem. Assim, limitações e restrições podem ser oriundas de deficiências primárias ou secundárias, de acordo com os fatores ambientais envolvidos. Um trabalho voltado à minimização de limitações e restrições pode não ser fecundo se as barreiras atitudinais e valores não forem revistos. Enquanto o protótipo de homem ideal for perseguido, aqueles que divergem do padrão poderão ser rotulados e sofrer violências cotidianas, na forma de limitações e restrições desnecessárias.

Embora Amaral (1998) discuta amplamente a questão da deficiência, não devemos nos esquecer que as políticas inclusivas dizem respeito a todas as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais e que todas elas sofrem, desde sempre, limitações e restrições no ambiente escolar; do acesso à escola até a metodologia do professor e a interação com colegas.

Em relação à inclusão da superdotação e dos transtornos globais do desenvolvimento nas políticas públicas em educação especial, Prieto (2005) questiona dois pontos. Em primeiro lugar, historicamente, a educação especial tem lidado com as deficiências, de forma que há experiência e conhecimento acumulados em relação ao atendimento a esse público, ao contrário da pouca experiência no trato com crianças esquizofrênicas ou autistas, por exemplo. Além da dificuldade em lidar com o desconhecido, teríamos também a problemática financeira. Prieto (2005) pontua:

No plano da construção das políticas, eu diria que, se hoje temos pouquíssimo financiamento para trabalhar com a população tradicionalmente atendida pela educação especial, ao abrirmos esse leque, sem que se aumente o financiamento, vamos ter um problema sério, porque não teremos mesmo a menor condição de manter qualquer tipo de qualidade de ensino para essa população (p.103).

Assim, a formulação de propostas na área da inclusão escolar deve levar em conta ambos os aspectos, o que mostra a amplitude e complexidade da questão: não há

conhecimento suficiente, nem financiamento que suporte a Educação para Todos. Conforme Angelucci (2006):

É neste jogo que o homem se encontra; dito excluído da sociedade, é objeto de projetos de “inclusão social” que, na verdade, só faz encobrir a realidade de que é absolutamente necessário que ele se sinta sempre do lado de fora, mas com toda a possibilidade de “entrar” e “fazer parte” da sociedade, desde que tenha competência para tanto. Jogo que tem por objetivo que o homem continue, como sempre, incluído na lógica do sistema social, só que em um lugar que permita que o estado de coisas não se altere significativamente (p. 192-193).

Embora a Declaração de Educação Para Todos e a Declaração de Salamanca englobem todas as minorias, no Brasil fala-se em inclusão social e inclusão escolar. O movimento pela transformação social no país tomou caminhos distintos, conforme explica Abenhaim (2005):

No Brasil, o movimento pela inclusão toma dois caminhos: um chamado de inclusão social, e outro, de inclusão escolar. O movimento de inclusão social trata das minorias e se ocupa principalmente dos afrodescendentes está bastante focado nas cotas. O movimento de inclusão escolar se ocupa das pessoas com necessidades educativas especiais e propõe alterações curriculares para a inclusão. É muito difícil aceitar essa divisão, porque ambos os grupos têm fortemente marcadas questões sociais impeditivas do desenvolvimento humano e sua participação efetiva na sociedade (p.49).

A inclusão escolar, a nosso ver, pode ser considerada uma vertente da inclusão social, essa mais ampla que aquela. Já os termos “inclusão escolar” e “educação inclusiva”, são muitas vezes utilizados como sinônimos, embora, para Bueno (2008), haja distinção; educação inclusiva é um objetivo político a ser alcançado, enquanto inclusão escolar é uma política em ação. Entendemos, assim como Bueno (2008), que esses termos não são sinônimos. Utilizaremos “inclusão escolar” sempre que nos referirmos à prática inclusiva, a um modelo em ação, à política em ação. Já o termo “educação inclusiva” será utilizado quando nos referirmos à teoria inclusiva, a um modelo teórico de educação, à política inclusiva.

O próximo item apresentará outra grande distinção: integração escolar e inclusão escolar. Dada a importância da compreensão das semelhanças e divergências entre esses

modelos de educação, o debate entre os conceitos foi separado em um novo subcapítulo, para que essa discussão possa ter mais detalhamento e destaque.

2.4 Integração escolar e inclusão escolar

Vimos que, durante as décadas de 1960 e 1970, movimentos nacionais e internacionais reivindicavam políticas às pessoas com deficiência (público alvo da época), alegando que lhes era de direito terem uma vida o mais próxima possível daquela considerada normal, o que caracterizou a busca pela *normalização*. Nessa época, uma campanha de integração foi iniciada no Brasil e foram criadas propostas de atendimento educacional às pessoas com deficiência, com o objetivo de aproximá-las dos demais estudantes (PRIETO, 2006). As propostas desenvolvidas desse período até meados da década de 1990 fazem parte do chamado “modelo integracionista”. Embora tenham semelhanças, a integração e a inclusão escolar apresentam algumas importantes diferenças.

Mazzotta (1982) explica que a integração escolar pode ser dividida em três dimensões: física, funcional e social. A dimensão física contempla dar proximidade aos alunos com e sem deficiência. Essa aproximação só é possível ao permitir que os alunos com deficiência usufruam dos mesmos recursos educacionais dos demais alunos, por exemplo, frequentando classe comum, o que seria a dimensão funcional. Em resultado, teríamos a dimensão social, ou seja, os deficientes poderiam ter suas possibilidades de integração social potencializadas.

Assim, a proposta integracionista era a de encaminhar os alunos com deficiência à classe comum assim que possível e a de oferecer atendimento em escolas especializadas sempre que necessário (PRIETO, 2006). Era oferecido, portanto, de acordo com a limitação: classe comum, classe especial, escola especial e atendimento em ambiente domiciliar e/ou hospitalar (MAZZOTTA, 1982). A classe comum, foco da inclusão, era na integração escolar uma entre tantas possibilidades de atendimento. Com isso, a própria legislação brasileira favorecia – e ainda favorece – existência de um sistema dicotômico que separa instituições especializadas, classes especiais de escolas regulares e classes comuns.

Vemos a brecha que a própria legislação ainda dá para o sistema dicotômico, neste Artigo da Constituição Federal: “Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de

deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). O ECA (BRASIL, 1990), no Art. 54, possui o mesmo texto do Inciso III da Constituição Federal e a LDBN. No Art. 58 diz que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Vemos nessas três leis a repetição do termo “preferencialmente”, o que acaba servindo de respaldo à criação de classes especiais e instituições segregadas.

Há duas grandes críticas do modelo de inclusão ao modelo de integração (CROCHÍK, 2003; PRIETO, 2006). A primeira é o fato do acesso à classe comum ser condicionado, ou seja, somente alguns alunos poderiam frequentar aulas com os demais estudantes, de acordo com a limitação do aluno deficiente. A segunda crítica é o fato da manutenção das escolas no modelo de funcionamento em que se encontravam. O aluno deficiente teria que se adaptar à escola e não essa às necessidades do aluno.

Prieto (2006) pontua que o modelo integracionista não cumpriu com suas próprias indicações. Não foram criados todos os serviços de atendimento especializado tal como as políticas propunham. O aluno era encaminhado à educação especial, não por sua necessidade, mas por ter sido rejeitado na sala comum. Segundo a autora, “o que constatamos como herança desse modelo, da forma como foi implantado, é a permanência do aluno em instituições especializadas e classes especiais, pelo tempo em que esteve vinculado a algum atendimento” (p. 40).

Surge, então, em meados da década de 1990, o modelo de inclusão escolar que, para ser posto em prática, exige uma mudança de paradigma educacional (PRIETO, 2006). É interessante notar, entretanto, que a inclusão não se caracteriza como uma ruptura somente. Ao mesmo tempo em que ela rompe com o modelo anterior, ela é uma continuidade dele. Para Prieto (2006):

A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma. Por outro lado, a ideia de continuidade, ao ser associada ao que é velho, ultrapassado, pode ser maldita sem que suas virtudes sejam reconhecidas em seu devido contexto histórico e social (p. 40).

De tal modo, entendemos que, embora o modelo inclusivo seja caracterizado como um “novo paradigma”, ele representa um processo, uma continuidade do modelo anterior, de integração, ao mesmo tempo em que rompe com ele. Esta concepção, no entanto, não é compartilhada por todos os teóricos da inclusão escolar. Mantoan (2006) defende que “para que haja um processo de mudança, cujo movimento rumo para novas possibilidades para o ensino comum e especial, há que existir uma ruptura com o modelo antigo de escola. Porque não há como caminhar com um pé em cada canoa” (p. 29). Glat e Blanco (2009) sugerem que uma mudança radical não é sustentável, conforme vemos abaixo:

[...] no entusiasmo em aderir ao novo modelo, algumas redes de ensino têm descontinuado os serviços especializados, com resultados nem sempre meritórios no que diz respeito à apropriação dos conteúdos escolares por alunos com necessidades educacionais especiais. Ao se pensar na efetivação concreta de uma proposta como a Educação Inclusiva, há que se ter cautela, pois uma transformação radical e imediata do sistema educacional – antes de um acúmulo de experiências sistemáticas que permitam uma análise crítica desse processo – nem sempre é sustentável” (p. 32).

Embora haja discordância em alguns pontos, os teóricos da educação inclusiva acordam que esse modelo de educação tem como princípio respeitar o ritmo de cada aluno, procura identificar a potencialidade de cada um, valoriza a diversidade como favorecedora do processo de aprendizagem de todos e tem a classe como foco para o desenvolvimento do currículo e das práticas de ensino (MANTOAN, 2006; PRIETO, 2006; GLAT; BLANCO, 2009). Segundo Prieto (2006), a escola inclusiva não tem o conteúdo pronto antes de conhecer seus alunos e o professor não tem como programar antecipadamente como vai ensinar e o que vai ensinar, pois isso vai depender dos alunos em questão. Mas, como se preparar previamente sem conhecer os alunos? Ao mesmo tempo em que não se deve planejar o currículo e dar aulas idênticas a todas as turmas, independente de quem as recebem, também não se deve concluir que o conteúdo deverá ser programado em sua íntegra após o início das aulas e conhecimento das características específicas de cada sala. A flexibilização do currículo se mostra um belo aliado da escola para que o conteúdo, ou parte dele, possa ser programado com alguma antecedência pelo professor, mas trabalhado de acordo com as necessidades de cada turma.

É notável que a inclusão é benéfica a todos os alunos. Deve-se pontuar que, embora o professor planeje suas aulas de acordo com as características de seus alunos, não cabe somente à escola a responsabilidade pela educação das crianças e jovens. Ainda que esperado que a escola se modifique para atender às diversas necessidades, cabe também aos alunos uma certa adequação à realidade concreta da escola que frequentam. O processo de transição para um modelo inclusivo “pressupõe, simultaneamente, a adaptação da instituição e da cultura escolar para atuar com o aluno, e a adaptação deste aluno para que possa usufruir plenamente do processo educacional” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 32).

Prieto (2006) explica que, dentro da lógica da inclusão, a limitação perde o foco. Ela passa a ser uma informação sobre aquele aluno, devendo ser considerada na hora da elaboração da prática pedagógica. O foco deve ser dado à potencialidade e não à limitação, com vistas ao desenvolvimento da autonomia escolar e social do aluno. A autora afirma que só assim é possível que a escola forme cidadãos de igual direito.

Crochík (2003) pesquisou a proposta de inclusão em diferentes países e percebeu distinções com relação ao tempo de permanência dos alunos com deficiência em classes comuns. Segundo ele, há autores que defendem que todos os alunos – com e sem deficiência – devem permanecer o mesmo tempo em classes comuns, enquanto outros concebem como educação inclusiva a permanência de até 79% do tempo escolar dos alunos com deficiência naquelas classes. Ainda segundo Crochík (2003), há também autores que defendem a concomitância de classes especiais e regulares, enquanto outros abolem as primeiras.

No mesmo trabalho, Crochík (2003) também percebeu que há autores que não são favoráveis ao ensino inclusivo, mas a diversas formas de ensino – integrado ou segregado – de acordo com a dificuldade apresentada pelo aluno. Crochík (2002; 2003) argumenta que, se diversas pesquisas no mundo inteiro têm demonstrado as vantagens da educação inclusiva, é provável que os autores que não a defendam sejam preconceituosos em relação a ela e adeptos à ideologia da racionalidade tecnológica, que tem como parte de suas características a categorização e a competição. Segundo Crochík (2001):

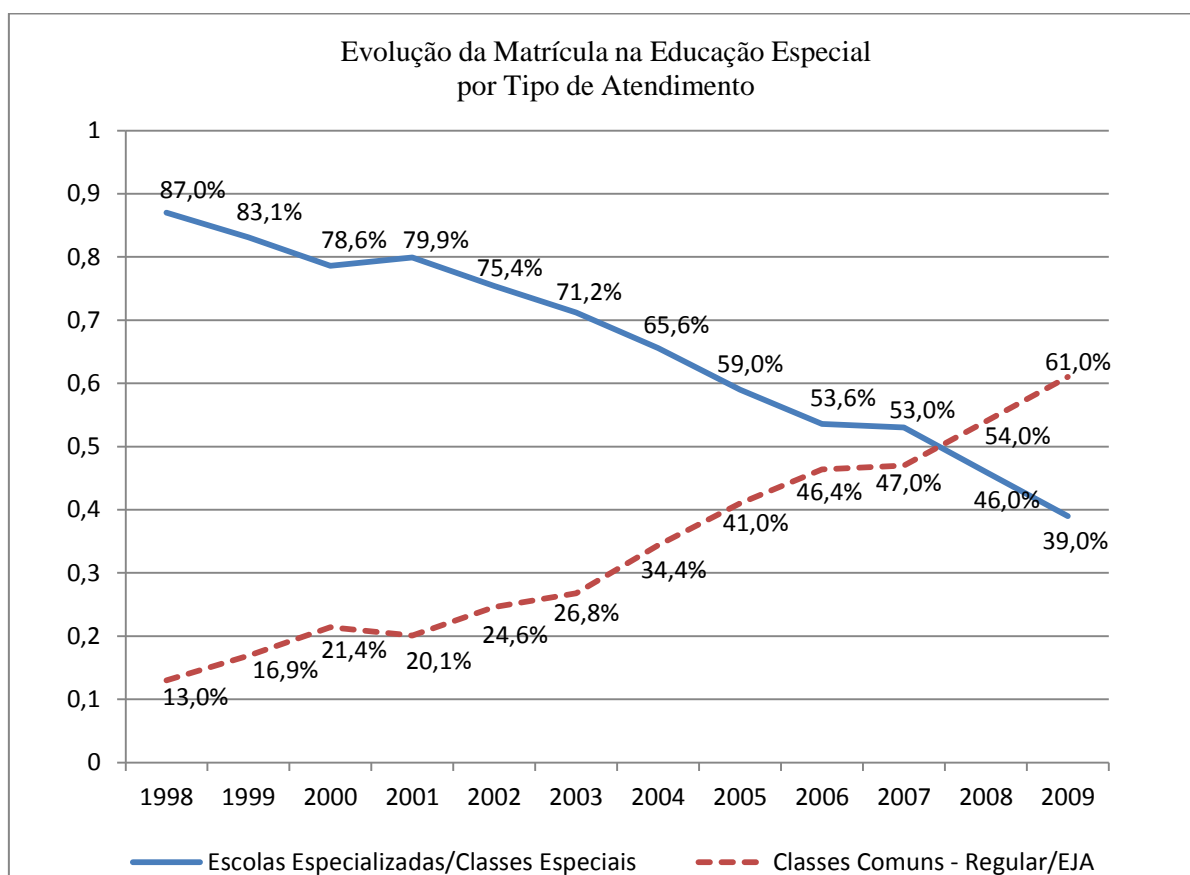
O que rege essa ideologia [da racionalidade tecnológica] é a lógica formal ou lógica da identidade, que abstrai de diversos particulares os seus elementos comuns em busca da classificação, ordenação, quantificação, etc. A ausência da percepção das contradições e a tendência a sistematizar os fatos são características dessa ideologia. A realidade, tal como pode ser captada, é tida como o referente último, sem se perguntar pela sua gênese e potencialidades de transformação; ela é naturalizada e eternizada; disso resulta um hiper-

realismo que se alia com a busca pragmática dos resultados, e a percepção imediata passa a se destacar da realidade como a sua verdade (CROCHÍK, 2001, p. 91).

A ideologia da racionalidade tecnológica traz a competência como pressuposto básico para o funcionamento da sociedade. É preciso ser capaz de resolver problemas em instância imediata, não há tempo para a reflexão das causas e dos valores implicados nos problemas que surgem; com isso, a dimensão histórica é reduzida e há uma constante perpetuação do existente (CROCHÍK, 2001). Dada a importância do tema do preconceito e dessa ideologia, exploraremos melhor esses tópicos no próximo capítulo, para que uma compreensão mais adequada dos obstáculos à implantação da educação inclusiva seja obtida.

Apesar da atual proposta política, dos movimentos sociais e da tendência mundial em favor da inclusão, ainda prevalece no sistema educacional brasileiro o modelo de integração (PRIETO, 2006) ou de segregação (CROCHÍK, 2003). Enquanto, para Prieto, (2006) as escolas brasileiras têm aplicado o modelo integrativo, Crochík (2003) argumenta que, no Brasil, ainda não podemos discutir a contraposição entre integração e inclusão, pois prevalece a permanência de alunos com deficiência em instituições segregadas e de alunos sem acesso à educação alguma. Em 2003, ano de publicação do trabalho de Crochík (2003), 71,2% das matrículas da educação especial aconteciam em escolas especializadas e classes especiais, enquanto que somente 28,8% das matrículas ocorriam em escolas regulares e classes comuns (BRASIL, 2009b). Em 2008, contudo, a situação foi invertida e as matrículas na educação especial passaram a ter maior número nas classes comuns do ensino regular e da educação de jovens e adultos (EJA), conforme vemos no Gráfico 1, com dados do Ministério da Educação e do Censo Escolar da Educação Básica de 2009 (BRASIL, 2009b):

Gráfico 1. Evolução da Matrícula na Educação Especial por Tipo de Atendimento



Fonte: MEC / Censo Escolar da Educação de 2009

Conforme vemos no gráfico acima, até 2007 as matrículas da educação especial ainda eram maiores nas escolas especializadas e classes especiais, que obtiveram 53% das matrículas, contra 47% nas classes comuns das escolas regulares ou EJA. Em 2008, a situação foi invertida e 54% das matrículas ocorreram nas classes comuns, contra 46% em escolas especializadas e classes especiais. O Censo Escolar de 2009 mostrou que o aumento de matrículas nas classes comuns continuou e atingiu 61%, contra 39% nas escolas especializadas e classes especiais. Isto significa que, hoje, há mais alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns das escolas regulares e EJA, do que no ensino segregado, de forma que estamos sim conseguindo trazer as matrículas da educação segregada para a convivência nas escolas comuns. Ainda assim, é imperativo averiguar quantas crianças permanecem fora da escola.

De acordo com o Censo Demográfico 2000¹⁰ (BRASIL, 2000), dos quase 170 milhões de brasileiros, aproximadamente 24,6 milhões declararam ter alguma deficiência, o que equivale a 14,5% da população total. Desses, a maior parte, 16,6 milhões de pessoas, 67,5% do total, declarou ter algum grau de deficiência visual, chegando a quase 160 mil de cegos no país. Não há, contudo, uma estimativa consensual do percentual de pessoas com deficiência em nosso país. Brumer, Pavei e Mocelin (2004) apontam que há uma grande imprecisão conceitual sobre quem tem ou não alguma deficiência no Censo 2000, de forma que não há como saber, ao certo, quantas crianças com deficiência se mantêm fora da escola. Além disso, segundo os autores, o próprio informante se autodefinia, o que pode também colaborar na não precisão desses números (BRUMER; PAVEI; MOCELIN, 2004).

A matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais em classes comuns de escolas regulares, contudo, não é sinônimo de uma política efetivada, mas sim, em processo. Para que a inclusão tome lugar são necessárias mudanças de paradigmas e uma reestruturação no sistema educacional (CROCHÍK, 2002; 2003; PRIETO, 2006).

Para Mantoan (2006) a inclusão escolar ainda não foi bem compreendida, pois há aqueles que acreditam que uma escola inclusiva é aquela que aceita a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares. Escolas restritas a essa prática não estão seguindo o modelo de inclusão. Para que ele se efetive dentro de uma comunidade escolar, o conceito de que normal é sinônimo de igualdade deve ser rompido para dar espaço ao diferente como sinônimo de normalidade (MANTOAN, 2006; PRIETO, 2006).

2.5 Igualdade e diferença

Um dos temas amplamente discutidos para a implantação do modelo inclusivo em educação é o da valorização das diferenças. Para Mantoan (2006) e Prieto (2006), é impossível homogeneizar o ensino diante da diversidade humana. Toda vez que há a tentativa de homogeneização o resultado é a separação daqueles que sabem/podem/conseguem dos que não sabem/não podem/não conseguem. Em outras palavras, olhar os alunos como iguais acaba

¹⁰ No ano de 2010, houve recenseamento. Contudo, até a data de conclusão desta dissertação, a divulgação dos resultados referente às pessoas com deficiência ainda não havia sido realizada. Por este motivo, foram utilizados os dados do Censo Demográfico de 2000.

marcando a presença daqueles que são perfeitos ou normais e daqueles que são imperfeitos ou anormais.

Não há como colocar todos os mundos dentro da escola sem antes uma valorização da diversidade. No entanto, diversidade ou diferença não são antônimos de igualdade. Falar em diversidade não se trata da eliminação da igualdade, pois se luta pela igualdade de direitos.

As diferenças devem ser acolhidas atentando-se para o tipo de acolhimento que é feito. Quando se fala em inclusão e em diversidade, o acolhimento não pode ser a tolerância daquilo que é diferente, mas sua valorização (MANTOAN, 2006). Uma escola inclusiva é aquela que acolhe de forma crítica, traduzindo em práticas pedagógicas as mais diversas culturas, experiências e formas de vida.

Contudo, segundo Mantoan (2006), trazer a diversidade para dentro da escola e incorporá-la no planejamento e prática cotidianos não é simples, pois:

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defendem tal como ela ainda se mantém (p. 18-19).

A mesma autora explica que a igualdade de oportunidades tem estado presente em todas as políticas no âmbito educacional, mas que ela por si só não é suficiente para a valorização da diversidade. Uma excessiva ênfase à igualdade de oportunidades pode acabar levando à questão do esforço individual e do mérito, o que é injusto se não for considerada a questão da potencialidade de cada um.

Com isso, a política da diferença é aquela que estabelece como medida de igualdade a identificação da diferença que combina o princípio da igualdade de oportunidades com o da diversidade humana (MANTOAN, 2006). Em outras palavras, as desigualdades naturais e sociais¹¹ existem e para que elas sejam reparadas e compensadas é necessário que combinemos ambos os princípios: com o princípio da igualdade oferecemos oportunidade para que todos desenvolvam suas potencialidades e com o princípio da diferença oferecemos

¹¹ Para Desigualdades Naturais e Sociais, ver: ROSSEAU, J.J. Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens. São Paulo: Abril, Cultural, 1983.

meios para que esse desenvolvimento ocorra de acordo com a necessidade de cada um. Em relação à valorização das diferenças e potencialidades, dispõe a Resolução nº 2/01:

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as 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 e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências.

Ainda em relação ao princípio da diferença, o Art. 8º estabelece:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

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).

Enquanto o Artigo 4º tem como foco o aluno, valorizando as diferenças e potencialidades, o Artigo 8º trata do benefício coletivo da experiência inclusiva. Logo, a Resolução nº 2/01 propõe uma política inclusiva com foco, tanto no sujeito, quanto nos grupos que se beneficiariam da experiência.

A educação inclusiva, ao valorizar a diversidade – ao contrário da tolerância a ela – e ao ter todos na mesma sala de aula, privilegia a condição de igualdade da natureza humana e de igualdade de oportunidade, como discutem Veiga Neto (2005), Mantoan (2006) e Prieto (2006). Já as escolas que procuram a homogeneização do ensino por desconsiderarem a diversidade realizam a separação das salas, entre regulares e especiais, ou seja, a separação entre os perfeitos e os imperfeitos, e reproduz a ideologia que classifica, ordena, quantifica e fomenta a formação de sujeitos alienados, pseudoformados.

Ou seja, para que uma proposta de política pública em educação inclusiva se efetive é necessário 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. Quando essas questões são desconsideradas, a inclusão do aluno deixa de ter como meta a educação de qualidade e passa a ser mera reprodutora da ideologia dominante.

Nas escolas em que o foco é o conteúdo a ser ensinado, e não a aprendizagem dos alunos, não há espaço para essa nova política (MANTOAN, 2006). Mantoan (2006) aponta para uma contradição presente nas escolas da atualidade, que afirmam que os alunos são diferentes no ato da matrícula e exigem que eles se igualem em conhecimento no final do ano letivo. Essa atitude das escolas resulta em repetências, encaminhamentos ao ensino segregado – que geralmente é composto por programas embrutecedores da inteligência –, evasão escolar e personalidades desajustadas. Apesar de todas as dificuldades para a sua implantação, não há como introduzir a inclusão escolar sem que antes seja introduzida a política da igualdade combinada à da diferença.

Partindo do raciocínio de Mantoan (2006), e indo mais além, as escolas aceitam a diferença dos alunos no momento da matrícula, mas a ideologia é manifestada ao exigir o mesmo conhecimento de todos os alunos ao final do ano letivo. Em outras palavras, os homens são considerados diferentes para que eles possam se igualar e receber uma pseudoformação. Segundo Horkheimer e Adorno (1969/2006a), há uma coerção social e uma repressão para que todos sejam iguais no direito à injustiça. O esclarecimento faz o diferente tornar-se um igual; e os indivíduos tornam-se sujeitos sem subjetividade. Segundo os autores:

Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa com tanto maior segurança se tornar igual. Mas, como isso nunca se realizou inteiramente, o esclarecimento sempre simpatizou, mesmo durante o período do liberalismo, com a coerção social. A unidade da coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo; seria digna de escárnio a sociedade que conseguisse transformar os homens em indivíduos¹². A horda, cujo nome sem dúvida está presente na organização da Juventude Hitlerista, não é nenhuma recaída na antiga

¹² O pensamento crítico não considera como sujeito consciente um indivíduo isolado ou uma generalidade de indivíduos, mas aquele que é cômico de seus relacionamentos com outros indivíduos e grupos, que vive o confronto com alguma classe determinada e que é vinculado ao todo social e à natureza (HORKHEIMER, 1937/1989). Horkheimer e Adorno (1956/1973a) concordam com a definição de Hegel quando esse diz que a verdade da autoconsciência só é adquirida no contato com uma outra autoconsciência e pela mediação do trabalho. A satisfação das necessidades do sujeito só é conseguida por meio do trabalho dos outros, da mesma forma que o seu trabalho possibilita a satisfação das necessidades dos outros (HORKHEIMER; ADORNO, 1973a). Para o indivíduo crítico, sua existência é conscientemente parte da construção do presente histórico enquanto que no pensamento burguês-liberal a individualidade, a liberdade e a emancipação do sujeito são retóricas, pois ele se percebe isolado dos acontecimentos históricos e sua identidade difere-se dos objetos, sem perceber a lógica dialética que os une (HORKHEIMER, 1937/1989; HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973a).

barbárie, mas o triunfo da igualdade repressiva, a realização pelos iguais da igualdade do direito à injustiça (HORKHEIMER; ADORNO, 1969/2006a, p. 24).

Para Adorno (1971/2006a), a única forma de desbarbarizar a sociedade é por meio da criação de um clima favorável à transformação, e nisso a educação inclusiva teria muito a contribuir. A valorização da diferença colabora na formação de indivíduos mais diferenciados e críticos. Para o teórico, as escolas têm a responsabilidade de apresentar aos alunos a barbárie que a humanidade já vivenciou, pois a discussão sobre os motivos que levaram ao horror contribui no sentido do esclarecimento e do posicionamento aversivo à violência (ADORNO, 1971/2006a; 1971/2006b). O professor crítico trabalha em sala a valorização da diversidade e expõe o horror pelo qual já passamos. A proximidade física entre alunos em situação de inclusão e os alunos regulares, propiciada pela inclusão, colabora na identificação desses com as vítimas do preconceito e traz uma saída possível para a formação de indivíduos emancipados.

2.6 Papel do professor

Para que todos tenham educação de qualidade, Prieto (2006) e Crochík (2002) defendem que a reforma educacional tem que se dar, inicialmente, na formação dos professores. Conforme Prieto (2006):

Todo 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 (p. 60).

Para tanto, há a necessidade de um lugar aberto de discussão em que ideias sejam pensadas em conjunto. É necessário que haja participação política, principalmente da equipe técnica da escola, na formulação de propostas a serem implantadas. Os professores precisam ter consciência das razões e benefícios da educação inclusiva para os alunos, para a escola,

para sociedade e para eles mesmos (CROCHÍK, 2003; PRIETO, 2006). Conforme Crochík (2002) argumenta: “sem a adesão livre, consciente e refletida dos professores, sem a consideração pela sua experiência, não há proposta educacional que possa ser bem sucedida” (p. 282).

Arretch (2001), ao debater as avaliações das políticas públicas, atenta para algumas questões. A autora explica que os agentes formuladores das políticas públicas não são os mesmo que implementam os projetos, e que, esses sim, são os que *fazem a política* (ARRECH, 2001). Para que os agentes implementadores executem os projetos políticos é preciso que eles compreendam e tenham adesão aos objetivos e interesses do programa em questão, que foram previamente discutidos e elaborados pelos formuladores.

Neste mesmo sentido, Souza (2006) observa que, para que as propostas sejam transformadas em práticas pedagógicas, é necessário que haja uma atitude de mudança, de transformação, por parte dos professores e *staff* técnico da escola – *os que fazem a política*. Sempre recai sob o trabalho deles a responsabilidade pela implantação das novidades no campo da educação. Segundo a autora, contudo, as propostas são elaboradas sem participação alguma daqueles que as aplicarão em seu cotidiano, conforme vemos abaixo:

[...] esse profissional [professor] pouco tem participado da discussão ou de instâncias de discussão do planejamento e da implantação de quaisquer das políticas estudadas. Todas foram de alguma forma, gestadas em instâncias que desconsideram a participação ampla dos educadores, centrando-se em segmentos da hierarquia estatal, centrada principalmente nas instâncias dos dirigentes de ensino e do *staff* da Secretaria do Estado de Educação e em poucas ocasiões com segmentos de classe, principalmente de supervisores e diretores de ensino (SOUZA, 2006, p.236-237).

Conforme Souza (2006), os professores explicitam dúvidas quanto aos interesses que, de fato, motivam tais mudanças. Em resultado a essa hierarquização nas tomadas de decisão pública, os professores resistem à mudança, apresentam descontentamento, descompromisso com seu trabalho e é comum sentirem-se desvalorizados, desqualificados e sobrecarregados em sua prática (SOUZA, 2006). Souza (2006) pontua que, apesar dessa resistência, muitos professores apresentam no dia a dia de seu trabalho formas perspicazes para lidar com conflitos que se apresentam no cotidiano da escola, o que demonstra que em muito eles poderiam contribuir na formulação de propostas políticas emancipatórias. Ainda segundo a

autora, embora esses profissionais da educação demonstrem as contradições das políticas públicas, não demonstram utilizar estratégias de enfrentamento para lidar com as contradições (SOUZA, 2006).

É inegável a importância do engajamento e da qualidade do trabalho do professor para que a inclusão se efetive, mas diversas pesquisas sobre a inclusão apontam para a falta de preparo desses profissionais (SANT'ANA, 2005; TESSARO, 2005; LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009). Segundo estudo realizado por Sant'Ana (2005), que investigou a concepção de professores e diretores sobre a inclusão escolar, as principais dificuldades apontadas para o sucesso da inclusão referem-se à falta de apoio técnico e à formação dos professores. Segundo a autora: “[...] os professores estão cientes de não estarem preparados para a inclusão, não aprenderam as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão e precisariam do apoio de especialistas” (SANT'ANA, 2005, p. 233). A pesquisa de Leonardo, Bray e Rossato (2009), que verificou a implantação da inclusão escolar em quatro escolas do Paraná, sugere como a principal dificuldade para a implantação da inclusão a “categoria falta de preparo / capacitação dos profissionais, apontando o despreparo e a dificuldade dos profissionais, especialmente do professor, para trabalhar em sala de aula com o aluno portador de deficiência” (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009, p. 298). O questionamento desses autores tem o respaldo da LDBN e da Resolução nº 2/01, segundo as quais o professor do ensino regular deve ser capacitado para que possa integrar os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Vemos, por exemplo, na LDBN:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Também vemos isso na Resolução nº 2/01:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (BRASIL, 2001).

Ou seja, segundo esses documentos federais, os alunos em situação de inclusão devem ser assistidos por professores das classes comuns capacitados e por professores especializados. Ambos os profissionais devem trabalhar em conjunto para melhor atender às necessidades do educando. Ainda segundo a Resolução nº 2/01:

Art. 18 § 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...]

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001).

Conforme vimos acima, é de responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a formação continuada dos educadores. Entretanto, mais importante que a formação continuada, é a formação básica e a capacidade de reflexão dos profissionais da escola. A falta de preparo dos professores não se aplica somente aos alunos em situação de inclusão; todo o processo de educação atual deve ser revisto e modificado. Se os professores tivessem recebido uma educação de qualidade durante sua formação, eles seriam professores de todos e não, somente, de alguns. Vemos semelhante posicionamento em Crochík et al (2009a):

[...] entendemos que a implantação da educação inclusiva é importante na luta por uma sociedade mais justa, mas não devemos desconsiderar os limites da educação atual no que se refere à formação, devido às próprias condições objetivas. Isso implica a necessidade de mais do que somente a inclusão das minorias antes segregadas da escola regular, a necessidade de nos preocuparmos também com a qualidade da educação e com o quanto esta atualmente contribui para formar indivíduos efetivamente críticos. Se a crítica se relaciona com a possibilidade de uma sociedade mais justa, e, se

possível, justa, o convívio com minorias discriminadas já se constitui em um elemento formador. O papel do professor para essa formação é fundamental, pois não se trata unicamente de transmitir conhecimentos, mas da forma como o faz e de sua relação com o saber (CROCHÍK et al, 2009a, p. 44).

Se a educação deve se voltar para a formação de indivíduos emancipados, ao contrário da contemporânea concepção de educação para a adaptação à sociedade, a atual política de formação continuada do Estado não pode ser chamada de formação, pois engloba, somente, a instrumentalização. Conforme Adorno (1964): “lo entendido y experimentado a medias – pseudoentendido y pseudoexperimentado – no constituye el grado elemental de la formación, sino su enemigo mortal” (ADORNO, p. 163).

Além da preocupação sobre a formação básica do professor, é preciso pensar também na formação de sua identidade. Como ele enfrenta a inclusão? Como ele se vê e se sente neste processo? Quais são seus medos e aspirações? O que ele faz com o conhecimento? Gomes e Rey (2007), em estudo sobre as representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar, afirmam que:

Enquanto os docentes não forem revistos como expressão de sentidos subjetivos individuais e sociais, como sujeitos construtores e singulares, dotados de crenças, desejos, frustrações e afetos, não poderão assumir o papel de educar todos e qualquer aluno, de modificar e redirecionar sua prática profissional para ações mais igualitárias, e a instituição escolar continuará reproduzindo o círculo cruel da diferenciação e exclusão dos alunos. Esse fato é alimentado por sentidos subjetivos que denotam medos, inseguranças, frustrações e incapacidades no enfrentamento do problema, porém a falta de capacitação institucional é inseparável desse processo e influencia o aspecto subjetivo nos professores, o que forma barreiras para a efetivação da proposta educacional inclusiva (GOMES; REY, 2007, p. 412-413).

A pesquisa de Tessaro (2005) também evidencia que os professores que têm alunos em situação de inclusão em suas classes sentem medo, insegurança e desespero. Como poderão esses profissionais atuar com esses alunos e educá-los, formá-los, com tais aspectos subjetivos? Cabe questionar se esses mesmos sentimentos não estariam presentes nos professores em relação a todos os alunos, com ou sem deficiência, tendo em vista os desafios que enfrentam em seu cotidiano profissional. Os resultados da pesquisa de Tessaro (2005), que consistiu na aplicação de um questionário a um total de 60 professores de escolas

especiais e regulares, com e sem experiência com alunos em situação de inclusão, e a 80 alunos com e sem deficiência de escolas regulares e especiais, evidenciam que: “a maioria dos professores, bem como dos alunos portadores de deficiência, não se sentem bem com a inclusão escolar” (p. 161). Ainda segundo Tessaro (2005): “Os professores que atuam na educação especial demonstram dar mais crédito à inclusão escolar do que os professores que trabalham no ensino regular” (p. 160). Esses resultados nos fazem questionar o mal-estar que a inclusão gera em alguns professores. O fato dos professores da educação especial demonstrarem um posicionamento mais favorável à inclusão do que os professores das escolas regulares pode significar um maior preconceito desses em relação aos alunos em situação de inclusão. Vale lembrar que, conforme pontuam Crochík et al (2009b), o professor pode facilitar ou dificultar a inclusão escolar, de acordo com as atividades que propõe em sala, se cooperativas e solidárias, ou não, de forma que seu papel é essencial para que a inclusão aconteça.

Crochík et al (2009b) investigaram a atitude de 188 estudantes de pedagogia frente à educação inclusiva por meio da aplicação de quatro escalas: Manifestação de Preconceito, Atitudes Frente à Educação Inclusiva e Ideologia da Racionalidade Tecnológica, as três elaboradas por Crochík, em 2000, 2003 e 2006, e a escala F, de Fascismo, construída por Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford, em 1950. Crochík et al (2009b) verificaram que, em relação aos estudantes de pedagogia analisados, todos possíveis futuros professores:

[...] quanto mais o sujeito é contrário à educação inclusiva, maior é a sua manifestação de preconceitos, mais a sua forma de pensar tende a ser sistemática e técnica, e maior é sua tendência implícita ao fascismo. [...] Se o fascista divide os homens em fracos e fortes e almeja a sua separação, com a dominação dos últimos sobre os primeiros, não é de se estranhar que quem pense desta forma seja contrário à educação inclusiva. De forma similar, pode-se pensar que como o preconceituoso tem dificuldades de se relacionar com os que são diferentes, imaginando que sejam uma ameaça, é compreensível que queiram que os indivíduos com deficiência estudem em lugar segregado (CROCHÍK et al, 2009b, p. 129).

Os dados encontrados pelos autores acerca da atitude dos estudantes de pedagogia apontam para uma grande preocupação: “esses professores podem impedir a inclusão das crianças com ritmo mais lento na aprendizagem escolar” (CROCHÍK et al, 2009b, p. 129). Ao mesmo tempo em que o exercício da autoridade do professor pode dificultar – ou impedir – o

processo inclusivo, ele pode ser também um veículo de transformação social. Em nenhum momento, contudo, deve-se entender o professor como único ator do processo; mas ele tem, sem dúvida, um papel essencial.

Vemos aqui uma das centrais contradições do modelo inclusivo: se o papel do professor é tão essencial para que a inclusão se efetive e sua formação foi precária, quem formará os professores? De quem partirá a mudança? Não há fórmulas prontas nem receitas. Certamente, esses profissionais precisam ter conhecimento da importância do trabalho que irão desenvolver e precisam ser esclarecidos da barbárie existente na sociedade para que tenham horror à violência e possam servir como modelos de identificação aos jovens em formação. Ou seja, anteriormente à implantação de propostas inclusivas, a escola deve estar preparada para receber alunos em situação de inclusão. Somente com a formação de um clima cultural apropriado e o engajamento dos atores envolvidos, a escola está apta a receber o novo alunado, de forma crítica, com ênfase na potencialidade dos indivíduos e na valorização da diversidade como enriquecedora da formação de todos.

Contudo, se fôssemos esperar até que todas as escolas estivessem prontas para receber esses alunos, a inclusão dificilmente iria ocorrer. Apesar da proposta não ser, em todos os seus aspectos, inovadora, até o início da década de 1990 poucas escolas admitiam a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares, de forma que a atual proposta de educação para todos é, historicamente, um progresso. Ainda há muito a fazer, mas um grande passo já foi dado: o da matrícula. Além disso, há um número crescente de discussões, pesquisas e experiências bem sucedidas que mostram que já houve avanços. Cada vez mais difundida está a concepção de que a inclusão, ao valorizar a diversidade, a potencialidade, e ao trazer uma maior variedade de modelos de identificação, pode trazer também benefícios a todos. Quanto maior a diversidade dos modelos, maior a possibilidade de formação cultural.

Algumas contradições, contudo, são inerentes ao processo de implantação da inclusão escolar. Uma delas é em relação ao próprio papel dos educadores. Segundo Adorno (1971/2006a), não se pode exigir dos pais e professores, produtos da sociedade fria, que eduquem seus filhos e alunos com calor humano e afeto. Uma educação que exige o afeto coloca-o como um imperativo, um dever, o que reproduz a ideologia da imposição, contrária à emancipação, perpetuando a frieza. Assim, é preciso compreender primeiramente o que gera a frieza, para que ela se torne consciente e possa ser posteriormente combatida (ADORNO, 1971/2006a).

2.7 Pseudoformação e qualidade da educação

Vimos no item anterior que, segundo Tessaro (2005), a maioria dos professores não se sente bem com a inclusão. Vimos também, com Crochík et al (2009b), que o papel do professor é essencial para a inclusão, pois ela pode ser facilitada ou dificultada por ele, conforme as atividades que propõe. Se sabemos que os professores não têm se sentido bem e que são essenciais para o sucesso da inclusão, no que eles influenciam a formação dos alunos? Uma formação preconceituosa é formação? Que tipo de educação ansiamos para a nossa sociedade? Este item visa discutir esses questionamentos, por meio do debate entre a pseudoformação e sua relação com a qualidade da educação.

Entendemos educação, conforme a concepção de Adorno (1971/2006a):

[...] gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. 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 é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda de pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1971/2006a, p. 141-142).

Ainda segundo Adorno (1971/2006a):

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 1971/2006a, p. 143-144).

Para Adorno (1964), portanto, a cultura tem um duplo caráter: de um lado a transcendência/autonomia/emancipação e do outro a acomodação/adaptação/integração. Segundo ele:

Cuando el campo de fuerzas que llamamos formación se congela en categorías fijadas, ya sean las de espíritu o de naturaleza, las de soberanía o de acomodación, cada una de ellas, aislada, se pone en contradicción con lo que ella misma mienta, se presta a una ideología y fomenta una formación regresiva o involución” (ADORNO, 1964, p. 144-145).

Durante a ascensão da burguesia, houve primazia dos bens culturais, que foram isolados em si mesmos e dissociados da implantação de coisas humanas. Ao contrário disso, atualmente, há um predomínio da adaptação, o que é fortemente reforçado pela indústria cultural¹³; o sujeito abre mão do espírito e se volta ao imediato. Nos dois casos, de acordo com Adorno (1964), a ideologia é reforçada e resulta na pseudoformação.

Para uma educação emancipatória é necessário manter uma constante tensão entre adaptação e autonomia. Não é somente a escola que deve se adequar às necessidades de seus alunos em situação de inclusão; esses também devem se adequar ao ambiente em que estudam, assim como qualquer outro aluno em uma instituição escolar. Se o processo de adequação se limitar somente à escola, a formação desse jovem poderá ser regressiva por não contemplar o duplo caráter da cultura. Isto de forma alguma minimiza a importância dos ajustes da escola em função das especificidades de seus alunos. Da mesma forma que a escola deve reformar sua estrutura física para receber um aluno com deficiência visual, a fim de facilitar sua locomoção pelos diversos ambientes da instituição, esse aluno deve aprender a usar a bengala – logicamente com o auxílio de um normovisual – para se independe. Um funcionário ou colega de sala que serve de guia em todos os ambientes – mesmo nos adaptados – para uma pessoa com deficiência visual não a auxilia em seu processo educativo, mas a restringe de desenvolver a autonomia, fundamental à sua formação.

¹³ Horkheimer e Adorno (1969/2006c) trazem o conceito de indústria cultural, que se caracteriza por uma produção simbólica, pela qual o mundo todo é forçado a passar, e que tem por detrás os interesses dos oligopólios; tanto o saber ingênuo dos dominados quanto o saber erudito dos dominantes fica subordinado à lógica da mercadoria e todos saem prejudicados pela pseudoformação. Um dos pressupostos da indústria cultural é o de que o espectador não exerça nenhum trabalho intelectual. O produto (filmes, músicas, desenhos, propagandas, etc.) vem pronto e cabe àquele que o recebe apenas apreendê-lo, incorporando a ideologia que é passada sem esforço algum.

Contudo, falamos em formação emancipatória em uma sociedade que, até muito recentemente, não oferecia sequer o letramento à sua maioria. Segundo Oliveira e Araújo (2005), qualidade de ensino engloba três aspectos: acesso, permanência e qualidade do ensino propriamente dita. Não há como falar em qualidade de ensino e emancipação sem antes os alunos terem acesso e permanência nas escolas.

Até as últimas décadas do século XX, a maior parte da população brasileira ainda não tinha acesso à escola. Após a democratização do ensino e abertura da escola pública, o foco passou a ser a permanência dos alunos nas instituições escolares, em função dos elevados índices de reprovação e evasão (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Entre 1975 e 2002, houve significativa queda na taxa de repetência e aumento de matrículas nas séries finais do ensino fundamental gratuito e obrigatório. Com isso, o olhar voltou-se, finalmente, à qualidade da educação oferecida a esses alunos (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Os três indicadores de qualidade de ensino apontados por Oliveira e Araújo (2005) (acesso, permanência e qualidade propriamente dita) são garantidos judicialmente, conforme Art. 206 da Constituição Federal: “Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VII – garantia de padrão de qualidade”. Acesso e permanência, contudo, são passíveis de exigência e exame judicial, enquanto qualidade não é. Daí a necessidade da criação de indicadores de qualidade, para que a cobrança judicial por qualidade na educação possa ser mais objetiva.

Segundo a UNESCO (2008), qualidade da educação implica em um conceito com ampla gama de definições, muitas vezes não coincidentes, pois variam de acordo com o juízo de valor atribuído ao tipo de pessoa e sociedade que se anseia formar. As qualidades do ensino relacionam-se ao modelo de desenvolvimento humano e aprendizagem de determinada sociedade concreta em um tempo histórico, aos seus valores culturais e a seus fatores ideológicos e políticos.

Atualmente não há como falar em educação de qualidade de forma desarticulada da necessidade da inclusão. De acordo com a UNESCO (2008), uma educação de qualidade garante o direito fundamental de todas as pessoas. A própria Constituição Federal brasileira garante esse direito nos Artigos 206 e 208. Mas será que teremos que lutar pelo acesso das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para somente depois lutar pela permanência e então qualidade do ensino ministrado? Não podemos aprender com a experiência escolar já conquistada e lutar por acesso, permanência e qualidade concomitantemente?

Se a inclusão escolar tem como princípio a igualdade de oportunidade e valorização da diferença, o debate sobre qualidade do ensino deve sempre ter embutido em seus indicadores a preocupação com o combate à exclusão e a necessidade da formação para a emancipação e para a adaptação. Uma formação excludente é preconceituosa, regressiva e resulta na pseudoformação. Assim como apontado por Oliveira e Araújo (2005) e por Freitas (2005), é necessário que as escolas sejam avaliadas, o que pode ser feito por indicadores construídos coletivamente pela comunidade escolar em parceria com especialistas. Além da escola de qualidade ser um direito público, é premente a necessidade de uma formação emancipada como forma de combate à barbárie. Para tanto, é preciso que ferramentas sejam formuladas para que a qualidade do ensino seja avaliada e cobrada e as crianças e jovens sejam formados, concomitantemente, para a adaptação e a emancipação.

2.8 *Index para a inclusão*

O Index para a Inclusão, *Index for Inclusion*, é um instrumento que foi elaborado na Inglaterra por um grupo de pesquisadores, gestores, professores, um representante de organizações de pessoas com deficiência e pais e que pode, em muito, auxiliar no processo de avaliação da qualidade das escolas em busca por uma formação emancipada. Em 2000, o Departamento de Educação e Emprego Inglês distribuiu gratuitamente uma cópia do material a todas as escolas primárias, secundárias e especiais e às autoridades educacionais locais da Inglaterra (BOOTH; AINSCOW, 2002). O Index auxilia as escolas no processo de autorrevisão de suas políticas e práticas inclusivas e propõe que o olhar não esteja na inclusão de crianças individualmente, mas no desenvolvimento inclusivo das escolas. Segundo Booth e Ainscow (2002), coordenadores do projeto, não há uma maneira certa para utilizar o material. Segundo eles:

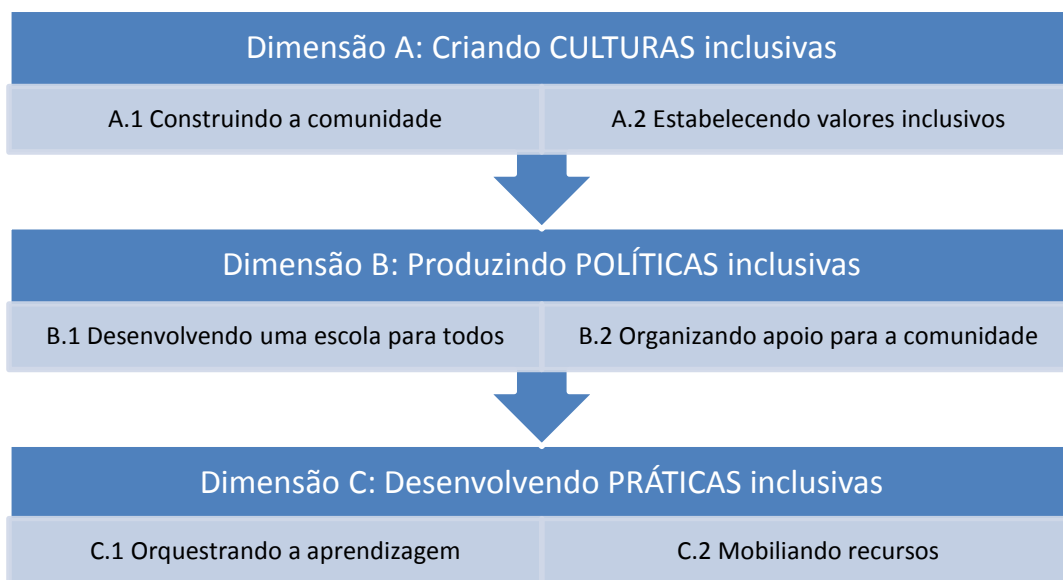
O Index não se constitui numa iniciativa adicional, mas em uma maneira de aprimorar escolas de acordo com valores inclusivos. Ele não é uma alternativa para aumentar o sucesso, mas relaciona-se a fazer isso de modo tal que se construam relações de colaboração e aprimoramento no ambiente de ensino e de aprendizagem. Ao estar atento a valores e às condições para o ensino e a aprendizagem, o Index pode ajudar a manter o aprimoramento das escolas. Ele encoraja uma perspectiva de aprendizagem na qual as crianças e

os jovens estejam ativamente envolvidos, integrando aquilo que lhe é ensinado com sua própria experiência. Trata-se de um documento prático, que estabelece o que significa a inclusão em todos os aspectos das escolas: na sala dos professores, nas salas de aula, nos pátios (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 6).

O Index é composto por três dimensões (Criando culturas inclusivas, Produzindo políticas inclusivas e Desenvolvendo práticas inclusivas), cada uma delas com duas seções. Cada seção contém uma lista de 5 a 11 indicadores e cada um deles contém uma série de perguntas, através das quais é possível a autorrevisão das políticas e práticas das escolas. É esperado que cada escola elabore sua própria versão do Index, com a inclusão, remoção e adaptação de perguntas. Por meio dessas perguntas, e de outras que podem ser elaboradas pelo pessoal da escola, é possível realizar um “[...] exame detalhado de como as barreiras à aprendizagem e participação podem ser reduzidas para qualquer estudante” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 6).

Temos, abaixo, na figura 1, as três dimensões e seções que compõem o Index:

Figura 1 – Dimensões e seções do Index



Fonte: BOOTH, T. AINSCOW, M. *Índice para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. SCIE - Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva: New Redland, Reino Unido, 2002.

No Quadro 2, abaixo, temos um exemplo de uma dimensão, uma sessão, um indicador e algumas de suas respectivas perguntas:

Quadro 2 – Exemplo de dimensão, seção, indicador e perguntas do Index

Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas

Seção C.1: Orquestrando a aprendizagem

Indicador C.1.1: O ensino é planejado tendo em mente a aprendizagem de todos os alunos

Perguntas:

- O ensino é planejado para apoiar a aprendizagem, ao invés de simplesmente “passar conteúdos”?
- Os materiais curriculares refletem as origens, experiências e interesses de todos os alunos?
- O planejamento se baseia nas barreiras à aprendizagem e à participação de certos alunos e tenta minimizá-las?
- Os professores pensam em modos de reduzir a necessidade de apoio individual dos estudantes?
- Se necessário, as aulas são adaptadas para que alunos com impedimentos sensoriais ou físicos possam desenvolver suas habilidades e conhecimento através da educação física ou aulas práticas sobre luz e sons em ciências ou em física?

Fonte: BOOTH, T. AINSCOW, M. *Index para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. SCIE - Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva: New Redland, Reino Unido, 2002.

A seção C.1 é composta por 11 indicadores; o indicador C.1.1 contém 16 perguntas já elaboradas. Cada escola que se utilizar deste material pode criar novas perguntas, com base no indicador sugerido pelo instrumento. Da mesma forma, novos indicadores também podem ser criados, com base nas seções que compõem o Index. Segundo Booth e Ainscow (2002), o processo é contínuo e por meio dele as escolas podem ser avaliadas quanto a seu grau de inclusão – e não quanto a serem ou não inclusivas. Para eles, há escolas mais ou menos inclusivas e, a partir do material proposto, elas passam pelo processo de autorrevisão e desenvolvimento com apoio que as levam a um aprimoramento segundo valores inclusivos.

Segundo Oliveira e Araújo (2005), a questão da qualidade do ensino compreende diversas representações sociais, de forma que “[...] indicadores de qualidade devem ser dinâmicos e constantemente debatidos e reformulados, visto que as diversas expectativas e representações sociais integram um contexto histórico mais amplo e em constante movimento” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 13). O Index, por não ter uma única forma de utilização, por incentivar a participação de todos da comunidade escolar em seu processo e

por ser aberto a mudanças, é um instrumento dinâmico que promove o debate e reformulações para acompanhar as características e o movimento das escolas.

Para Prieto (2001), a construção de indicadores pode auxiliar na avaliação dos projetos políticos. A autora apresenta uma proposta para a construção de indicadores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas municipais de educação infantil e ensino fundamental. Prieto (2001) destaca como indicadores: diretrizes legais, concepção de inclusão, organização e funcionamento do sistema de ensino, gestão do sistema de ensino, financiamento da educação e condições de trabalho do professor. Exceto as diretrizes legais, que competem à legislação específica de cada país, todos os demais itens apontados por Prieto (2001) são contemplados no Index para Inclusão.

O Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, tendo como base os indicadores do Index, tem utilizado dois instrumentos para a avaliação do grau de inclusão de escolas: o Formulário para Caracterização de Escolas e o Questionário para Diretores/Coordenadores Pedagógicos. O Formulário e o Questionário foram utilizados como parte dos instrumentos para a coleta de dados desta pesquisa. A análise do material coletado também foi realizada com o suporte do Index e seus indicadores, considerado pela pesquisadora como uma boa ferramenta para a análise da inclusão escolar. Vale ressaltar que as escolas estão sempre em movimento e que nenhum instrumento avalia a totalidade do objeto estudado, de forma que “os indicadores de qualidade também se apresentarão de forma múltipla, conforme as representações e as intencionalidades dos sujeitos históricos” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 13).

Segundo Booth e Ainscow (2002) a inclusão deve contemplar a pessoa por inteiro; desta forma, os próximos itens deste capítulo, serão destinados à socialização e aprendizagem dos alunos em situação de inclusão, com foco na interação entre colegas e nas barreiras e recursos à aprendizagem e participação.

2.9 Interação com colegas

Vimos que, segundo Amaral (1998), em resultado da anormalidade de uma estrutura e das incapacidades consequentes, frequentemente as pessoas com deficiência vivem situações de prejuízo social, ou seja, têm sua adaptação e interação com o meio prejudicadas,

caracterizando uma deficiência secundária. O prejuízo social é, repetidas vezes, significativamente maior do que o prejuízo da anormalidade da forma e da função.

O estudo citado anteriormente, realizado por Batista e Enumo (2004) sobre a interação entre alunos em situação de inclusão e alunos regulares, mostrou que aqueles não são sempre aceitos pelo grupo. Nessa pesquisa, os autores fizeram uma análise da interação entre três alunos com deficiência intelectual e colegas de sala em escolas inclusivas, por meio da filmagem do recreio e da aplicação do sociograma¹⁴ nos alunos das três classes. Para a avaliação sociométrica, foi pedido aos alunos que indicassem três colegas com quem gostariam de trabalhar em sala de aula, de brincar no recreio, não gostariam de trabalhar em sala de aula e não gostariam de brincar no recreio. A análise da escala sociométrica integrada à observação revelou que os alunos com deficiência intelectual – foco da pesquisa – eram rejeitados com maior frequência do que os demais alunos da sala e sofriam, em alguns casos, agressão por parte dos colegas. Os autores concluem que “esses alunos encontram-se incluídos fisicamente, mas não social e emocionalmente” (BATISTA; ENUMO, 2004, p. 109).

Houve uma exceção na pesquisa de Batista e Enumo (2004): um dos alunos focais foi escolhido por seis (de 26) colegas de classe para fazer tarefas escolares, por sete para brincar e não foi escolhido negativamente por nenhum. Este aluno em situação de inclusão foi considerado um dos alunos populares da classe pelo teste sociométrico. Os dados da observação da pesquisa, entretanto, revelam contradição. No recreio, esse aluno permaneceu a maior parte do tempo sozinho e os colegas não demonstraram interesse em brincar com ele, embora cuidassem dele em algumas ocasiões. A análise do sociograma e da observação, segundo os autores da pesquisa, indicam que este aluno em situação de inclusão não sustenta as relações com os colegas. Para Batista e Enumo (2004), o bom posicionamento deste aluno no sociograma pode ter sido em decorrência dele já ter estudado com a maior parte de seus colegas de sala. Embora os autores não tenham explicado esse fato, é possível que a boa interação tenha subsídios na identificação dos alunos regulares com o aluno em situação de inclusão. O fato das crianças crescerem com um colega com deficiência intelectual pode ter contribuído na formação de personalidades pouco predispostas ao preconceito e capazes de identificação com a fragilidade da natureza humana, que aparece manifestada na deficiência do colega de sala.

¹⁴ Sociograma é uma ferramenta desenvolvida pela sociometria para a análise das diferentes relações entre sujeitos de um grupo. Por meio dele, é possível identificar o papel que cada pessoa ocupa dentro de um grupo e preferências e rejeições entre seus membros.

Outra pesquisa investigou interação entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma (TEIXEIRA; KUBO, 2008). Nela, Teixeira e Kubo (2008) aplicaram um questionário adaptado de um teste sociométrico a 103 colegas de turma de quatro alunos com Síndrome de Down. As perguntas do questionário pediam que os alunos indicassem o nome de até três colegas que pertencessem às categorias: amigo, não amigo, fará uma faculdade, não fará uma faculdade e outras perguntas relacionadas à interação não citadas no trabalho. Os resultados da investigação indicaram que a interação do aluno com Síndrome de Down e seus colegas é melhor quanto maior for o grau de participação dele nas atividades escolares e melhor for seu desenvolvimento acadêmico. Esta mesma pesquisa também revelou que quanto mais flexíveis forem os padrões de relação em sala de aula, melhor é a interação entre o grupo. Estes resultados reforçam a necessidade dos educadores desenvolverem atividades cooperativas entre os alunos e de utilizarem todos os recursos necessários para a aprendizagem daqueles com necessidades educacionais especiais.

Ainda segundo Teixeira e Kubo (2008), os alunos com Síndrome de Down não são os mais estigmatizados de suas classes, pois não foram os que receberam maior quantidade de indicações negativas. De modo geral, eles não foram nem preteridos, nem escolhidos. Uma das alunas pesquisadas, contudo, não recebeu nenhuma indicação como “amiga”, nem como “não amiga” o que leva as autoras a considerarem a hipótese de “esquecimento”. Segundo elas:

Nem escolhida, nem preterida. Esquecida? O pouco tempo de convivência, a diferença de idade e a posição da carteira que a aluna ocupa na sala de aula (última da fila do canto) podem ser alguns dos aspectos a considerar para explicar as razões pelas quais ela não é indicada por nenhum colega nem como “amiga” nem como “não amiga” (TEIXEIRA; KUBO, 2008, p. 87).

Embora a hipótese levantada por Teixeira e Kubo (2008) possa ser verdadeira, é possível que esta aluna sofra um maior grau de preconceito do que aqueles que são rejeitados no sociograma. O fato desta aluna não ser citada em nenhuma das perguntas pode indicar que ela não é nem sequer vista como membro do grupo. Haveria, neste caso, uma ausência de identificação¹⁵, uma frieza, caracterizando um grau mais elevado de preconceito, uma vez que

¹⁵ No próximo capítulo, sobre preconceito, o assunto “ausência de identificação” será amplamente explanado.

o sujeito, um não-semelhante, não entra na categoria “sujeito” para experienciar a aceitação ou rejeição do grupo.

Segundo Teixeira e Kubo (2008), a qualidade do relacionamento entre os alunos com Síndrome de Down e colegas de classe também pode ter relação com a forma e o momento em que recebem um atendimento educacional especializado. Aqueles que recebiam atendimento individualizado enquanto os colegas de classe realizavam outra atividade tinham sua interação prejudicada. Para as autoras, o lugar da sala em que os alunos em situação de inclusão sentam também pode favorecer ou dificultar a interação com os colegas de classe (TEIXEIRA; KUBO, 2008).

Para Laplane e Batista (2008), a ausência de material pedagógico e lúdico adaptado às necessidades das crianças com deficiência pode prejudicar – ou impedir – a atividade conjunta com as demais crianças da sala e resultar em um isolamento social. A psicologia e a educação já *ad nauseam* demonstraram a importância da dimensão social para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, mas, ainda assim, elas são isoladas em sala, seja pelo lugar em que se sentam ou pela impossibilidade ou limitação da participação nas atividades propostas pelo professor. Laplane e Batista (2008) estudaram a participação de crianças com deficiência visual na escola e apontam que os recursos oferecidos a elas podem favorecer ou dificultar a sua participação e interação com colegas e, mais do que isso, podem influenciar o desenvolvimento de sua personalidade. Segundo as autoras:

A visão é uma função altamente motivadora para o desenvolvimento em todos os seus aspectos: os objetos, as pessoas, as formas, as cores e o movimento despertam curiosidade e interesse e incitam a criança a se aproximar e a explorar o mundo exterior. Crianças com baixa visão ou cegueira podem ter esse interesse diminuído pela falta de estímulos e podem, assim, tornarem-se apáticas e quietas. Por isso, é preciso que o ambiente seja organizado para promover ativamente o desenvolvimento por meio dos canais sensoriais que a criança possui, de modo tal que ela seja capaz de participar nas atividades cotidianas e de aprender como qualquer criança. Se a visão é uma função importante, [...] a sua ausência ou deficiência não impede o desenvolvimento, embora possa limitar, principalmente, a sua dimensão social. Para combater esse efeito (secundário) da deficiência visual é preciso investir de forma consciente e planejada na organização de um ambiente que promova a interação social e a participação dessas crianças (LAPLANE; BATISTA, 2008, p.214).

A deficiência visual não é, em si, impeditiva para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com essa deficiência. Isto pode ser exemplificado por Figueiredo (2010), que realizou uma pesquisa, em Portugal, com duas crianças cegas congênicas e verificou que uma delas tinha autonomia quase integral, era um dos alunos mais populares da turma e com melhor desempenho acadêmico, além de realizar todas as atividades dentro do grupo com o auxílio de materiais adaptados, sempre que necessário. A pesquisa deste autor revela que este aluno está bem incluído na turma e na escola, o que comprova que a deficiência visual não é impeditiva da aprendizagem e participação. Este aluno não sofre nenhum tipo de deficiência secundária; somente as limitações naturais da imperfeição da estrutura visual (deficiência primária).

Figueiredo (2010), assim como Batista e Enumo (2004) e Teixeira e Kubo (2008), recorreu ao sociograma para a investigação da interação entre os dois alunos com deficiência visual, foco de sua pesquisa, e seus colegas de classe. O autor também realizou observações em sala e no recreio, conversas com professores e análise documental de materiais relacionados aos alunos com deficiência visual (FIGUEIREDO, 2010). No teste sociométrico, Figueiredo (2010) pediu aos alunos que indicassem cinco colegas que gostariam de levar com eles caso mudassem de turma.

A análise dos dados de Figueiredo (2010) mostrou diferenças significativas na socialização dos dois alunos foco da pesquisa. Ao contrário da autonomia quase integral de um deles, o outro depende acentuadamente de adultos para a sua locomoção fora de sala. O aluno disse não gostar da companhia dos colegas e prefere trabalhar com adultos por perto. Nas aulas, precisa de orientação, vigilância e estímulos frequentes para a realização de tarefas. Há materiais transcritos em Braille para seu uso, mas, frequentemente, desatualizados. No recreio, fica sozinho a maior parte do tempo ou em companhia de auxiliares da escola. Este aluno passa longos períodos na biblioteca trabalhando sozinho ou na presença da professora de apoio e de uma “tarefeira”. No sociograma, o aluno recebeu duas preferências, entre elas, a de um primo que estuda em sua classe. Embora ele não tenha sido considerado isolado do grupo pelo teste sociométrico (mas próximo ao limiar de significância), há pouca interação entre ele e os colegas, tanto em sala como no recreio, o que revela somente uma integração física, pela partilha do mesmo espaço.

Vemos nessas pesquisas algumas questões comuns que podem facilitar ou dificultar a interação dos alunos com deficiência e seus colegas de classe. A interação social está diretamente relacionada à existência ou não de prejuízo social e pode influenciar, positiva ou

negativamente, na formação da personalidade da criança em situação de inclusão. Diversos pontos destacados pelos autores podem facilmente ser postos em prática nas escolas, enquanto outros exigem uma estrutura mais organizada e recursos materiais. Alguns pontos destacados pelos autores foram: o grau de participação nas atividades (TEIXEIRA; KUBO, 2008; FIGUEIREDO, 2010), o desenvolvimento acadêmico do aluno em situação de inclusão (TEIXEIRA; KUBO, 2008; FIGUEIREDO, 2010), o uso de todos os recursos necessários e de materiais adaptados (LAPLANE; BATISTA, 2008; TEIXEIRA; KUBO, 2008; FIGUEIREDO, 2010), a forma e o momento do atendimento especializado (TEIXEIRA; KUBO, 2008; FIGUEIREDO, 2010) e a posição da carteira na sala de aula (LAPLANE; BATISTA, 2008; TEIXEIRA; KUBO, 2008).

Se essas questões forem revistas, é possível que a interação com os colegas de classe seja favorecida e que a inclusão não seja somente física. Vale lembrar que mesmo os alunos rejeitados ou isolados no sociograma já tiveram uma grande conquista social: estão na escola. Até muito recentemente, os alunos com diferenças significativas, como com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, nem sequer participavam da integração física, pois estavam sujeitos ao ensino segregado. Agora que o acesso para muitos já acontece (embora para outros ainda não), é preciso investir esforços para que o prejuízo social seja minimizado e para que essas crianças cresçam e se desenvolvam emocional e academicamente, assim como lhes é por direito.

2.10 Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação

Muitos desafios enfrentados pelos alunos nas escolas podem ser amenizados ou eliminados se as barreiras à aprendizagem e à participação forem identificadas e minimizadas. Segundo Booth e Ainscow (2002):

Os estudantes encontram dificuldades quando eles experimentam barreiras à aprendizagem e à participação. Barreiras podem ser encontradas em todos os aspectos da escola, bem como nas comunidades e em políticas locais e nacionais. Barreiras também surgem na interação entre estudantes, na maneira como são ensinados e o que são ensinados. Barreiras à aprendizagem e à participação podem prevenir o acesso à escola ou limitar a participação do sujeito dentro da escola (p. 8).

Booth e Ainscow (2002), no Index para Inclusão, consideram a remoção das barreiras à aprendizagem e à participação como um dos indicadores para o grau de inclusão das escolas. O estabelecimento físico, as culturas, políticas, o currículo, o método de ensino, o lugar em que se sentam e a forma de interação, são alguns exemplos de barreiras que podem dificultar a inclusão de qualquer aluno, não só dos que têm alguma deficiência. A minimização dessas barreiras, conforme apontam os autores, implica na mobilização de recursos – físicos, políticos, humanos, etc. – nas escolas e comunidades. Frequentemente, as escolas detêm mais recursos do que utilizam. Conforme Booth e Ainscow (2002):

Recursos não se referem apenas a dinheiro. Tal como as barreiras, eles podem ser encontrados em qualquer aspecto de uma escola; nos estudantes, pais e responsáveis, comunidades e professores; nas mudanças nas culturas, políticas e práticas. Os recursos nos estudantes, em suas capacidades de dirigir sua própria aprendizagem e apoiar a aprendizagem uns dos outros, podem ser particularmente subutilizados, assim como também pode o potencial do Pessoal em apoiar o desenvolvimento uns dos outros (p. 9).

Em relação à deficiência visual, foco desta pesquisa, são inúmeros os recursos já disponíveis, mas a utilização deles irá depender da necessidade do aluno, de sua escolha pessoal e da viabilidade de seu uso. Laplane e Batista (2008) citam o caso de uma aluna com baixa visão que teve como indicação o uso de um telescópio para enxergar a lousa. Contudo, a aluna se levantava toda hora do lugar e não se concentrava nas atividades com o uso deste recurso. Por isso, o telescópio foi substituído pela aproximação da lousa, sempre que precisasse copiar ou enxergar algo.

Para Laplane e Batista (2008), a ausência de recurso que permita a atividade conjunta do aluno com deficiência visual e colegas sem alterações visuais pode resultar em um isolamento social daquele. Os recursos, não só possibilitam a aprendizagem e a participação, mas também o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Hoje, há uma enorme quantidade de materiais de apoio disponíveis às pessoas com deficiência visual. Há materiais voltados às pessoas com baixa visão e àqueles com perda total. Alguns exemplos de recursos para as pessoas com baixa visão são: iluminação especial, posição da carteira na sala, carteira adaptada com a mesa inclinada, caderno de pauta ampliada, lápis 4B ou 6B, lunetas, lupas, software de computador para a ampliação da tela, ampliação de textos, entre outros. Alguns recursos disponíveis às pessoas com perda total da

visão são: máquinas de datilografia, impressora e scanner braille, computadores com programas de voz, sistema operacional DOSVOX para leitura da tela, régua de escrita (reglete e punção), calculadoras que falam a resposta, gravadores, soroban (instrumento para cálculos), bengala, livros escritos em braille com ilustração em alto-relevo, maquetes, cola para marcar relevo, cão guia, entre outros.

Embora muitos desses recursos não impliquem em custos, outros ficam restritos às pessoas com melhores condições financeiras, como é o caso de todos os recursos resultantes de avanços tecnológicos. Segundo Brumer, Pavei e Mocelin (2004):

No contexto brasileiro, marcado pela forte desigualdade social, os avanços obtidos pelos deficientes visuais, nos últimos anos, permanecem cerceados pela máxima da inclusão para quem tem mais condições (físicas, sociais e econômicas) e da exclusão para quem tem menos, ou não tem essas condições (p. 324).

Ainda que a falta de recurso financeiro implique na não utilização dos avanços tecnológicos voltados à deficiência visual, há inúmeros recursos à aprendizagem e a participação que podem ser implantados sem custo algum. O sistema operacional DOSVOX para leitura de tela, por exemplo, é gratuito na internet. As escolas que possuem aula de computação para os alunos regulares podem fazer o download deste programa sem custos. Além disso, o Instituto Benjamin Constant (IBC), situado no Rio de Janeiro, distribui gratuitamente para todo o país, com fundos do Ministério da Educação, diversos materiais especializados elaborados por eles para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio (BRASIL, 2009a). Alguns exemplos de materiais disponíveis gratuitamente para os professores de Ensino Fundamental e Médio são: Formas Geométricas Planas, Caderno de Geometria, Função de 1º grau ou Função Afim, Caderno de Trigonometria, Acidentes Geográficos, Rosa dos Ventos, Zonas Climáticas da Terra, Mapas, Tratado de Tordesilhas, Reprodução de Vírus, Sistema Respiratório, Esquema de uma Célula, Esquema de Mudança de Estado Físico, Diagrama de Pauling, Modelo de Átomo, Tabela Periódica, Tabela de Eletro Negatividade, Caderno de Distribuição Eletrônica, etc. (BRASIL, 2009a). Para que esses materiais sejam enviados por correio, basta que sejam solicitados. Há, portanto, inúmeros recursos gratuitos disponíveis aos professores para que os alunos com DV tenham acesso ao mesmo conteúdo que os demais alunos regulares da classe.

Além da criatividade do professor para a construção de materiais e da solicitação de materiais especializados já elaborados, um dos recursos sem custo mais importantes para a participação do aluno com deficiência visual nas atividades em sala são os trabalhos cooperativos propostos pelo professor. Figueiredo (2010), ao relatar o caso do aluno com deficiência visual com autonomia quase integral, cita um trabalho realizado por esse aluno em conjunto com mais dois colegas de sala. Neste trabalho, os estudantes construíram um herbário com legendas em linguagem verbal e em braille. O professor desta turma utiliza o trabalho cooperativo como um recurso à aprendizagem e à participação, e todos saem beneficiados. Nesta mesma pesquisa, Figueiredo (2010) cita o caso de outra professora que pedia a esse aluno com deficiência visual que escrevesse textos sobre assuntos que dependiam da visão. Nestas aulas, o aluno se sentia desmotivado e, dois anos após esse período, ele ainda expressa desafeto à disciplina Língua Portuguesa.

Embora haja consenso entre os teóricos da inclusão sobre a necessidade de uma reorganização pedagógica para que a inclusão se viabilize, há diferentes posicionamentos quanto ao caráter dessa reorganização. Para Mantoan (in MANTOAN; PRIETO, 2006):

Nessa reorganização é fundamental não mudar o ensino especial de lugar, introduzindo-o nas salas de aula de ensino regular, como frequentemente acontece. Soluções rotineiras, usuais, como as adaptações curriculares, o ensino itinerante e outras saídas adotadas para atender aos alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprender são excludentes e diferenciam os alunos pela deficiência [...] (p.80)

Para a autora, as atividades propostas pelo professor regular para a apresentação dos conteúdos a serem trabalhados devem ser diversificadas, mas passadas coletivamente a toda a classe. Durante essas atividades, cada aluno apreenderá os conteúdos conforme seu nível de compreensão e adaptação intelectual. A única possibilidade de diversificação individualizada, para Mantoan (in MANTOAN; PRIETO, 2006), é o atendimento educacional especializado, “desde que esse atendimento não substitua o ensino regular, mas seja um complemento da educação escolar, assegurando a esses alunos a inclusão em escolas comuns” (MANTOAN, in MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 81).

Glat e Blanco (2009), no entanto, defendem que adaptações curriculares adequadas às necessidades educacionais especiais dos alunos podem viabilizar a participação e aprendizagem de todos em sala. Para elas:

[...] independentemente da causa, se a escola organizar e desenvolver adaptações curriculares adequadas, as necessidades educacionais especiais do aluno podem ser transitórias e ele obter sucesso escolar. Isso não significa que a deficiência esteja “curada”, ou que as condições emocionais, sociofamiliares ou culturais do aluno tenham se modificado. Porém, a transformação na prática pedagógica possibilitará que ele tenha um bom desempenho e integração escolar (GLAT; BLANCO, 2009, p. 27).

Concordamos com Glat e Blanco (2009) que as adaptações curriculares podem ser necessárias para a participação e aprendizagem de alguns alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. Contudo, se as adaptações não forem planejadas para atender necessidades específicas dos alunos, elas podem se converter na legitimação da exclusão de alguns dentro da classe regular. “Desejando-se a verdadeira inclusão, no entanto, adaptações curriculares são indispensáveis” (OLIVEIRA; MACHADO, 2009, p. 38).

Oliveira e Machado (2009) entendem que:

Adaptações curriculares são “ajustes” realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado; ou seja, para que seja um currículo verdadeiramente inclusivo. Adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento (p. 36).

De acordo com essas autoras, quando o currículo é flexível e dinâmico ele contempla todos os aprendizes – não somente os que têm alguma necessidade educacional especial em função de uma deficiência primária (OLIVEIRA; MACHADO, 2009). Para elas, quando o currículo não é flexível, ou seja, é único a todos, os alunos com necessidades educacionais especiais podem sofrer práticas excludentes, como serem “abandonados” em sala de aula. É somente com a diversificação de possibilidades e de práticas educacionais que a diversidade dos alunos pode ser contemplada.

Para dar subsídios aos professores brasileiros na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a SEESP publicou os “Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares” (PCN). Segundo este documento:

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às 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 [...] As adaptações curriculares apóiam-se nesses pressupostos para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular. Estão focalizadas, portanto, na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas (BRASIL, 1999, p.33-34).

Ainda segundo esse documento, há adaptações *significativas* (de grande porte) e *não-significativas* (de pequeno porte), de acordo com o alcance que a adaptação tem no currículo. Enquanto as adaptações não-significativas são promovidas pelo professor para a ampliação da participação e aprendizagem de todos em sala, as adaptações significativas são promovidas pelas instâncias político-administrativas das escolas (BRASIL, 1999). Quanto mais se distanciarem do que recebem as demais crianças, mais significativas são as adaptações. As adaptações curriculares podem ser de dois tipos: [1] as transformações que a escola deve fazer para a garantia da acessibilidade de todos e [2] as adaptações pedagógicas/curriculares, propriamente ditas. As adaptações em relação ao *acesso ao currículo* (acessibilidade) são “alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar” (BRASIL, 1999, p. 44). Ou seja, são todas as ações desenvolvidas pela escola para a eliminação das barreiras arquitetônicas, de materiais ou de comunicação. Fernandes, Antunes e Glat (2009) explicam:

Pode-se definir acessibilidade, portanto, como a eliminação ou redução das barreiras. Estas, por sua vez, consistem em qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade das pessoas se comunicarem e terem acesso à informação. Podem ser, portanto, urbanísticas, envolvendo as edificações, espaços de circulação e os transportes, bem como referentes aos sistemas de comunicação e informação (p. 55).

Segundo as autoras, o avanço da informática tem colaborado cada vez mais para a redução de algumas barreiras de acessibilidade à informação e à comunicação das pessoas com deficiência visual. Conforme já apontado, softwares para a leitura da tela e teclados em braille possibilitam que pessoas com deficiência visual tenham acesso à informação e se comuniquem via internet. Entretanto, além destes recursos serem privilégio de poucos, o que também é apontado por Brumer, Pavei e Mocelin (2004), há, na internet, inúmeras barreiras digitais, pois cada vez há mais exagero de informações e movimentos nos sites que dificultam a compreensão via software de leitura de tela. Os materiais especializados desenvolvidos pelo IBC também possibilitam o acesso dos alunos com DV à informação.

Embora a acessibilidade nas escolas seja garantida por lei, a construção dos espaços ainda tem como referencial a perspectiva do aluno “normal”. As barreiras à aprendizagem e à participação, conforme apontado por Fernandes, Antunes e Glat (2009), revelam mais do que obstáculos puramente físicos. Para elas, a dimensão física revela valores sociais e a primazia de uns em detrimento a outros. Segundo Fernandes, Antunes e Glat (2009):

Às vezes de forma sutil, outras mais explicitamente, a construção e organização do espaço transcendem a mera dimensão física, revelando valores sociais de acesso e permanência ou exclusão de determinados grupos estigmatizados. No caso das pessoas com deficiências, esse fenômeno é claramente observado, pois, apesar de todas as conquistas, até hoje seu acesso à escola e demais lugares públicos é dificultado pelas barreiras físicas e arquitetônicas, por vezes intransponíveis, com as quais se deparam cotidianamente (p. 53).

Vale lembrar que a acessibilidade não diz respeito somente às mudanças arquitetônicas das escolas. O lugar na sala onde os alunos se sentam, o volume da voz do professor, o posicionamento do professor em sala para a leitura labial de alunos, a construção ou aquisição de materiais específicos são também exemplos de adaptações de acessibilidade curricular, que podem ou não demandar tempo e investimento financeiro. A existência de barreiras que podem ser prontamente eliminadas revela um valor contrário à inclusão o que sugere uma predisposição ao preconceito naqueles que, desnecessariamente, as mantêm.

Já as adaptações pedagógicas, ou os *elementos curriculares* propriamente ditos, “focalizam as formas de ensinar e avaliar, bem como os conteúdos a serem ministrados, considerando a temporalidade (BRASIL, 1999, p. 49). Embora o professor tenha respaldo

legal às adaptações curriculares, quanto mais ele se afastar do currículo padrão, menos incluído estará o aluno que receber a adaptação. Por outro lado, conforme já apontado por Glat e Blanco (2009), a existência de adaptações curriculares adequadas pode colaborar para o sucesso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, por viabilizar a aprendizagem e a participação.

Entendemos, então, que todas as adaptações referentes à arquitetura da escola, à metodologia empregada e aos recursos necessários para que os alunos tenham acesso à informação e à comunicação são adaptações de acessibilidade, pois facilitam ou viabilizam a aprendizagem e a participação de alunos em situação de inclusão. Já as adaptações referentes ao conteúdo das aulas e das avaliações, são adaptações nos elementos curriculares, pois o currículo é, de alguma forma, alterado; o aluno em situação de inclusão recebe algo distinto dos demais colegas de sala. As avaliações podem receber adaptações de acessibilidade (provas orais, em libras, em braile, etc.) ou adaptações nos elementos curriculares (perguntas diferentes das provas dos colegas). Entendemos também que não há regras pré-estipuladas quanto ao tipo e quantidade de adaptações que serão necessárias: não há manuais. Uma escola inclusiva se transforma da melhor forma possível para fornecer acessibilidade a todos os alunos, e adapta o menos possível o conteúdo trabalhado em classe. Quanto mais adaptações de acessibilidade e menos adaptações nos elementos curriculares, mais incluído estará o aluno.

Para que as adaptações curriculares aconteçam, contudo, é preciso que haja no projeto político pedagógico da escola uma política voltada à inclusão escolar (OLIVEIRA; MACHADO, 2009). Além disso, é necessário que o professor tenha formação para a realização de adaptações curriculares, o que, sabidamente, não acontece como prática nos currículos de formação docente.

No que se refere às avaliações, Oliveira e Machado (2009) afirmam que “as adaptações curriculares avaliativas são imprescindíveis. Elas podem ocorrer por meio de modificações das técnicas ou de instrumentos de avaliação utilizados, adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos” (p. 49-50). As práticas avaliativas tradicionais, que avaliam somente para dar nota, atribuem ao resultado uma função disciplinar, prognosticam o futuro dos alunos em função de suas notas e priorizam os aspectos quantitativos em detrimento aos qualitativos, afetando a todos os alunos da escola, pois criam um clima de competição, mascaram, acentuam ou, até mesmo, criam necessidades e dificuldades que excluem, rotulam e estigmatizam alunos. Se o processo de avaliação da

aprendizagem precisa ser repensado para que os diferentes ritmos e estilos sejam contemplados, patente é a necessidade de ser modificada a carga horária e condições de trabalho do professor, ao qual é cobrada uma avaliação individualizada dos alunos de todas as turmas e turnos em que leciona.

Ao mesmo tempo em que o currículo pode ser uma barreira à aprendizagem e à participação, as adaptações curriculares representam um grande aliado ao professor e à aprendizagem e participação, não somente dos alunos em situação de inclusão, mas de todos os aprendizes da escola. Há, contudo, uma barreira à aprendizagem e à participação que pode influenciar todo o processo, levando o aluno em situação de inclusão a um grande prejuízo social: o preconceito. Veremos, no próximo capítulo, como esse fenômeno pode influenciar a experiência inclusiva e impedir que a interação social e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais sejam justas e profícuas.

3 Raízes Sociais e Psicodinâmicas do Preconceito

Vimos no capítulo anterior que, desde meados da década de 1990, a educação inclusiva tem sido alvo de debates no Brasil e no mundo. Um importante marco para a discussão foi a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, liderada pela UNESCO em 1990, na qual foi proposta a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade. A Declaração aprovada pela Conferência propõe que todas as minorias étnicas, raciais e linguísticas, refugiados, pobres, mulheres, pessoas com deficiência, povos indígenas, nômades, meninos de rua e demais grupos alvos da inclusão marginal, sejam parte integrante do sistema educativo e que os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza sejam eliminados da educação (BRASIL, 1994).

Contudo, estudos sobre o preconceito mostram que sua eliminação não depende somente do contato do sujeito preconceituoso com seu alvo e da explicação racional a favor da vítima (ADORNO, 1950/1965; CROCHÍK, 2001; 2006; HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973b; 1969/2006b). Ao invés disso, o simples contato entre o grupo dominante e o minoritário pode aumentar o preconceito resultando em uma exclusão subjetiva no interior das escolas. Nesse sentido, a educação inclusiva pode ou não trazer benefícios aos alunos incluídos e à comunidade escolar como um todo, de acordo com uma gama de fatores inter-relacionados, a que nos propomos discutir.

A teoria crítica da sociedade e a psicanálise são a base de sustentação deste capítulo, que tem como objetivo discutir as raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações para uma educação inclusiva de qualidade.

3.1 Raízes do preconceito

Na década de 40 do século passado, Adorno e colaboradores desenvolveram um extenso estudo que procurou, entre outros objetivos, compreender o que levava pessoas a aderirem à ideologia fascista e a tomarem atitudes bárbaras influenciadas pelo preconceito contra judeus (ADORNO et al, 1950/1965). Os estudiosos acreditavam que a propaganda antissemita do nacional-socialismo e de outras ideologias totalitárias era sustentada por

poderosos interesses políticos e econômicos, e que a massa aderiria facilmente à propaganda fascista em função de tendências da personalidade (ADORNO et al, 1950/1965; HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973b). O estudo desenvolvido por eles possibilita um entendimento do psicodinamismo do preconceito e as influências culturais para a sua formação e manifestação, de forma que esse capítulo será baseado nos achados do referido grupo.

Uma das principais conclusões a que eles chegam é que a formação da personalidade predisposta ao preconceito está diretamente ligada à nossa cultura e que o preconceito tem pouca ou nenhuma relação com a natureza do objeto alvo de perseguição (ADORNO, 1950/1965; HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973b; 1969/2006b). Embora ele seja manifestado individualmente, o preconceito é formado por conflitos surgidos durante o processo de socialização, de modo que há raízes sociais e psicodinâmicas na sua constituição. Ainda que o estudo realizado por Adorno et al (1950/1965) não tivesse como foco a educação de pessoas com deficiência, os resultados obtidos pelo grupo são de grande valia para a compreensão do preconceito em relação à educação inclusiva, pois a análise deles mostra que o sujeito predisposto ao preconceito não tem um alvo, mas diversos; há uma forte predisposição para que um sujeito com preconceito contra judeus também o tenha contra deficientes, homossexuais, imigrantes, negros, etc. (CROCHIK; 2001; 2002; 2003; CROCHÍK et al, 2006).

Conforme já apresentado na introdução desta pesquisa, o estudo realizado pelo grupo revelou que o preconceito pode ser formado tanto no contato com o objeto, quanto em sua ausência (ADORNO, 1950/1965; ADORNO et al, 1950/1965; HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973b). Na primeira situação, um grupo é levado a ter determinado comportamento em um contexto social e histórico. O sujeito predisposto ao preconceito toma esse comportamento como inerente ao exogrupo¹⁶ e o generaliza para todos os seus membros. Já a

¹⁶ Endogrupo e exogrupo são conceitos psicossociais que se referem à identificação e contra-identificação em relação a um grupo, e não à pertença formal. Um grupo é tido como endogrupo quando tem como principal característica a generalização da rejeição aos exogrupos. Os endogrupos se sentem ameaçados pela maioria dos grupos (exogrupos) que não veem como o próprio, em decorrência de uma incapacidade de se identificar com a humanidade como um todo. Há uma tendência a estereotipar as pessoas e a percebê-las unicamente como espécie do grupo objetivado. Os endogrupos tendem a atacar e segregar os exogrupos por considerar que eles poderiam contaminar os “bons”. Os exogrupos são grupos inteiramente subordinados, com status e poder relativamente inferiores ou frágeis. Para que um grupo seja considerado exogrupo é preciso que haja um sentimento de conflito fundamental, uma exclusão mútua, interesses, valores e objetivos diferentes, violação de valores primordiais, contraposição, estereotipia e falta de teoria ou teorias simples. Os exogrupos são ressentidos por danos sofridos e tentam compensar a luta e morte de seus membros. Alguns exemplos de exogrupos na história: judeus, negros, radicais políticos, operários, classe socioeconômica inferior, entre outros. Para mais sobre endogrupo e exogrupo, ver: LEVINSON, D.J. Estudio de la ideología etnocêntrica. In: ADORNO, et al. *La personalidad autoritaria*. 1965. p. 117-159.

formação do preconceito sem sequer um contato com o alvo ocorre pela distorção de determinado comportamento que um grupo foi levado a ter em uma dada circunstância (ADORNO, 1950/1965; HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973b; CROCHÍK 2001; 2006).

É possível exemplificar isso pelo fundamento econômico que é comumente utilizado como uma das justificativas para o antissemitismo burguês. Conforme Horkheimer e Adorno (1969/2006b), os judeus ocuparam o setor do comércio e com isso foram receptores de ódio, porque é necessária a aparente responsabilização do setor de circulação pela exploração e injustiça econômica que o progresso traz. No entanto, os judeus se voltaram ao comércio porque a eles foi vedado o acesso à propriedade dos meios de produção e, mesmo assim, eles não foram os únicos comerciantes da história. Os judeus atraíram ódio sobre si por introduzirem o liberalismo em diferentes povos. Ao utilizar o poderio econômico do judeu como uma das justificativas para o antissemitismo e ao responsabilizá-los pelas injustiças que o capitalismo trouxe consigo, o antissemita distorce a realidade e a generaliza a todo um grupo, mesmo sem um contato direto com o objeto.

Nas duas situações – no contato com o objeto e na ausência dele – há uma deformação da realidade, uma generalização da experiência para todo um grupo, o que impede a particularização individual e leva à racionalização como mecanismo de defesa para a justificativa do preconceito (ADORNO, 1950/1965; ADORNO et al, 1950/1965; HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973b; CROCHÍK 2001; 2006). Uma vez que há motivos culturais em sua formação e que há forte tendência para que não haja somente um alvo, o preconceito independe da ação da vítima. Conforme Adorno (1950/1965): “a juzgar por su contenido intrínseco, los prejuicios tienen poca o ninguna relación con la naturaleza específica de su objeto” (p. 575).

Embora não haja uma distinção clara entre os elementos psicodinâmicos e os sociais na formação do preconceito – porquanto eles se interinfluenciam – optamos por fazer essa separação entre os elementos por meros fins didáticos.

3.2 Elementos psicodinâmicos na formação do preconceito

Para Horkheimer e Adorno (1969/2006b), o preconceito é formado quando o sujeito não consegue diferenciar conteúdos que são seus daqueles que são alheios, resultando em uma

falsa projeção. Quando isso ocorre, o mundo ambiente se torna semelhante ao sujeito, que projeta no outro os impulsos que não admite como seus. A projeção por si só, segundo os autores, não é patológica. O distúrbio se configura quando aquele que projeta não reflete sobre si mesmo e sobre o objeto, o que leva a uma incapacidade de diferenciar (HORKHEIMER; ADORNO, 1969/2006b).

Segundo Freud (1921/1976), durante o processo de formação da personalidade, o sujeito se identifica com objetos do mundo externo. A impossibilidade de ser e/ou ter o objeto de desejo leva o sujeito a reter partes desse objeto em seu ego, na tentativa de mantê-lo para si, e a devolvê-lo ao mundo exterior. Nesse movimento de identificação, retenção de partes do objeto e devolução dele ao mundo exterior, o mundo interno se constitui, a consciência moral se desenvolve e o ego do sujeito se diferencia (FREUD, 1921/1976). Logo, a formação afetiva e intelectual depende do controle da projeção, de seu aprimoramento e inibição. Por sucessivas identificações e projeções conscientes, o sujeito diferencia pensamentos e sentimentos seus e do outro, conhece a si mesmo e ao mundo. Com isso, “a profundidade interna do sujeito não consiste em nada mais senão a delicadeza e a riqueza do mundo da percepção externa” (HORKHEIMER; ADORNO, 1969/2006b, p. 156).

Se o sujeito projeta a si mesmo sem limites no mundo, ele anula o objeto e não se identifica (HORKHEIMER; ADORNO, 1969/2006b). Nessa situação, qualquer objeto é reduzido ao sujeito, porque o que está fora dele é percebido como ameaçador. A anulação do objeto leva ao narcisismo e à paranoia e o sujeito procura controlar tudo o que existe. Já se ele se atém aos dados externos sem refletir sobre a realidade, ele anula a si próprio e nega que se identifica ao projetar sobre o alvo. Nos dois casos ocorre a falsa projeção e tanto um quanto o outro pode estar presente nos indivíduos com predisposição ao preconceito (HORKHEIMER; ADORNO, 1969/2006b).

No processo de formação da consciência moral, quando o amor pelas figuras de identificação (pais) prevalece, o processo ocorre sem grandes perturbações, o sujeito internaliza valores, regras e normas transmitidas pelos objetos (FREUD, 1930/1986). Quando o ódio prevalece, ou quando há equivalência entre os dois afetos, eles tendem a se cindir e o sujeito pode desenvolver uma personalidade autoritária ou rebelde (CROCHÍK, 2006).

Crochík (2006) explica que na personalidade autoritária o ódio é reprimido e o amor se mantém na consciência. Como os valores não foram bem introjetados, quanto mais força o ódio faz para se tornar consciente, mais medo e culpa o sujeito sente. Assim, essa agressividade divide-se em masoquismo (em função da culpa) e sadismo, que aparece no

desejo de destruição do exogrupo. No delinquente, o sadomasoquismo também está presente; porém, há uma inversão dos afetos em relação à personalidade autoritária. O amor inconsciente gera a culpa, de forma que o sujeito busca se autopunir e destruir a própria vida. A racionalização surge, em ambos os casos, para justificar os impulsos destrutivos (CROCHÍK, 2006).

É possível compreender, assim, o processo pelo qual o sujeito com predisposição ao preconceito passa. Ele se identifica com o alvo do preconceito, mas, em função da introjeção do ideal de ego, aquilo que se deseja ter e/ou ser é recriminado e proibido pelo próprio superego; o desejo é negado e projetado no outro que passa a ser alvo de perseguição, em uma tentativa de reduzir a ansiedade consequente da identificação (CROCHÍK, 1996; 2006; HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973b).

No entanto, conforme Crochík (2005), os impulsos destrutivos não são dirigidos a qualquer objeto, mas àqueles que representam uma inadequação a uma exigência social. A sociedade industrial avançada atribui juízos de valor desprovidos de reflexão a determinados objetos e é com base nesses juízos que o preconceito é direcionado a suas vítimas.

Assim, o preconceito reside em conflitos individuais, provocados pela sociedade, que precisam de um objeto externo sobre o qual o indivíduo projeta os seus desejos, negando-os mais uma vez em si mesmo. Mas esse objeto não é um qualquer, sua representação precisa se ajustar a esses desejos negados. Como vimos antes, o indivíduo predisposto ao preconceito é pouco diferenciado e, dessa forma, deve diferenciar pouco os objetos. Nesse sentido, há a tendência de ele ter diversos alvos de preconceito, mas alguma diferença ele deve estabelecer entre eles, posto que a racionalização – alimentada pelos estereótipos –, para os diversos tipos de preconceito, não é a mesma (CROCHÍK, 2005, p. 25).

Segundo Crochík (2006), há duas possíveis explicações para o sentimento de fragilidade presente nos indivíduos predispostos ao preconceito. A primeira delas se dá quando o sujeito não consegue atingir o ideal de ego introjetado, resultando em um sentimento de culpa e uma constante ansiedade. Para livrar-se de parte dessa angústia, o sujeito projeta seu fracasso em um objeto que apresente alguma inadequação social. Esse é o caso da falsa projeção pela anulação do objeto. A segunda explicação é por uma fragilidade na formação do ego. O eu não se reconhece e o comportamento do sujeito fica a mercê dos líderes de grupos, nos quais o sujeito identifica seu ideal de ego. A regressão psíquica nesse

caso é maior que na do primeiro, pois, dotado de indiferença pelo objeto, o sujeito não se identifica com o alvo do preconceito e atua, com frieza, pela necessidade de mimese (HORKHEIMER; ADORNO, 1969/2006b). O homem é modelado de fora e o que existe é o não-sujeito, sujeitos sem subjetividade. A decisão coletiva tem como base os não-indivíduos, pois eles se tornaram um obstáculo à produção. Conforme os autores:

As associações e as celebridades assumem as funções do ego e do superego, e as massas, despojadas até mesmo da aparência da personalidade, deixam-se modelar muito mais docilmente segundo os modelos e palavras de ordem dadas, do que os instintos pela censura interna. Se, no liberalismo, a individuação de uma parte da população era uma condição da adaptação da sociedade em seu todo ao estágio da técnica, hoje, o funcionamento da aparelhagem econômica exige uma direção das massas que não seja perturbada pela individuação (HORKHEIMER; ADORNO, 1969/2006b, p. 167-168).

Com base nisso, para Horkheimer e Adorno (1969/2006b), não há mais antissemitas, pois o que seria o antissemita contemporâneo, na verdade, nada tem contra o judeu. Os elementos que antes explicavam o preconceito, como a ideologia, política, economia, religião, passam a servir como justificativa para um preconceito sem fundamento algum, pois não há mais identificação. Os antissemitas contemporâneos não têm mais a necessidade de projeção de conteúdos recalçados, mas a incorporação da mentalidade do ticket do bloco fascista os leva a comportamentos bárbaros (HORKHEIMER; ADORNO, 1969/2006b). Tanto na ausência de identificação, pela mentalidade do ticket, quanto na negação da identificação e projeção de impulsos destrutivos no alvo, há uma fragilidade do eu e a ausência de um ideal de ego introjetado, o que permite que objetos externos coloquem-se no lugar dele (CROCHÍK, 2006).

Vimos até aqui mecanismos psicodinâmicos para a formação de uma personalidade predisposta ao preconceito. Veremos agora a influência dos mecanismos sociais para a sua formação.

3.3 Elementos sociais na formação do preconceito

Conforme já apresentado, o sujeito com personalidade predisposta ao preconceito projeta seus desejos negados em alvos específicos, de acordo com aquilo que eles representam para a sociedade. A cultura é responsável pela produção, fomentação e também pela atribuição de juízo de valor a predicados, de acordo com os papéis sociais que são valorizados pela sociedade e, especialmente, aqueles com relação à divisão do trabalho (CROCHÍK, 1996; 2006). Um estereótipo é formado pelo conjunto de predicados fixos que são atribuídos pela sociedade a determinado grupo e sua função é a de ajudar a tornar natural a crença de que há diferentes graus de valor aos papéis desempenhados na sociedade – ou seja, o estereótipo torna natural uma realidade que foi criada pela cultura (CROCHÍK, 1996; 2006). Assim, “os estereótipos do homem adulto, forte, empreendedor, independente, funciona como padrão de ideal social” (CROCHÍK, 1996, p. 51) e todos os seus opostos são atribuídos aos estereótipos dirigidos às vítimas de preconceito.

Para Crochík (1996; 2006) a adesão a um estereótipo relaciona-se a uma tentativa de autoconservação, pois o sujeito preconceituoso nega que se identifica com o alvo e, com isso, reduz seu sofrimento. Como a projeção dos impulsos destrutivos no alvo não se relaciona às características específicas do objeto, o contato com a realidade e a explicação racional a favor da vítima não são suficientes para a eliminação do estereótipo (ADORNO, 1950/1965).

O principal motivo que leva um sujeito a negar um conteúdo seu e a projetá-lo em um alvo exterior é o sentimento de fragilidade, conforme já discutido. Para Freud (1930/1986), a fragilidade de nossos próprios corpos, o poder superior da natureza e a inadequação às regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade são fontes permanentes de sofrimento. Além dessas três fontes, Freud (1930/1986) elucida que a ampliação técnica e o domínio cada vez maior sobre parte das forças da natureza não aumentaram a quantidade de satisfação prazerosa e não tornaram os homens mais felizes. Reconhecendo esse fato, Freud (1930/1986) conclui que o poder sobre a natureza não constitui a única pré-condição da felicidade humana, assim como não é o único objetivo do esforço cultural.

Horkheimer e Adorno (1969/2006b), nessa mesma direção, explanam que o homem procura na natureza métodos e técnicas que o ajudem a dominar outros homens e a própria natureza, mas que o aumento do poder pelo esclarecimento resulta na alienação daquilo que se

domina, pois a essência é reduzida à unidade para a manipulação e controle, e perde-se a totalidade da coisa. O progresso, para eles, é contraditório, pois aquele que cria o poder também vai ser afetado por ele, em função de seu caráter técnico e alienado (HORKHEIMER; ADORNO, 1969/2006b).

Hoje, em resultado à busca constante pelo esclarecimento, ao avanço tecnológico e ao capitalismo dos oligopólios, o trabalho categorial chega ao homem como uma síntese realizada e não há a necessidade de discriminação, de formação de juízo (HORKHEIMER; ADORNO, 1969/2006b). Assim, no trabalho em série, o sujeito é dificultado de se identificar com o produto final de seu trabalho e, por não se identificar, não se diferencia. O resultado são sujeitos pouco diferenciados da sociedade com egos pouco estruturados, que, como já visto, é a base do preconceito. Conforme Crochík (2005), isso não significa que antes não havia predisposição ao preconceito, mas que hoje, o que diferencia o sujeito com predisposição ao preconceito daquele sem, é a direção que é dada ao pensamento estereotipado, contra ou a favor do objeto, sem argumentos previamente elaborados. Assim, o sistema colabora na formação de egos pouco estruturados que podem ou não se direcionar ao preconceito.

Crochík (2001) associa a ideologia da racionalidade tecnológica ao preconceito ao perceber que ambos trabalham com categorias lógicas de classificação. Os impulsos destrutivos e os afetos que são inerentes ao homem precisam ter vazão. A visão reducionista da realidade e a lógica formal dificultam que esses impulsos se expressem, por serem ilógicos e não aceitos socialmente. Assim, o afeto e desejo de destruição reaparecem de forma disfarçada e socialmente aceita através da ideologia da racionalidade tecnológica (CROCHÍK, 1996; 2001; 2006).

Em sua pesquisa, Crochík (2001) concluiu que as pessoas que aderem a essa ideologia têm um maior número de características narcisistas da personalidade e tendem a ser mais preconceituosas. Da mesma forma, um sujeito mais narcisista e preconceituoso tende a aderir a tal ideologia (CROCHÍK, 2001). A interpretação que o autor dá aos resultados obtidos é que a visão tecnológica da realidade auxilia o sujeito a reduzir o sofrimento psíquico gerado pela cultura, fazendo com que ele desvie a atenção do mundo para si mesmo e sublime seus impulsos destrutivos que reaparecem na forma de preconceito. A busca constante pela eficiência e perfeição, a competição, o uso intenso da técnica e a ruptura do todo em partes, em diversas esferas da vida cotidiana, dificultam que o sujeito perceba que ele não se

identifica com a técnica, trazendo a visão do mundo para si mesmo com necessidades sadomasoquistas e desejo de destruição. Daí a relação entre a ideologia e o narcisismo.

A competitividade e utilidade, características do atual sistema de produção, trazem em si um modelo ideológico de homem normal, que é aquele que corresponde à produtividade exigida pelo sistema (CROCHÍK, 1996; 2005; 2006). A cultura legitima esse modelo e transforma em alvo de preconceito quem não se enquadra nele. O fracasso individual é utilizado como justificativa para um preconceito que foi criado pela cultura e sempre que um novo modelo de normalidade surge, novos alvos de hostilidade são erigidos.

Assim, o preconceito em nossa sociedade independe da experiência e da reflexão. Segundo Horkheimer e Adorno (1969/2006b), a velocidade das mudanças dificulta que o sujeito consiga modificar sua consciência pela incorporação do novo ao velho. Não há tempo para a percepção das mudanças no objeto e uma conseqüente mudança no sujeito. Pela quebra na continuidade da experiência (velocidade da transformação) a identificação é dificultada e a consciência moral é mal formada. Conforme os autores, o ideal seria uma sociedade que valorizasse a formação pela continuidade da experiência, o que possibilita a incorporação do novo ao velho e a modificação do eu.

Embora a sociedade contemporânea colabore na formação do preconceito e do narcisismo, uma educação com amor e sem idealizações auxiliaria na formação de uma personalidade bem estruturada e de uma consciência moral bem estabelecida para que os sujeitos sejam emancipados e esclarecidos. A autorreflexão é uma das características do sujeito diferenciado, pois ele distingue aquilo que é seu daquilo que é do outro (ADORNO, 1971/2006b). Apesar de a autodestruição e a destruição externa serem, em termos psicodinâmicos, inevitáveis, uma educação com amor colabora para que o desejo de destruição seja sublimado e canalizado para atividades socialmente aceitas (CROCHÍK, 2005; 2006).

3.4 Hipótese do contato

Uma vez que o preconceito vem de uma distorção da realidade, o contato entre o sujeito preconceituoso e seu alvo pode reduzir o preconceito existente. A hipótese do contato parte do pressuposto que, por meio da aproximação do sujeito preconceituoso e de sua vítima,

haveria uma percepção de semelhanças em diversos setores, tais como em valores, ideias e emoções. Para Adorno (1950/1965) o contato pode reduzir o preconceito em alguns casos, como visto em seu estudo sobre o antissemitismo; porém, quando se trata de um preconceito extremo, arraigado em profundas fontes inconscientes, o simples contato não é o suficiente para a sua redução.

Crochík (2001) descreve pesquisas que confirmam que o simples contato não é suficiente para a redução do preconceito. Monteiro et al (1999, apud Crochík, 2001), conforme já mencionado anteriormente, estudaram a relação entre crianças deficientes e crianças normais em escolas segregadas e integradas. O resultado do estudo mostrou que a simples aproximação das crianças normais às crianças com deficiência não reduziu o preconceito existente; ao contrário, as crianças normais que não conviviam com as crianças deficientes tinham uma percepção mais adequada da deficiência, ou seja, eram menos preconceituosas.

Crochík (2001; 2002; 2003) apresenta diversos estudos quanto às condições adequadas para que o preconceito seja reduzido na hipótese do contato. Segundo ele, os estudiosos se dividem em dois grupos: de um lado estão aqueles que defendem que a situação deve dizer respeito ao contexto social alargado, enquanto do outro, estão os que defendem que a situação deve ser delimitada no contexto em que ela ocorre. Crochík (2001) argumenta que ambos os posicionamentos têm fundamento, havendo, contudo, a necessidade da redução da competição. De acordo com o teórico, para atenuar a competição e seus efeitos, a educação nesta sociedade é fundamental, e para eliminá-la é necessária a transformação social. Seja no contexto social alargado, ou em um contexto delimitado, a hipótese do contato funcionaria pela assemelhação do grupo minoritário ao grupo dominante, ou pela valorização da diversidade, conforme discute Monteiro (1996, apud Crochík, 2001).

Embora a resposta esteja na identificação com o mais frágil e na valorização da diferença, é justamente a imposição da competição pelo sistema social que dificulta a percepção da fragilidade e a aceitação da diferença, uma vez que devemos ser fortes, competitivos e dominadores para sobrevivermos dentro do sistema. Nesse sentido, a educação inclusiva, se implantada conforme proposta em documentos oficiais, teria muito a contribuir para uma formação mais humana e pela valorização da diferença que favorece a diferenciação (CROCHÍK, 2002). Conforme Crochík (2002):

Tendo em vista as dificuldades da educação existente, que não forma para a autonomia, mas para o desempenho; que não forma para a sensibilidade, mas para a não-diferenciação; que não forma para a vida, mas para o trabalho; que não forma para a pacificação das relações sociais, mas para a competição, a educação inclusiva deveria ser discutida como a possibilidade de tentarmos, ainda que com os limites sociais estabelecidos, uma educação que auxilie a construção da humanidade (p. 296).

Para Crochík (2001; 2002; 2003), a hipótese do contato é positiva para a atenuação do preconceito e pode ser utilizada como um dos argumentos para a implantação da educação inclusiva, desde que preservadas algumas condições necessárias, tais como a cooperação, a amizade e um clima cultural e institucional apropriados. Sekkel (2005) relata a experiência da Creche Oeste e defende que, para a efetivação da prática inclusiva e redução do preconceito, é necessária a criação de um ambiente inclusivo com a participação de todos e reflexão constante:

A criação de comunidades escolares, ou seja, escolas nas quais seja incentivada a participação de professores, funcionários, alunos e pais na (re) construção do projeto educacional, irá fortalecer os nexos da escola com o projeto social para uma democracia participativa. A construção do coletivo escolar pode servir para instalar no cotidiano de pais, alunos e funcionários uma experiência democrática e de desenvolvimento de autonomia, de forma duradoura e significativa. Mas, para que este coletivo se constitua num *ambiente inclusivo* é necessário que haja continente para o confronto e compartilhamento da angústia, do medo e de tudo que foge ao esperado, à normalidade e ao certo (ou politicamente correto). Só assim criam-se as condições propícias para a tomada de consciência e reflexão sobre os preconceitos, os estereótipos, a ideologia e tudo aquilo que introjetamos sob a ameaça de não sermos aceitos, e como forma de sobrevivência numa sociedade na qual a ameaça de exclusão é um sustentáculo da vida social. (SEKKEL, 2005, p. 56)

E mais:

Na experiência da Creche Oeste, a entrada de crianças, um menino e uma menina com necessidades educacionais especiais, desencadeou situações que muito contribuíram para a construção de um ambiente inclusivo. O atendimento de duas crianças, um menino e uma menina, ele com distúrbio global do desenvolvimento e ela com deficiência múltipla, provocou nos educadores, funcionários de apoio e familiares muitos sentimentos intensos

como compaixão, medo, ameaça, ciúmes, proteção, etc. A possibilidade de reconhecimento (para si mesmo num primeiro momento) e compartilhamento desses sentimentos, e a troca de experiências entre os protagonistas do processo educacional da creche (professores, funcionários de apoio, crianças e familiares) foram decisivos na superação das barreiras que impediam os relacionamentos (SEKKEL, 2005, p. 56).

Vemos, assim, que a criação de um ambiente inclusivo foi a condição propícia à superação das barreiras nos relacionamentos que foram apresentadas de início na Creche Oeste (SEKKEL, 2005). A hipótese de que o contato entre a vítima do preconceito e seu algoz auxilia na redução do preconceito e dos estereótipos depende deste clima institucional favorável à inclusão. Crochík (2001) insiste, porém, que, se o sistema social não for modificado em sua estrutura, a violência – que tem no preconceito uma de suas manifestações – poderá ser reduzida pelo contato, mas permanecerá de forma sutil.

3.5 Educação inclusiva e preconceito: uma discussão teórica

O estudo sobre as raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito mostra a importância do processo de identificação para o desenvolvimento de um ego diferenciado, capaz de distinguir aquilo que é seu daquilo que é do outro. Vimos, por meio do estudo de Adorno et al (1950/1965), que o sujeito com personalidade predisposta ao preconceito é indiferenciado; ele projeta no outro conteúdos que não admite como seus ou simplesmente segue modelos externos que assumem seu ideal de ego. Logo, uma personalidade diferenciada, capaz de perceber aquilo que é seu, não assume modelos externos como ideal de ego e não precisa sublimar sua angústia por meio da projeção de impulsos destrutivos em pessoas estigmatizadas por estereótipos criados socialmente.

Ao refletirmos sobre as pessoas com deficiência e seu cotidiano, é notório o uso de estigmas e práticas preconceituosas voltadas a elas. Vimos, por meio de Horkheimer e Adorno (1969/2006a), que a busca pelo esclarecimento é uma tentativa do homem de sanar seu medo pelo desconhecido; uma pessoa que não se identifica com o outro ou nega que se identifica desconhece esse outro e isso lhe traz angústia. Olhar a pessoa com deficiência pelo viés do estigma e do estereótipo reduz o sujeito à deficiência e tira de foco todos os seus atributos

como indivíduo. Com isso, o preconceito contra a pessoa com deficiência é uma forma de se livrar da angústia do desconhecido.

No que se refere à deficiência, encontramos [...] estereótipos particularizados em relação aos tipos de deficiência, como o deficiente físico ser “o revoltado” ou “o gênio intelectual”; o cego ser “o cordato” ou “o sensível” ou “o gênio musical”; o surdo ser “o isolado” ou “o impaciente”; a pessoa com Síndrome de Down ser “a meiguice personificada” (AMARAL, 1998, p. 18).

Amaral (1998) aponta ainda que, repetidamente, a pessoa com diferença significativa é percebida segundo os estereótipos de herói (ao superar obstáculos, ultrapassar barreiras), vilão (agente desestruturador, corporificação do mal) ou vítima (impotente, coitadinho). Esses estereótipos são empregados no cotidiano nas relações interpessoais, pela mídia, na literatura, no teatro, etc. A autora explica que o profundo mal-estar causado pelo contato com a diferença significativa é amenizado quando o mecanismo de defesa da negação é acionado, e rotulamos e agimos pela compensação, simulação e atenuação. Conforme ela:

Ao dizermos (ou até pensarmos) frases do tipo: “é paralítico *mas* tão inteligente”, “é negro *mas* tem alma de branco”, “é homossexual *mas* tão sensível” [...] estamos *compensando* aquela característica ou condição que consideramos espúria e, portanto, negando-a ao contrapô-la a um atributo desejável – o “*mas*” denuncia esse movimento.

Dizemos também: “podia ser pior”, “não tem uma perna – e podia não ter as duas!”, “não é tão grave assim” [...] Nesse caso, será que não estamos negando, pela *atenuação*, a especificidade (tipo e dimensão, por exemplo) de dada condição ou característica?

A *simulação* ocorre quando negamos literalmente a diferença: “é cego, mas é como se não fosse”, “é homossexual mas nem parece” [...] Fazemos de conta que (AMARAL, 1998, p. 20).

Amaral (1998) explica que o preconceito contra a pessoa com uma diferença significativa também aparece na forma de “generalização indevida”, “correlação linear” e “contágio osmótico”. A generalização indevida ocorre quando se considera que o único atributo da pessoa com deficiência é a deficiência. Neste sentido, um sujeito com deficiência visual, por exemplo, tem a sua deficiência generalizada e passa a ser considerado também

com deficiência intelectual, auditiva e física. Tudo é feito para ele, como se ele não pudesse ter nenhum tipo de escolha e ação. A correlação linear é a lógica do “se... então”. Amaral (1998) cita, neste caso “se audição é um sentido privilegiado no cego (claro que aqui há mais um preconceito), então os cegos são excelentes músicos”. O contágio osmótico é medo de se contrair a diferença, de ser contaminado por ela pelo convívio com a pessoa com uma diferença significativa.

Ao mesmo tempo em que as pessoas estigmatizam e estereotipam as diferenças significativas para a atenuação do mal-estar causado pelo contato, o próprio sujeito estigmatizado assume esse rótulo, incorpora representações e passa a agir conforme o *script* que o nega como sujeito (SILVA, 2004). O estigma não somente rotula o indivíduo como indica como ele deve se comportar; e quando ele foge desse padrão, diversas vezes, é tido como herói.

Segundo Silva (2004), os estigmas associados à pessoa sem visão são muito variados, pois transitam entre aqueles que vivem nas trevas e os iluminados. Enquanto uns defendem que perda da visão gera déficits que não conseguem ser superados e resultam em baixa aprendizagem, outros defendem que o ver ultrapassa o enxergar, pois apreendemos também o que é invisível.

Essas questões tornam-se pertinentes por sabermos que as concepções ou representações sobre a cegueira estão fortemente arraigadas no inconsciente social, não sem motivos, pois que a literatura, a música, o cinema e outras manifestações da cultura veiculam noções contraditórias ou naturalizadas ainda hoje, ora considerando os cegos como seres superiores, ora imbecilizando-os (SILVA, 2004, p. 24-25).

Considerando, então, que o medo pelo desconhecido gera angústia e mal-estar, e que desses resultam os estigmas e estereótipos – seja aproximando o sujeito de herói, vítima ou vilão – o contato com as diferenças significativas propiciado pela inclusão, desde que criado um ambiente inclusivo, pode colaborar na criação de uma sociedade mais justa e menos preconceituosa. Uma educação com diversidade nos modelos de identificação favorece a formação de egos diferenciados e personalidades não predispostas ao preconceito. Tanto os alunos em situação de inclusão, quanto os demais membros da comunidade escolar (alunos regulares, professores, coordenação, direção, pais de alunos, funcionários administrativos,

equipe de limpeza e de cozinha, instrutores disciplinares, etc.) se beneficiariam da diversidade proposta pela inclusão.

Os alunos em situação de inclusão possibilitam que aqueles de seu convívio se identifiquem com características diversas. Uma delas é a identificação com nossa condição de fragilidade humana perante a natureza. Alunos com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento, por exemplo, possibilitam que todos da comunidade escolar se beneficiem com a redução do sofrimento de nossa fragilidade por meio da identificação. Da mesma forma, quando um desses alunos supera seus próprios limites, todos que presenciaram o feito deveriam se sentir igualmente vitoriosos, pela superação dos limites humanos perante o poder da natureza (CROCHÍK, 2002; 2003). Um professor se sentiria ultrapassando seus próprios limites ao ensinar algo a um aluno que antes julgava incapaz de aprender e os colegas de sala se sentiriam mais capazes de igualmente romper suas próprias barreiras.

Embora a identificação e a projeção sejam necessárias para que o sujeito se conheça, elas precisam ser bem controladas e refletidas, para que se diferencie sujeito e objeto (HORKHEIMER; ADORNO, 1969/2006b). Uma educação com poucos modelos, uma identificação rígida com os pais, ou a não identificação com eles, podem resultar em um eu frágil, indiferenciado, que não se conhece e não distingue aquilo que é de responsabilidade individual daquilo que é de responsabilidade social; ou seja, o sujeito é incapaz de refletir e de se perceber como coautor dos produtos históricos.

Um indivíduo crítico se percebe como coparticipante da sociedade e se vê no produto social. Como o estereótipo é criação cultural, ele se vê como corresponsável pela sua criação e procura transformar a realidade concreta por meio de sua práxis. Esse sujeito entende o produto do trabalho do homem como criação dele e, como tal, deveria estar sob seu controle. Uma vez que a sociedade contemporânea vive a barbárie, o indivíduo crítico contraria o modo de pensar atual, pois percebe a necessidade de uma nova organização do trabalho e a ruptura do favorecimento dos interesses da ordem (HORKHEIMER, 1937/1989). Ao mesmo tempo em que esse sujeito se percebe no produto social, ele também o considera como desvinculado de sua ação, pois enxerga algo de desumano com o qual não se identifica. Em resultado, a identificação do sujeito com esse produto é contraditória (HORKHEIMER, 1937/1989).

Seguindo esse pensamento, professores críticos se percebem como corresponsáveis pelo fracasso, evasão e exclusão escolar, pelos diagnósticos psicopedagógicos errôneos e/ou precipitados e pelo preconceito dirigido a alunos em situação de inclusão; e ele sabe que se o preconceito é cultural, é possível eliminá-lo. Ao mesmo tempo, a identificação deles também

é contraditória, porque percebem a desumanidade desses fatos concretos que, como produtos do trabalho humano, deveriam estar sob seu controle, mas percebem que não estão. De toda forma, a práxis do professor crítico é orientada para o esclarecimento e para a emancipação de seus alunos.

O sistema educacional – tal qual estruturado hoje – dificulta a formação de alunos e professores críticos. A ideologia da racionalidade tecnológica, que valoriza a busca constante pela eficiência e perfeição, a ruptura do todo em partes, a visão reducionista da realidade, a ênfase na competência, na utilidade e na técnica, dificulta que alunos e professores se identifiquem com os produtos do contexto social mais amplo e da instituição escolar. A síntese já vem pronta e não há a necessidade de discriminação e formação de juízo, resultando na não identificação com o produto.

Para Adorno (1971/2006a; 1971/2006b), para a desbarbarização da sociedade é necessária a criação de um clima favorável à transformação, e nisso a educação inclusiva tem muito a contribuir. Para o frankfurtiano, as escolas têm a responsabilidade de apresentar aos alunos a barbárie que a humanidade já vivenciou, pois a discussão sobre os motivos que levaram ao horror contribui no sentido do esclarecimento e do posicionamento aversivo à violência (ADORNO, 1971/2006a; 1971/2006b). O professor crítico trabalha em sala a valorização da diversidade e expõe o horror pelo qual já passamos. A proximidade física entre alunos em situação de inclusão e alunos regulares, desde que respeitadas as condições da hipótese do contato, colabora na identificação desses com as vítimas do preconceito, historicamente alvos de violência. Conforme o frankfurtiano, somente através de um esclarecimento geral será possível a criação de um clima de resistência à barbárie (ADORNO, 1971/2006b).

4 Objetivos e Hipótese

4.1 *Objetivos*

Esta pesquisa teve como objetivo geral: compreender o cotidiano escolar de um aluno com deficiência visual que frequenta classe regular, assim como preconceitos e atitudes em relação a ele dentro da escola. Desse objetivo geral, provêm os seguintes objetivos específicos:

- 1) Investigar na escola regular:
 - a) como o aluno com DV e seus colegas de classe interagem em sala e no recreio;
 - b) a preferência ou rejeição dos colegas acerca do aluno com DV;
 - c) a percepção e atitude dos professores quanto ao aluno com DV e a opinião deles acerca da inclusão escolar;
 - d) a qualidade do trabalho inclusivo oferecido pela escola (grau de inclusão);
 - e) se há preconceito em relação ao aluno com DV e como ele se manifesta.
- 2) Compreender o que o aluno com DV que frequenta classe regular pensa e sente em relação à inclusão escolar.

4.2 *Hipótese*

A hipótese geral é a de que haverá manifestações de preconceito em relação ao aluno com deficiência visual, mas que elas serão mais sutis, embora ainda existentes, caso a escola tenha uma cultura inclusiva. Da mesma forma, caso a escola não tenha uma cultura inclusiva, as manifestações de preconceito serão mais exacerbadas.

5 MÉTODO

5.1 Delineamento

Esta pesquisa consiste em um estudo de caso e tem natureza descritiva. Segundo Gil (1999):

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimentos amplos e detalhados do mesmo, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados (p. 73).

A unidade caso foi uma escola regular de ensino básico privada em que havia uma aluna com deficiência visual total matriculada na 8ª série/9º ano.

Por pesquisa descritiva, Campos (2008) entende: “a pesquisa descritiva é aquela que busca conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir e descreve o que ocorre na realidade” (p. 48). Como a coleta de dados desta pesquisa não teve como finalidade interferir na realidade – embora a presença do pesquisador já altere em alguma medida a realidade – e como a pesquisa teve como objetivo geral compreender a experiência escolar inclusiva de um aluno com deficiência visual por meio da observação da realidade e da interpretação da mesma, o método mais adequado foi o estudo de caso.

5.2 Área de realização

Esta pesquisa foi realizada em uma cidade de médio porte do interior paulista. Os dados foram coletados na escola participante, que é uma escola de ensino básico regular particular. Esta escola tem as modalidades de ensino infantil, fundamental I e II, e médio.

5.3 Sujeitos

Os dados foram obtidos em uma escola regular particular. Embora houvesse preferência por escola regular pública, a coleta foi realizada em uma escola particular por acessibilidade. O foco da pesquisa foi uma aluna de 17 anos, do sexo feminino, com perda visual total desde o nascimento. A aluna, que aqui será chamada de Gabriela, na época da coleta (1º semestre de 2009), frequentava a 8ª série/9º ano de uma escola regular particular e escola especializada três vezes por semana no contraturno. Gabriela já é alfabetizada em braille. Na escola especializada, ela recebe apoio às disciplinas da escola regular, aula de soroban, orientação e mobilidade para o uso da bengala, aula de educação física e atendimento psicoterápico semanal (30 minutos/semana).

Gabriela poderia frequentar a escola especializada duas vezes por semana, mas frequenta três vezes por semana, pois não tem aula de matemática na escola regular. Essa aula é dada pelo método soroban – método de matemática para cegos – por um professor na escola especializada. Até 2007, este mesmo professor – que também tem deficiência visual com perda total – assistia as aulas de matemática da escola regular junto com os demais alunos, para, posteriormente, passar aquele conteúdo para Gabriela. Em função de incompatibilidade de horário, o professor deixou de assistir as aulas na escola regular e passou a dar aula de soroban para Gabriela na escola especializada.

Para responder ao Objetivo 1a¹⁷, todos os alunos da classe regular de Gabriela, totalizando 23 alunos, foram observados em sala e no recreio. Para responder ao Objetivo 1b, os mesmos alunos responderam à “Escala de Proximidade entre os Alunos”. Para responder ao Objetivo 1c, três professores da escola regular foram entrevistados. Foram entrevistados os

¹⁷ Para os objetivos, verificar o Capítulo 4 “Objetivos e Hipóteses”.

professores de ciências, português e educação física. Inicialmente, havia sido dada preferência à disciplina de matemática, em vez de ciências. Contudo, como Gabriela não participa da aula de matemática na escola regular, essa disciplina foi substituída por ciências. A escolha das disciplinas de ciências e português foi devido ao fato delas terem uma maior carga horária, levando os professores a, conseqüentemente, ter mais contato com os alunos. Educação física também foi escolhida, dada a importância da mobilidade para a pessoa com DV.

Para responder ao Objetivo 1d, o coordenador pedagógico da escola regular foi entrevistado. Por fim, para responder ao Objetivo 2, foi entrevistado um aluno com DV (Gabriela), do sexo feminino, que frequenta duas modalidades de ensino: escola especializada e escola de ensino fundamental II, no contra-turno.

Assim, foram sujeitos da pesquisa:

- uma aluna com deficiência visual que frequenta a 8ª série/9º ano de escola regular particular e escola especializada;
- três professores de escola regular;
- um coordenador pedagógico de escola regular;
- 23 alunos de uma classe da 8ª série/9º ano de uma escola particular, entre eles a aluna referida acima. Este era o número total de alunos desta classe.

5.4 Instrumentos

Foram utilizados sete diferentes instrumentos para a coleta de dados. Os instrumentos 1, 2, 3, 5, 6 e 7 foram desenvolvidos durante a pesquisa “Preconceito em relação aos incluídos na Educação Inclusiva”, realizada pelo Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). O instrumento 4 foi desenvolvido com o fim específico desta pesquisa. A seguir, segue um quadro (Quadro 3) com os instrumentos e os objetivos a que eles correspondem.

Quadro 3 – Instrumentos e objetivos correspondentes¹⁸

| Instrumento | Objetivo correspondente |
|--|---|
| 1) Formulário para caracterização de escolas (ver Apêndice B) | 1) Investigar nas escolas regulares: d) a qualidade do trabalho inclusivo oferecido pela escola (grau de inclusão). |
| 2) Questionário para os diretores/coordenadores pedagógicos (ver Apêndice C) | 1) Investigar nas escolas regulares: d) a qualidade do trabalho inclusivo oferecido pela escola (grau de inclusão). |
| 3) Roteiro de entrevista com professores de escolas regulares (ver Apêndices E, F e G) | 1) Investigar nas escolas regulares: c) a percepção e atitude dos professores quanto ao aluno com DV e a opinião deles acerca da inclusão escolar. |
| 4) Roteiro de entrevista com alunos com deficiência visual (ver Apêndice D) | 2) Compreender o que o aluno com DV que frequenta classe regular pensa e sente em relação à inclusão escolar. |
| 5) Roteiro de observação em sala de aula (ver Apêndice H, I e J) | 1) Investigar nas escolas regulares: a) como os alunos com DV e seus colegas de classe interagem em sala e no recreio. |
| 6) Ficha de observação do recreio (ver Apêndice K) | 1) Investigar nas escolas regulares: a) como os alunos com DV e seus colegas de classe interagem em sala e no recreio. |
| 7) Escala de Proximidade entre os Alunos (ver Apêndice L) | 1) Investigar nas escolas regulares: b) a preferência/rejeição dos colegas acerca dos alunos com DV foco da pesquisa. |

Para responder ao Objetivo 1e foi realizada uma análise global na qual os resultados de todos os instrumentos foram utilizados.

A “Escala de Proximidade entre os Alunos” também foi construída durante a realização da pesquisa “Preconceitos em relação aos incluídos na Educação Inclusiva”, realizada pelo Laboratório de Estudos sobre o Preconceito, do IP-USP. Esta escala teve como base o modelo sociométrico (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1975). Ela é composta por seis perguntas, três de preferência e três de rejeição, a determinado colega de classe. Por meio da fórmula “ $I = (P/3n-3) - (R/3n-3)$ ” é possível calcular o grau de preferência ou rejeição dos alunos. Nessa fórmula:

I: índice de proximidade

P: número de citações nas questões de proximidade

R: número de citações nas questões de rejeição

N: número de alunos.

Quanto mais alto o valor de “I” (de -1 a +1), melhor a aceitação do aluno e quanto mais baixo, mais rejeitado ele é. As justificativas às perguntas foram utilizadas como material para análise qualitativa da interação entre os alunos com DV e seus colegas de classe.

¹⁸ Embora cada instrumento esteja voltado a um objetivo específico, todos os instrumentos colaboraram de forma complementar para a análise dos diversos objetivos e para a interpretação global da pesquisa.

5.5 Coleta dos dados

1º Identificação dos sujeitos e convite à participação:

Quando a coleta preliminar foi realizada, a pesquisa tinha como objetivo geral compreender a experiência escolar de alunos com deficiência visual que frequentavam duas modalidades de ensino, inclusivo e especial, e preconceitos e atitudes na interação deles com seus pares. Para tal, seria necessário investigar, tanto a escola regular, quanto a escola especializada. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP. A escola especializada foi a primeira a ser convidada, uma vez que nela seria encontrado o aluno com DV que viria a ser foco da pesquisa. Após o consentimento do diretor da instituição, esse indicou os professores que trabalhavam com alunos com deficiência visual para que a pesquisadora fizesse o convite a eles e esses indicassem alunos. Uma professora indicou uma aluna, de 17 anos, que frequentava a 8ª série/9º anos em uma escola regular particular. A aluna consentiu na participação. Como naquele mesmo dia a mãe dessa aluna estava na escola, ela foi consultada e concordou com a participação da filha na pesquisa. A escola particular desta aluna, que aqui será chamada de Gabriela, foi contatada e a diretora pedagógica também concordou com a pesquisa. As diretoras das duas escolas e a mãe da aluna, por essa ser menor de idade, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice A) em duas vias – uma permaneceu com os participantes e a outra foi assinada e devolvida à pesquisadora.

Na escola especializada, foram convidados à participação os professores de soroban, apoio/orientação/mobilidade e educação física. Na escola regular foram convidados os professores de ciências, português e educação física. Todos os professores consentiram na participação na pesquisa.

Como, após a coleta de dados, a diretora da escola especializada pediu a retirada da escola da pesquisa e dos dados nela coletados, todas as entrevistas e observações realizadas nesta instituição foram descartadas e o objetivo geral precisou ser modificado.

2º Coleta:

A coleta de dados foi composta por: [1] 10 horas de observação de aula (ciências, português e educação física, com 3h20min de observação cada); [2] 1h20min de observação no recreio (4 dias – 20 min/dia); [3] entrevistas com três professores (ciências, português e educação física), [4] entrevista com a orientadora educacional; [5] entrevista com a aluna com

deficiência visual; [6] e aplicação da Escala de Proximidade entre os Alunos (sociograma) em 21 dos 23 alunos da classe. Duas alunas de mesmo prenome foram excluídas da tabulação dos dados do sociograma, pois, embora tenham participado da coleta, tiveram seus nomes citados sem o sobrenome, de forma que não dava para saber a qual delas os colegas se referiam. A retirada das duas alunas da pesquisa não prejudicou a análise estatística e qualitativa do material.

Todos os nomes foram substituídos para manter o anonimato dos participantes.

5.6 Análise dos dados

A análise da interação entre os alunos foi feita por meio do exame da “Escala de Proximidade entre os Alunos”, segundo a fórmula apresentada no subcapítulo *Instrumentos*. A cada aluno foi atribuído um escore que indicou sua posição em comparação aos demais alunos da sala de aula. Foi feita uma análise qualitativa das respostas dos motivos das escolhas para verificar o que leva os alunos das escolas regulares a citarem a aluna com DV em suas respostas de preferência e/ou rejeição.

A análise desses dados foi integrada à análise das observações e foi, posteriormente, complementada com a entrevista com a aluna com DV. As observações foram analisadas qualitativamente, de acordo com os tópicos do roteiro de observação e os dados observados. Para a análise das entrevistas foram utilizadas ferramentas da técnica de análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial (TRIVIÑOS, 1987). Foram formuladas categorias a partir dos roteiros de entrevista e novas categorias foram criadas, de acordo com os dados coletados. Foram identificados trechos das entrevistas pertencentes a cada uma das categorias. Cada categoria foi, posteriormente, dividida em subcategorias. Foram criadas também tabelas para a interpretação desse material, analisado qualitativamente de acordo com o referencial teórico da pesquisa.

Cada instrumento foi analisado e interpretado individualmente. Posteriormente, os resultados foram comparados para que fosse feita uma análise geral, procurando o desprendimento do conteúdo manifesto do material para permitir a avaliação do conteúdo latente do mesmo. Ou seja, foi buscada uma compreensão qualitativa do cotidiano escolar da aluna com DV, assim como dos preconceitos e atitudes em relação a ela no ambiente escolar.

A qualidade do trabalho oferecido pela instituição foi analisada a partir do “Formulário para Caracterização das Escolas” (Apêndice A) e do “Questionário para Diretores/Coordenadores Pedagógicos” (Apêndice B). Com base nesses instrumentos, na análise qualitativa das respostas obtidas e na comparação desses resultados com os resultados da “Escala de Proximidade entre os Alunos”, entrevistas e observações, foi possível verificar se situações de cooperação e apoio institucional e social proporcionam melhor qualidade nas interações.

Finalmente, foi feita uma comparação entre o que era teoricamente esperado (hipótese geral) e os resultados coletados, tendo como base os estudos anteriores sobre o assunto e a abordagem teórica dessa pesquisa (CAMPOS, 2008).

6 Resultados e Discussão

6.1 Dados gerais da coleta

A coleta de dados foi realizada em uma escola regular particular de ensino básico e teve como foco uma classe da 8ª série/9º ano do ensino fundamental. Nesta sala, havia 23 alunos e, entre eles, uma aluna com deficiência visual (perda total).

As aulas na escola observada têm 50 minutos de duração mas, em diversas disciplinas, há mais de uma aula com o mesmo professor em sequência (dobradinhas). As disciplinas de português e ciências, por exemplo, têm sempre 1h40min de duração, o que equivale a duas horas-aula. O tempo de observação em sala, portanto, foi dividido da seguinte forma: dois dias de observação da aula de ciências e dois dias de observação da aula de português. A aula de educação física acontece somente uma vez por semana e tem 3h20min de duração, o que equivale a 4 horas-aula. Foi observado um dia completo da disciplina de educação física. A coleta dos dados por meio da observação foi complementada com quatro dias de observação no recreio, que tem sempre 20min de duração, totalizando 1h20min. O Quadro 4, abaixo, contém as siglas que serão utilizadas como referência às aulas e recreios que foram observados durante a coleta de dados:

Quadro 4 – Siglas das situações observadas durante a coleta de dados

| Sigla | Situação observada |
|--------------|--|
| C1 | Primeiro dia de observação da disciplina ciências |
| C2 | Segundo dia de observação da disciplina ciências |
| P1 | Primeiro dia de observação da disciplina português |
| P2 | Segundo dia de observação da disciplina português |
| EF | Observação da disciplina educação física |
| R1 | Primeiro dia de observação do recreio |
| R2 | Segundo dia de observação do recreio |
| R3 | Terceiro dia de observação do recreio |
| R4 | Quarto dia de observação do recreio |

A aluna com deficiência visual, Gabriela, relatou que não tem histórico de pessoas com deficiência em sua família. A mãe teve rubéola durante a gestação, o que ocasionou a

perda visual no feto. Logo que nasceu, Gabriela apresentou anormalidades em órgãos e recebeu o prognóstico de que não iria andar, falar, comer, ter cabelo e dentes. Contudo, ao contrário do que foi dito pelos médicos à mãe, a criança se desenvolveu normalmente e teve como seqüela somente a perda da visão.

Gabriela frequenta educação especial desde a primeira infância. Com seis anos, entrou na creche e, com sete, no pré/1º ano. Não repetiu nenhuma série mas, como entrou atrasada na escola, manteve uma defasagem de dois anos. Ela estuda com os mesmos colegas há sete anos, desde a 2ª série/3º ano do ensino fundamental (nove anos de idade), quando entrou na escola regular particular em que permanece matriculada.

6.2 Caracterização da escola

A escola regular particular de educação básica pesquisada está situada em uma cidade de médio porte do interior paulista. A escola tem cerca de 500 alunos entre Ensino Infantil, Fundamental I e II, e Ensino Médio, nos períodos da manhã e tarde. Há uma ou duas classes por série, de acordo com o número de alunos matriculados por ano letivo. As turmas do Ensino Infantil têm, em média, 13 alunos por classe; no Fundamental I a média é 19 alunos por classe, no Fundamental II é 24 e no Ensino Médio 33 alunos por classe. A escola pode ser considerada, portanto, de pequeno a médio porte. O baixo número de alunos por classe no Ensino Infantil e Fundamental I e II possibilita que professores conheçam melhor seus alunos e proponham atividades com base nas características de suas turmas, fato que será analisado em item posterior.

Na entrevista com a coordenadora pedagógica, que aqui será chamada de Ana Maria, foram aplicados o “Formulário para Caracterização de Escolas” e o “Questionário para os Diretores/Coordenadores Pedagógicos”. A análise desses instrumentos possibilitará uma investigação inicial do Objetivo 1d (“Investigar na escola regular a qualidade do trabalho inclusivo oferecido pela escola”). Posteriormente, as observações das aulas e entrevistas dos professores serão comparadas às respostas dadas por Ana Maria para uma melhor compreensão da qualidade do trabalho inclusivo oferecido pela escola.

Por meio da análise de suas respostas, foi possível concluir que a coordenadora pedagógica da escola não sabe qual é o público alvo da inclusão. Quando perguntado o

número de alunos em situação de inclusão matriculados na escola, ela disse haver quatro: um com corpo caloso e dificuldade motora no maternal, um com dislexia na 2ª série/3º ano do Ensino Fundamental, um com Transtorno do Déficit de Atenção sem Hiperatividade na 5ª série/6º ano e a aluna foco da pesquisa, com deficiência visual, na 8ª série/9º ano. Entendemos que dificuldades de aprendizagem, como dislexia, e Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) não caracterizam alunos em situação de inclusão, pois eles não foram, historicamente, excluídos da escola. Embora os alunos com dislexia e TDA possam apresentar necessidades educacionais especiais e serem vítimas de práticas excludentes, de estigmas e preconceitos nas escolas, as dificuldades de aprendizagem não caracterizam o público alvo das propostas políticas inclusivas. Adaptações curriculares pequenas realizadas pelo professor em sala de aula e reforço escolar podem ser o suficiente para contemplar as necessidades desses alunos. Já o aluno com corpo caloso e dificuldade motora pode necessitar de adaptações de acessibilidade, tanto arquitetônicas para sua circulação pela escola, quanto adaptação ou criação de materiais que garantam sua participação, autonomia e desenvolvimento acadêmico. Desta forma, entendemos que havia, no momento da coleta de dados, dois alunos em situação de inclusão matriculados na escola pesquisada.

Nesta escola, não há nenhuma modalidade de trabalho específico para alunos com dificuldades de aprendizagem, com problemas de comportamento ou deficiência. Há aulas de reforço/recuperação voltadas a todos os alunos que delas necessitem. O fato do reforço escolar e das aulas de recuperação serem voltados a todos os alunos, por um lado pode revelar práticas não preconceituosas, pois todos os alunos são tratados de forma semelhante, com direitos e oferta educacional iguais. Por outro lado, a não existência de atendimento educacional especializado pode revelar um descaso e despreparo ao atendimento das necessidades individuais de alguns alunos, como da aluna com deficiência visual.

Há, na escola, inúmeros obstáculos e barreiras que dificultam a circulação de alunos com dificuldade de locomoção, como é o caso de Gabriela e do aluno com corpo caloso. A escola está situada em um terreno desnivelado; há numerosos degraus que levam às classes, ao pátio, às quadras e a outros locais de uso dos alunos. Há poucos corrimãos, não há rampas, nem elevadores. Não há banheiros adaptados para pessoas com cadeiras de roda, nem mobiliário para alunos obesos. Nas classes, há mesas e cadeiras que contemplam mutuamente alunos destros e canhotos. Em relação a recursos para superar obstáculos à aprendizagem, o único recurso adquirido pela escola foram bolas de guizo, solicitadas pela professora de educação física e enviadas pelo Ministério da Educação. Há também na escola uma máquina

de braille de Gabriela. A aluna levou sua máquina e a deixa na escola para utilizá-la quando necessário.

A Resolução nº 2/01, no Artigo 12º, assegura a acessibilidade nas escolas, conforme vemos abaixo:

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras de comunicação, provendo as escolas de recursos humanos e de materiais necessários (BRASIL, 2001).

E mais:

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001).

Vemos, no Artigo 17º da Resolução nº 2/01, que escolas públicas e privadas têm igual dever de prover a acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais especiais, o que, claramente, não acontece na escola pesquisada. Há inúmeros obstáculos e barreiras à acessibilidade que dificultam ou, por vezes, impedem a circulação e participação da aluna com DV e do aluno com corpo caloso e dificuldade motora. Rampas de acesso e corrimãos facilitariam a circulação de ambos. Gabriela, nos dias da coleta de dados, só andou pela escola, inclusive para ir ao banheiro, com o auxílio de alguém, geralmente, uma das colegas de classe. Em sua entrevista, a aluna diz que prefere não usar a bengala na escola, segundo ela, porque as amigas não deixam. O fato de Gabriela escolher não ir de bengala não reduz a importância da escola reduzir ou eliminar as barreiras de acessibilidade arquitetônica, que, certamente, dificultam a circulação. Talvez, Gabriela tenha justamente abandonado a bengala

na escola porque é mais fácil andar de braços dados em meio aos obstáculos do que sozinha. O fato dos dois únicos alunos em situação de inclusão terem seu acesso dificultado pelas barreiras físicas e arquitetônicas da escola pode revelar o valor social de que a escola não é para eles, de que eles foram aceitos no espaço que é do “outro”. Segundo Fernandes, Antunes e Glat (2009):

A ausência de acessibilidade se reflete, sobremaneira, no espaço escolar que, tendo sido construído e constituído sob a perspectiva do aluno “normal”, não está preparado para receber crianças e jovens com necessidades especiais. Assim, ao chegarem à escola, estes se deparam com inúmeras barreiras arquitetônicas e de comunicação – incluindo-se os próprios recursos didáticos utilizados. As dificuldades são tantas, que muitos acabam abandonando a escola. Mais grave ainda é que essas barreiras frequentemente se tornam uma “justificativa” da escola para a sua não-inclusão, com a alegação de que “não está preparada para receber esses alunos”, o que se configura como uma forma explícita de exclusão (p. 57).

Vemos a alegação de que a escola “não está preparada para receber esses alunos” na fala da coordenadora pedagógica quando a ela foi perguntado se há alguma restrição para a matrícula de alunos em situação de inclusão, ao qual foi obtida a resposta “Sim”. Segundo ela:

Sim. Se a escola não estiver preparada. Por exemplo, tivemos uma aluna com discalculia. Dissemos aos pais que a escola é forte e que a aluna ia sofrer. A mãe preferiu colocar em outra escola. A gente expõe que não tem profissional preparado. Se quiser, até tenta (ANA MARIA).

A escola teve, no passado, um aluno com deficiência auditiva e outro com deficiência intelectual. Ambos, segundo Ana Maria, tinham dificuldade de acompanhar a turma e acabaram saindo da escola. Vemos, em todos esses casos, que a responsabilidade pela aprendizagem é do aluno. A ele cabe adaptar-se à escola e não ela às suas necessidades, o que reproduz o modelo anterior ao de inclusão, o de integração, segundo o qual a matrícula “está condicionada ao tipo de limitação que o aluno apresenta, ficando mais distante desse espaço escolar quem menos se ajusta às suas normas disciplinares ou de organização administrativa e pedagógica” (PRIETO, 2006, p. 39).

Segundo Oliveira e Machado (2009), para que a escola tenha práticas de fato inclusivas é preciso que a inclusão esteja inserida no projeto político pedagógico da escola, ou seja, é necessária uma predisposição política para a inclusão. Quando interrogada sobre a existência de uma política de inclusão na escola, Ana Maria disse que, logo que se começou a falar em inclusão, havia na escola um aluno com suspeita de autismo. Naquela época, a direção da escola levou uma psicóloga, fonoaudióloga e psicopedagoga para dar cursos aos professores. Exceto os professores do ensino médio que foram *convidados* a participar dos cursos, todos os outros professores foram *convocados* a participar. Pela descrição dada por Ana Maria, o caráter desses cursos mais se aproximou de palestras. Se, por um lado, palestras de convidados externos são importantes para o desenvolvimento profissional dos professores da escola, por outro, palestras e cursos eventuais não caracterizam capacitação para inclusão, nem tampouco uma *política de inclusão*. Nenhum dos professores entrevistados citou esses cursos mencionados pela coordenadora pedagógica, de forma que, ou eles não frequentaram, ou esses cursos não lhes forneceram subsídios para sua prática.

Para Booth e Ainscow (2002), “é através das culturas escolares inclusivas que as mudanças nas políticas e práticas podem ser sustentadas por novos membros do Pessoal e estudantes” (p. 11). Não identificamos na entrevista com a coordenadora pedagógica uma cultura inclusiva na escola pesquisada. Segundo Ana Maria, a política inclusiva (tal qual descrita por ela) é apoiada por toda a comunidade escolar: os professores e funcionários são interessados e os pais mostraram concordar com a inclusão quando foi falado sobre ela na reunião. Não há como verificar, por meio do formulário e do questionário aplicados a veracidade desse interesse. Quanto à concordância dos pais, ao mesmo tempo em que falar sobre a inclusão nas reuniões mostra a possibilidade de um diálogo, a informação sobre os procedimentos que já estão sendo implantados não caracteriza um processo de criação de uma cultura inclusiva, em que todos participam da formulação das propostas para que todas as diversidades sejam contempladas nas práticas a serem definidas.

Quanto à diversificação das práticas para os alunos com necessidades educacionais especiais, Ana Maria relata que, se preciso, há diversificação de conteúdo, metodologia e avaliação. Segundo ela, Gabriela tem como diversificação de conteúdo o soroban para matemática, que é ensinado na escola especializada por um professor especialista. Durante cerca de dois anos, este professor, que também tem deficiência visual com perda total, assistiu as aulas de Gabriela na escola regular, junto com os demais alunos da classe, para que pudesse ensinar a ela, no turno oposto, exatamente o que os demais alunos da classe estavam

estudando. Entendemos que o soroban é uma diversificação no método, uma adaptação curricular para a acessibilidade do aluno à informação, e que ele pode ou não estar atrelado à diversificação de conteúdo, de acordo com o que é ensinado a toda a classe pelo método tradicional e à aluna com DV via soroban. Durante o período em que esse professor da escola especializada assistiu as aulas da escola regular para ensinar à Gabriela o mesmo conteúdo passado aos alunos da classe regular, a diversificação era somente na metodologia para o acesso à informação, e não no conteúdo. Contudo, segundo a coordenadora, esse profissional parou de assistir as aulas na escola regular quando entrou no assunto fração, pois ele não dava mais conta de ensinar à Gabriela o conteúdo. A partir deste momento, passou a haver diversificação também no conteúdo. Segundo a entrevista da aluna com DV, esse professor parou de frequentar as aulas da escola regular, porque ele não havia recebido fração em sua educação formal. Mas, segundo ela, seria possível que ela aprendesse fração, pois dá para dividir chocolates em partes, por exemplo. Atualmente, Gabriela permanece na classe enquanto os demais alunos têm aula de matemática, mas não faz nenhuma atividade e nem passa por avaliação. Ao final do bimestre, recebe zero no boletim por não cursar a disciplina. O mesmo acontece com desenho e geometria. Nessas três matérias, ela permanece na sala de aula, mas fica com zero no boletim. Em informática, embora não faça as atividades e diversas avaliações, recebe nota mesmo sem ter feito as provas.

Vemos, no diálogo entre a escola regular e o professor especialista, alguns pontos importantes de serem discutidos. O suporte do profissional especializado à escola regular é fundamental, “pois só o diálogo entre especialistas e generalistas fará com que a escola construa as melhores respostas educativas para todos os seus alunos” (GLAT; BLANCO, 2009, p 33). Contudo, se a inclusão escolar “é um processo *progressivo* e contínuo de *absorção* do aluno com necessidades especiais pela escola regular” (GLAT; BLANCO, 2009, p 32), incluir não significa atribuir ao professor especialista a função de ensinar. Se a falta de diálogo entre os profissionais especialistas e generalistas caracteriza uma barreira à inclusão, a delegação da responsabilidade ao especialista também configura uma enorme barreira.

Para a diversificação de metodologia, Ana Maria aponta o uso de alto-relevo e massinha em ciências – fato que não foi observado pela pesquisadora, nem relatado pelos professores e pela aluna com DV. As avaliações também são diversificadas, pois as provas de Gabriela são feitas oralmente. Segundo Glat e Blanco (2009):

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 (p. 28).

O fato de a escola pesquisada proporcionar diversificação de conteúdo, metodologia e avaliação pode revelar aspectos inclusivos. Uma análise mais aprofundada dessa diversificação possibilitará verificar se essas adaptações configuram práticas inclusivas ou excludentes. A análise das entrevistas com os professores de ciências, português e educação física, e com a aluna com DV, além da observação das aulas desses professores, colaborará para a compreensão dessas adaptações curriculares. Dada a importância do assunto “adaptações curriculares”, a ele foi reservado um item posterior neste capítulo.

Há na escola, duas vezes por semana, um psicólogo que auxilia a resolver conflitos e atua com o 3º ano do Ensino Médio em orientação vocacional. Nenhum dos professores entrevistados, nem a aluna com DV, relatou ter procurado ou recebido ajuda deste profissional para as questões relativas à inclusão. Quando perguntado se há educadores de apoio que atuam em conjunto com o professor na sala de aula, a coordenadora pedagógica disse que há uma monitora que atua com a aluna com dislexia e o professor especialista que atua com Gabriela na aula de matemática para o posterior ensino de soroban. Contudo, este profissional atuou na escola até o ano anterior à pesquisa. No ano letivo em que foi realizada a coleta de dados (2009), não havia profissionais de apoio na escola regular que acompanhassem a aluna com DV dentro ou fora da sala de aula.

Segundo a coordenadora pedagógica, há na escola mais discriminação entre os alunos regulares, do que em relação aos alunos em situação de inclusão. Quando há práticas de bullying, os profissionais da escola procuram combatê-las com dinâmicas, conversas, filmes e com o auxílio do psicólogo. A equipe gestora tenta resolver os problemas disciplinares sem a exclusão dos alunos, exceto quando diz respeito ao uso de drogas e agressão contra colegas. Nesses casos, o aluno é convidado a se retirar da escola.

De acordo com Ana Maria, não há reuniões pedagógicas periódicas. Há uma reunião no início do ano, uma no meio e outra no final do ano letivo. Segundo a coordenadora pedagógica, o trabalho com os professores é feito no dia a dia. Não há nenhum tipo de apoio formal da equipe gestora da escola aos professores que atuam com a aluna com DV.

A organização das classes é feita com mesas e cadeiras individuais, em filas, e os alunos escolhem onde se sentam. As atividades propostas em sala são quase que exclusivamente individuais. Embora, conforme Figueiredo (2010), o trabalho cooperativo seja um dos recursos mais importantes para participação dos alunos com DV em sala, não houve nenhuma situação de trabalho cooperativo observada durante a coleta de dados. Somente em uma das aulas observadas, Gabriela trabalhou, em dupla com uma colega, enquanto os demais alunos da classe realizavam a atividade individualmente.

Para que o cotidiano escolar de Gabriela seja compreendido, assim como preconceitos e atitudes em relação a ela dentro da escola, dividimos a análise que se segue em alguns tópicos que, posteriormente, serão integrados para a análise global da inclusão escolar desta aluna foco da pesquisa.

6.3 Interação com colegas em classe e no recreio

Na sala de aula, Gabriela se senta na última carteira da extrema direita e passa a maior parte do tempo em silêncio, com a cabeça abaixada e os olhos fechados. Nas aulas expositivas, ela não faz anotações e não acompanha a matéria por meio de nenhum recurso material, ao contrário dos demais alunos que trabalham com seus livros. Em sala, a interação com colegas, salvo exceções, parte da própria aluna com DV, quando essa inicia conversa com Amanda, que se senta à sua frente. Todas as vezes em que foi solicitada, Amanda correspondeu à interação proposta por Gabriela.

A descrição geral das observações em sala de aula sugere uma inclusão insatisfatória. Porém, quando analisadas em detalhes e integradas às observações do recreio, percebemos indícios de boa socialização.

Embora, em sala de aula, Gabriela passe a maior parte do tempo em silêncio, sozinha e com a cabeça abaixada, a interação com colegas parece satisfatória. Durante as aulas observadas, Gabriela interagiu com Amanda (em P1¹⁹, P2, C1 e C2), Carol e Fernanda (em P1) e Laura (em EF). Nos recreios, interagiu com Amanda (em R1 e R2), Carol (em R1, R2 e

¹⁹ Conforme mencionado anteriormente:

P1 e P2: Primeiro e segundo dia de observação da disciplina português.

C1 e C2: Primeiro e segundo dia de observação da disciplina ciências.

EF: Observação da disciplina educação física.

R1, R2, R3 e R4: Primeiro, segundo, terceiro e quarto dia de observação do recreio.

R4), Fernanda (em R1), Luana (em R1) e Mariana (em R3). Apesar do contato ter sido iniciado por Gabriela a maior parte das vezes, as colegas pareciam satisfeitas, de modo que a qualidade das interações, de acordo com as observações em sala e no recreio, é boa. O contato, no entanto, é mais duradouro nos recreios. Não houve nenhuma situação de bullying, seja envolvendo a aluna com DV ou qualquer outro aluno da classe.

Somente em P1 Gabriela participou da aula, respondendo perguntas na máquina de braille sobre interpretação de texto. Nesta aula, a professora pediu que os alunos fizessem uma leitura oral, de forma que Gabriela pôde acompanhar o texto. Após a leitura, Amanda buscou a máquina de braille e Carol auxiliou a colega com DV na atividade proposta pela professora. Como Gabriela já havia ouvido a leitura do texto, Carol lia a pergunta e cada uma elaborava sua resposta; Carol em seu caderno e Gabriela na máquina de braille. Durante toda esta aula as duas conversaram e riram. Em alguns momentos, Fernanda também participou da conversa. No final desta aula, Gabriela ensinou algo sobre a máquina de braille à Carol, que escreveu na máquina enquanto conversavam e riam.

Tanto em P2, quanto em C1, a atividade proposta pelo professor foi correção de prova. Nessas aulas os alunos interagiram com os colegas sentados próximos, mas não houve uma proposta de trabalho em conjunto. Assim, Gabriela ficou em seu lugar e só interagiu com Amanda que se senta sempre à sua frente. Embora o contato partisse na maior parte das vezes de Gabriela, Amanda se mostrava interessada na colega.

Em P2, após receber sua prova, Gabriela a entregou à Amanda, que manteve, tanto sua prova, quanto a de Gabriela, em sua mesa para fazer a verificação da correção. Em alguns momentos, Gabriela perguntou: “Esta eu acertei?” – e a colega consentiu ou negou. Durante esta aula, Gabriela iniciou interação algumas vezes com Amanda, mas passou a maior parte do tempo em silêncio com a cabeça abaixada e os olhos fechados. Embora o contato tenha sido escasso, Amanda correspondeu à interação.

Em C1, também houve correção de prova e de um questionário, mas a interação com colegas foi ainda menor. Após receber sua prova, Gabriela a entregou à Amanda, conversaram brevemente e Gabriela guardou a prova em sua mochila. Durante esta aula, a aluna com DV ficou a maior parte do tempo em silêncio, enquanto os demais alunos da sala conversavam em grupos.

Em C2, não houve nenhuma interação entre a aluna com DV e seus colegas. Nesta aula, houve prova e a aluna foi retirada da sala para fazer a avaliação com a coordenadora pedagógica na sala da direção. Quando Gabriela voltou à sala de aula, os demais alunos

faziam suas provas individualmente. A aluna ficou sozinha em sua carteira, por cerca de 50 minutos até o intervalo. Antes de C2, houve pouca interação entre Gabriela e colegas. O contato só foi estabelecido quando a aluna com DV disse algo à Amanda, que estudava sozinha à sua frente.

Em EF, a interação entre Gabriela e as colegas também pareceu satisfatória. Somente quatro meninas participam da modalidade esportes em EF, entre elas, a aluna com DV. As demais fazem ginástica rítmica. A escolha da modalidade foi feita pelas próprias alunas no início do ano letivo. Enquanto esperavam a professora, as alunas da modalidade esportes ficaram sentadas na arquibancada olhando a aula dos meninos que já havia começado. Em poucos momentos Gabriela participou da conversa, mas não houve nenhum tipo de isolamento ou rejeição a ela, de forma que dependia, possivelmente, da própria Gabriela interagir na conversa. Antes de a aula ser iniciada, as quatro alunas foram juntas ao vestiário e colocaram roupas de ginástica. Gabriela permaneceu com as colegas até a professora chegar.

No início de EF, Mariana iniciou contato com a colega com DV perguntando se ela havia emagrecido. Gabriela disse que não. Logo depois, a mesma aluna jogou a bola de vôlei em direção à Gabriela e disse: “Pega Gabi” – que a segurou em seu peito. A professora perguntou onde estava a “bolinha” da “Gabi” e disseram que estava “lá em cima”. Foi, então, iniciado o aquecimento. As quatro alunas participaram e a professora corrigia a postura de Gabriela pelo toque. O aquecimento durou cerca de 20 minutos, após o qual, as alunas iniciaram um jogo de vôlei com os meninos. Neste momento, a professora levou Gabriela até uma cadeira onde permaneceu até o fim do período. Com exceção do episódio inicial da aula, quando Mariana interagiu com a colega com DV, não houve nenhuma outra interação entre ela e os colegas. A aula de EF tem 3 horas e 40 minutos de duração e a aluna com DV permaneceu na cadeira por 2 horas e 30 minutos. Durante esse período, Gabriela interagiu com a professora (com o contato tendo sido iniciado por ambas) e com a pesquisadora, que ficou sentada em uma cadeira ao seu lado. Houve um breve intervalo, no qual os alunos beberam água e descansaram, mas nenhum foi até a cadeira onde Gabriela estava sentada. Enquanto os colegas jogavam vôlei, a aluna conversou quase todo o tempo com a pesquisadora sobre a escola, amigos, família, música, festas, etc. e parecia animada. Durante a conversa, Gabriela demonstrou ter bom ajustamento social e emocional. É possível que a presença da pesquisadora ao lado de Gabriela tenha inibido a aproximação de outros alunos durante os minutos do intervalo do jogo.

As observações do recreio revelam indícios de boa inclusão. No primeiro dia, Fernanda e Luana deram o braço à Gabriela e juntaram-se a quatro outras alunas que conversavam em uma escada. As sete conversaram durante todo o recreio. Gabriela falou em poucos momentos, mas riu diversas vezes com as colegas. Em determinado momento, a aluna com DV falou com Carol e, juntas, foram ao banheiro. A postura corporal e a expressão facial das alunas sugeriam boa interação entre todas. No segundo dia, Gabriela passou todo o recreio dentro da sala de aula com as alunas Amanda e Carol. No quarto dia, também ficou dentro da sala, mas, desta vez, com Carol.

O terceiro dia foi o único em que Gabriela esteve com outras colegas. Neste dia, o contato foi inicializado por Mariana, que andou de braços dados com a colega com DV durante um tempo, após o qual, deixou-a sentada enquanto vendia ingressos para a festa junina. Poucos minutos depois, as duas juntaram-se a outros alunos, mas Gabriela não interagiu na conversa e permaneceu com o corpo parcialmente virado em relação ao grupo (como que alheia à conversa) e de cabeça baixa. Neste recreio, embora tenha andado de braços dados com Mariana, Gabriela parecia isolada.

Neste momento é importante destacar que a inclusão não depende somente do endogrupo, ou seja, dos alunos regulares, dos professores e demais profissionais da escola. É necessário que o aluno com deficiência também procure se integrar ao contexto. A interação depende dos dois lados. Além disso, é possível que Gabriela seja tímida, introspectiva e converse pouco – características que não devem ser confundidas com isolamento e marginalização. Ao mesmo tempo, pode-se pensar também na timidez como forma de autoisolamento, mas seria necessária uma investigação aprofundada do psicodinamismo da aluna para que essa hipótese pudesse ser comprovada ou refutada.

Após o recreio deste dia, houve a aula de educação física observada (EF), que é dividida em esportes e ginástica rítmica. Como todas as alunas que passaram os outros três dias de recreio com Gabriela fazem ginástica rítmica e ela faz esportes, é possível que tenha passado o recreio com outras colegas para que, após o recreio, fossem juntas ao ginásio de esportes.

As entrevistas com os professores confirmam a boa interação de Gabriela com os colegas, conforme vemos abaixo, em algumas de suas falas:

[...] ela está em contato com todo mundo. [Você acha que esse contato é satisfatório?] Vejo ela convivendo, então é aparentemente satisfatório.

Socialmente aparenta estar [incluída], tem 100% de interação, não existe preconceito. Ninguém reclama do barulho da máquina de braille, por exemplo (CARLOS).

Eu acho que a exclusão dela é muito pequena porque a sala foi criada com ela. Às vezes ela senta na frente, às vezes ela senta atrás. [Por que ela muda de lugar?] Ela mudou de grupo. Eles sentam onde eles querem (ISABEL).

Tem muitos alunos que ignoram. Os meninos ignoram. Eu não vejo os meninos irem falar, procurar papo [Mas isso é com ela ou com todas?] Com ela. Eles não puxam papo, não vão conversar. Pelo menos na minha aula. Do jeito que eles saem para jogar bola também, não vêem mais nada. Tem umas quatro que são parceiras dela desde sempre. Tem a Larissa, Mariana, Carol, tem uma outra amiga da Larissa, mas ela não é minha aluna. Essas três são as mais próximas. Teve uma atividade aqui no dia das mães, a Carol foi com ela e ficou com ela o tempo todo, leva ela no banheiro. Essas três são as mais marcantes (LÚCIA).

Embora a professora de educação física diga que os meninos ignoram Gabriela, ela mesma diz que, “do jeito que eles saem para jogar bola também, não vêem mais nada”. Gabriela integra um grupo das meninas da sala. Não foi observado nenhum contato entre os meninos e esse grupo de meninas, de forma que não há como dizer, pela observação realizada, que os meninos se relacionem com todas as alunas, exceto Gabriela. Ainda há nesta classe a típica divisão entre o grupo de meninos e meninas, o que é natural a esta faixa etária.

Em sua entrevista, Gabriela também cita a boa interação que tem com as colegas de classe.

Na escola regular todos gostam muito de mim, por onde vou sempre me cumprimentam. Se eu trago bengala elas não me deixam usar, me carregam para todo lado. A gente sempre foi amigo. Estamos juntos desde sempre. Elas pegam minha bengala, brincam com a máquina de braille. Tem uma lá que até sabe um pouco. Elas ficam brincando de escrever. Escreveram um monte de coisa sem sentindo e depois perguntam o que foi que escreveram. A que sabe um pouquinho mais fica escrevendo palavrão. Elas fazem trabalho comigo, nós ficamos juntas no intervalo, uma vai na casa da outra para estudar pra prova, a gente às vezes sai para passear, vai em shopping, ou em parque de diversão, a gente está sempre mantendo contato (GABRIELA).

Vemos, nesse trecho extraído da entrevista com a aluna com DV, que ela e as colegas interagem na escola e fora da escola. Como Gabriela frequenta esta escola regular e estuda com os mesmos colegas desde a 2ª série/3º ano do Ensino Fundamental e, hoje, estão na 8ª série/9º ano, é possível que a convivência desde a infância tenha favorecido a identificação com a aluna com DV e a boa interação com colegas de classe. O tempo de estudo com os mesmos colegas, contudo, não é consenso entre os pesquisadores da área como favorecedor da interação entre os alunos com e sem deficiência. Enquanto Batista e Emuno (2004) sugerem que a boa interação pode decorrer do tempo de estudo com os mesmos colegas, Figueiredo (2010) descreveu o caso de um aluno com DV que era novo na escola mas, ainda assim, tornou-se popular. Mesmo com este dado, um maior tempo de convívio com as pessoas com deficiência pode beneficiar o processo de identificação pela percepção de semelhanças no cotidiano. Da mesma forma, é possível também que mesmo uma convivência longa sustente ou aumente o preconceito, se a limitação for o foco da atenção na interação. A hipótese de que o contato favorece a interação e atenua o preconceito, segundo Crochík (2001), é válida desde que a cooperação, a amizade e um clima cultural e institucional estejam presentes. Voltaremos ao assunto da hipótese do contato quando outros desses aspectos forem abordados.

Assim, em resposta ao Objetivo 1a (“Investigar na escola regular como o aluno com DV e seus colegas de classe interagem em sala e no recreio”) é possível concluir que a interação com colegas parece satisfatória, mas é mais efetiva no recreio. De quatro recreios observados, Gabriela passou um com um grupo de sete meninas, um com Amanda e Carol, um somente com Carol e o outro com Mariana. Com exceção desse último, no qual Gabriela pareceu isolada, a interação foi boa e adequada à faixa etária: as colegas conversaram, riram e foram juntas ao banheiro. Em sala, Gabriela interage menos; passa a maior parte do tempo sozinha, de cabeça abaixada e em silêncio. Os momentos de interação foram iniciados, na grande maioria, por ela em direção à Amanda, que se senta à sua frente. Somente em P1 houve contato de forma bastante satisfatória, tendo ele sido iniciado por Carol ao auxiliar a colega com DV na tarefa de interpretação de texto, aparentemente, de forma voluntária. A menor frequência na interação com colegas em sala pode estar atrelada à figura do professor e ao seu método de ensino, o que será abordado posteriormente.

6.4 Preferência ou rejeição dos colegas acerca do aluno com DV (sociograma)

A análise da Escala de Proximidade entre os Alunos (sociograma) corrobora os dados da observação. Gabriela foi citada somente uma vez nas respostas de rejeição e cinco vezes nas de preferência (duas vezes por uma aluna e três vezes por outra), o que indica boa interação com alguns colegas. A única resposta de rejeição foi para a pergunta “Com qual colega da minha classe eu NÃO gostaria de fazer os trabalhos em sala de aula?” (Pergunta 6), que teve como justificativa:

Porque por ela ser cega deve ser muito difícil fazer trabalho com ela²⁰ (TAÍS).

Essa frase sugere que a colega nunca trabalhou com Gabriela e, conseqüentemente, indica preconceito pela ausência de experiência (CROCHÍK, 2006). Segundo Crochík (2001), condições adequadas como com cooperação e amizade poderiam minimizar o preconceito. Logo, trabalhos propostos pelo professor com o foco na cooperação e valorização do potencial dos alunos, ao invés de trabalhos individuais com foco na limitação, poderiam colaborar para a redução do preconceito em uma sala de aula inclusiva. Por outro lado, se o professor propusesse trabalhos em grupo que exigissem a visão, sem propostas alternativas para a limitação visual da aluna com DV, o contato entre os alunos e ela poderia aumentar o preconceito, o que enfatiza a importância da figura do professor até mesmo na interação entre os colegas e na manutenção, aumento ou minimização do preconceito entre eles. Este fato é respaldado por Casco (2007) que, em sua pesquisa, observou que o comportamento dos professores e a forma deles incentivarem a relação entre os alunos em sala de aula relaciona-se à formação dos grupos. A interação entre os alunos é, então, segundo Casco (2007), altamente influenciada pela ação dos professores em sala de aula.

O fato da resposta de rejeição no sociograma ter sido dado à pergunta sobre trabalho em sala, expressa possivelmente um menor grau de preconceito do que se ela tivesse sido

²⁰ Embora a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) diga que citações com mais de três linhas devam ser incorporadas ao parágrafo por aspas duplas, optamos por manter separado do parágrafo alguns trechos das falas dos sujeitos pesquisados para que pudessem receber maior destaque.

dada às perguntas “Com qual colega da minha classe eu NÃO gosto de estar junto?” (Pergunta 2) e “Qual colega da minha classe eu NÃO convidaria para ir à minha casa?” (Pergunta 4). Uma rejeição nessas questões indicaria, possivelmente, um maior grau de preconceito, pois a *presença* de Gabriela incomodaria a colega e não a dificuldade – muitas vezes real – para fazer trabalhos em grupo. O incômodo gerado pela presença de uma pessoa com DV pode significar a não-identificação ou negação da identificação com a limitação do homem perante a natureza, o que, segundo Crochík (2006) são tendências de egos indiferenciados e predispostos ao preconceito. Como no sociograma não houve nenhuma resposta de rejeição à presença de Gabriela (em sala de aula ou em casa), há duas possibilidades bastante divergentes. Pode haver identificação dos alunos normovisuais com a fragilidade da aluna com DV, de forma que não há violação de valores primordiais, sentimentos de conflito fundamental, estereotipia e contraposição – necessários, segundo Levinson (1965), para relação entre endo e exogrupo. Logo, nesta primeira hipótese, a aluna não é vista como membro de um exogrupo e, conseqüentemente, não há a formação de preconceito, pois, conforme Levinson (1965), é na distinção entre endogrupo (grupo de identificação) e exogrupo (grupo de contraidentificação) que o preconceito é formado. A não rejeição à presença da aluna também pode ocorrer pela ausência de identificação dos alunos normovisuais com a aluna como semelhante. Neste caso, também não há a percepção de Gabriela como membro de um exogrupo, mas pela ausência de conflito entre a consciência moral e as pulsões (HORKHEIMER; ADORNO, 1969/2006a). Segundo Horkheimer e Adorno (1969/2006a):

[...] na era das grandes corporações e das guerras mundiais, a mediação do processo social através das inúmeras mônadas mostra-se retrógrada. Os sujeitos da economia pulsional são expropriados psicologicamente e essa economia é gerida mais racionalmente pela própria sociedade. A decisão que o indivíduo deve tomar em cada situação não precisa mais resultar de uma dolorosa dialética interna da consciência moral, da autoconservação e das pulsões. Para as pessoas na esfera profissional, as decisões são tomadas pela hierarquia que vai das associações até a administração nacional; na esfera privada, pelo esquema da cultura de massa, que desapropria seus consumidores forçados de seus últimos impulsos internos. As associações e as celebridades assumem as funções do ego e do superego, e as massas, despojadas até mesmo da aparência da personalidade, deixam-se modelar muito mais docilmente segundo os modelos e palavras de ordem dadas, do que os instintos pela censura interna (p. 167).

Para Horkheimer e Adorno (1969/2006a), o homem é totalmente modelado de fora. A decisão coletiva tem como base os não-indivíduos e, em resultado, há o não-sujeito, um sujeito sem subjetividade, que adere à mentalidade do ticket e posiciona-se contra ou a favor de um bloco de ideias prontos, não pela experiência, mas pela anulação de sua subjetividade e adesão irrefletida (HORKHEIMER; ADORNO, 1969/2006a). A rejeição à aluna com DV na pergunta sobre trabalho em classe no sociograma sugere um preconceito, possivelmente, atrelado à ideologia da racionalidade tecnológica. Essa ideologia tem como parte de suas características, conforme descreve Crochík (2001), a competitividade e busca pragmática por resultados, ou seja, o desempenho no trabalho sem o exercício da busca da gênese e da potencialidade de transformação. A ideologia da racionalidade tecnológica pode ser facilmente reproduzida e reforçada pelos professores ao exigirem trabalhos sem adaptá-los à realidade de seus alunos, ao mesmo tempo em que poderia ser contestada por eles pela valorização da diversidade e potencialidade de cada um.

À primeira pergunta de preferência (Pergunta 1), “Com qual colega da minha classe eu gosto de estar junto?”, foram obtidas as seguintes justificativas à escolha de Gabriela:

Porque com ela eu posso me abrir, falar tudo o que sinto e recebo um ótimo conselho (AMANDA).

Porque é uma pessoa encantadora, me dá conselhos e me ajuda muito quando preciso (CAROL).

À segunda pergunta de preferência (Pergunta 3), “Qual colega da minha classe eu convidaria para ir à minha casa?”, foram obtidas as seguintes justificativas quanto à escolha da aluna com DV:

Ela é como uma irmã mais velha (AMANDA).

Porque ela é uma amiga maravilhosa e é uma das minhas melhores amigas (CAROL).

À terceira e última pergunta de preferência (Pergunta 5), “Com qual colega da minha classe eu gostaria de fazer os trabalhos em sala de aula?”, foi dada a seguinte justificativa à escolha de Gabriela:

Porque nos ajuda dando seus conselhos e eu adoro ela (CAROL).

Todas essas respostas revelam boa interação, identificação e ausência de preconceito entre as alunas. Amanda considera Gabriela como uma irmã mais velha, se sente à vontade para se abrir com ela, falar o que sente e gosta de receber seus conselhos; mas não a citou na pergunta 5, sobre a preferência nos trabalhos em grupo. Esse dado reforça a responsabilidade do professor em propor tarefas coletivas que valorizem a potencialidade dos alunos, ao contrário da ênfase na limitação. Apesar de Amanda gostar da colega com DV (a ponto de citá-la em duas respostas de preferência), a dificuldade – real – em elaborar trabalhos em grupo pode ter sido o motivo de não ter citado Gabriela nesta questão. Já Carol (que esteve com Gabriela em R1, R2 e R3), citou a colega com DV nas três perguntas de preferência, inclusive na de trabalho em grupo. Também foi essa aluna que, em P1, ajudou Gabriela lendo as perguntas para a atividade de interpretação de texto e que, nesta mesma aula, brincou com a máquina de braille. O comportamento de Carol reforça a ideia de que um contato cooperativo reduz o preconceito. É interessante notar que, no sociograma, Carol obteve como IP $-0,04$, o que sugere uma sutil rejeição a ela. Essa aluna obteve seis respostas de preferência e nove de rejeição. Seria necessária uma investigação sobre essa aluna para que esse dado pudesse ser analisado e comparado ao de Gabriela.

Em suas respostas, Gabriela também escolheu as alunas 1 e 3, além de uma terceira aluna (Fernanda) e colocou como justificativas:

Pergunta 1: Carol. Porque tem qualidades parecidas com as minhas.
Fernanda. Porque somos amigas desde criança.
Amanda. Porque ela é uma pessoa legal.

Pergunta 3: Carol. Porque nossos pais também têm uma grande amizade.
Amanda. Porque eu gosto muito de conversar com ela.
Fernanda. Porque é legal e divertida.

Pergunta 5: Carol: Porque tem ideias excelentes.
Fernanda: Porque é CDF.
Amanda: Porque é inteligente (GABRIELA).

As respostas de Gabriela corroboram a boa inclusão sugerida pelas respostas dadas pelas colegas. Segundo a análise qualitativa das respostas do sociograma, elas têm bom nível de socialização, sem qualquer indício de exclusão, marginalização ou segregação.

Vemos abaixo, na Tabela 1, a tabulação quantitativa da Escala de Proximidade entre os Alunos (sociograma).

Tabela 1 – Tabulação da Escala de Proximidade entre os Alunos (sociograma)

| | Perg. 1 | Perg. 3 | Perg. 5 | Total p | Perg. 2 | Perg. 4 | Perg. 6 | Total r | p-r | IP |
|------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-----|-------|
| Gabriela | 2 | 2 | 1 | 5 | | | 1 | 1 | 4 | 0,06 |
| Amanda | 3 | 4 | 3 | 10 | | 1 | | 1 | 9 | 0,14 |
| Taís | 2 | 1 | 3 | 6 | 3 | 2 | 1 | 6 | 0 | 0 |
| Carol | 2 | 2 | 2 | 6 | 3 | 3 | 3 | 9 | -3 | -0,04 |
| Fernanda | 4 | 4 | 3 | 11 | 2 | 4 | 3 | 9 | 2 | 0,03 |
| Pedro | | 1 | | 1 | 8 | 8 | 12 | 28 | -27 | -0,40 |
| João | 4 | 4 | 6 | 14 | | | | 0 | 14 | 0,21 |
| Mariana | 2 | 3 | 4 | 9 | | | | 0 | 9 | 0,14 |
| Laura | 4 | 3 | 4 | 11 | | | | 0 | 11 | 0,16 |
| Luana | 4 | 4 | 4 | 12 | 2 | 1 | | 3 | 9 | 0,14 |
| Aluno 11²¹ | 4 | 1 | 4 | 9 | | 1 | | 1 | 8 | 0,12 |
| Aluno 12 | | | | 0 | 1 | 3 | 1 | 5 | -5 | -0,07 |
| Aluno 13 | 2 | 3 | 5 | 10 | | | | 0 | 10 | 0,15 |
| Aluna 14 | 2 | 2 | 2 | 6 | 1 | | 2 | 3 | 3 | 0,04 |
| Aluno 15 | 4 | 1 | 6 | 11 | 4 | 2 | 1 | 7 | 4 | 0,06 |
| Aluno 16 | 2 | 1 | 1 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 1 | 0,01 |
| Aluno 17 | | 1 | 1 | 2 | | 2 | 2 | 4 | -2 | -0,03 |
| Aluno 18 | 2 | 1 | 1 | 4 | 1 | | 2 | 3 | 1 | 0,01 |
| Aluno 19 | 3 | 4 | | 7 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 0,06 |
| Aluna 20 | 2 | 1 | 1 | 4 | 2 | 4 | | 6 | -2 | -0,03 |
| Aluno 21 | 2 | 4 | 1 | 7 | 7 | 5 | 11 | 23 | -16 | -0,24 |

O sociograma foi aplicado em todos os alunos da classe (23 alunos). Contudo, houve respostas ambíguas em relação a duas alunas que têm o mesmo prenome. Alguns alunos citaram uma dessas alunas sem o sobrenome, de forma que, durante a análise, não foi possível quantificar tais respostas. Em função disso, ambas as alunas foram excluídas da tabulação. É importante salientar, contudo, que nenhuma das alunas citou o nome de Gabriela em suas

²¹ Os alunos de número 11 a 20 não receberam nome fictício, como os outros, porque não foram citados ao longo desta dissertação.

respostas, nem Gabriela as citou, de forma que a exclusão delas da tabulação não alterou a análise do índice de proximidade da aluna foco da pesquisa.

Gabriela obteve 0,06 como índice de proximidade (IP), o que sugere sutil preferência. Em comparação aos colegas da sala, 55% teve IP inferior ao dela ($n = 11$), 35% teve índice superior ao de Gabriela ($n = 7$) e 10% teve o mesmo valor ($n = 2$). O aluno da sala com menor IP (Pedro) teve 28 respostas de rejeição e uma de preferência ($IP = -0,4$) e o que teve maior IP (João) obteve 14 respostas de preferência e nenhuma de rejeição ($IP = 0,21$).

Segundo o sociograma, portanto, a aluna com deficiência visual não é rejeitada pelos colegas, o que pode ser atribuído ao fato de terem crescido com ela, se identificarem com sua fragilidade, não havendo, portanto a formação de um endogrupo e de um exogrupo.

Em resposta ao objetivo específico 1b (“Investigar na escola regular a preferência ou rejeição dos colegas acerca do aluno com DV”), foi verificada uma sutil preferência ($IP = 0,06$). Gabriela foi citada 5 vezes nas perguntas de preferência (três vezes por Carol e duas por Amanda) e uma vez nas de rejeição (Taís). As justificativas de preferência a ela foram por ela “dar conselhos”, “ajudar quando precisa”, “ser como uma irmã mais velha” e “ser encantadora”. A boa interação é recíproca, pois Gabriela citou e foi citada pelas alunas 1 e 3 nas respostas de preferência. A única resposta de rejeição à Gabriela foi para a situação de trabalho em grupo, o que pode ser uma dificuldade real, pelas tarefas não serem adaptadas pelos professores.

6.5 Entrevista com professores

Para responder ao objetivo específico 1c (“Investigar na escola regular a percepção e atitude dos professores quanto ao aluno com DV e a opinião deles acerca da inclusão escolar”) foram entrevistados os professores de ciências, português e educação física e observadas 3h40 minutos de aula de cada um deles. No Quadro 5, temos as características gerais dos professores: disciplina lecionada, sexo, idade e formação.

Quadro 5 – Características gerais dos professores

| | Disciplina lecionada | Sexo | Idade | Formação |
|--------|----------------------|------|-------|---|
| Carlos | Ciências | M | 51 | Graduação em física (1984/1985) |
| Isabel | Português | F | 54 | Graduação em jornalismo (1978) e pós-graduação em língua portuguesa (1998/1999) |
| Lúcia | Educação Física | F | 56 | Graduação em educação física (1976) |

Os três professores entrevistados têm mais de 50 anos idade, todos são católicos e não têm pessoas com deficiência em suas famílias. Carlos e Lúcia atuam no magistério há quase 25 anos e Isabel há cerca de 10 anos. Essa última é a única que não teve como formação superior a licenciatura. Todos têm relativamente pouca experiência com inclusão escolar, apesar de experientes na licenciatura, e não tiveram cursos de capacitação. Somente Isabel recebeu orientação na escola anterior em que trabalhou para poder dar aula a alunos com deficiência auditiva.

Lúcia teve a primeira experiência com inclusão escolar há quatro anos, quando começou a dar aula para Gabriela. Isabel, antes de Gabriela, com quem está há menos de um ano, teve dois ou três anos de experiência com deficiência auditiva e Carlos tem sete anos de experiência com inclusão. Além de Gabriela, ele teve outro aluno com DV perda total, um com perda parcial e outro com comportamentos agressivos. Na fala deste professor, é possível identificar o desconhecimento de qual é o público alvo da inclusão. Segundo ele:

Tive a primeira experiência com inclusão escolar há sete anos. Já tive três alunos com deficiência visual, dois totais e um parcial, e um dislexo. Não sei se é deficiência, mas é tratado como, é merecedor de uma atenção especial. Tive também um caso de experiência desastrosa com um aluno com agressividade. Qual o nome daquilo que a pessoa não interage direito? Talvez ele tivesse algum tipo de autismo. Ele era muito agressivo, mas a ajuda só chegou no fim do ano. Era difícil lidar com ele (CARLOS).

Vemos nesta fala que o professor considera o aluno com dislexia como aluno em situação de inclusão. Bueno (2008) aponta para uma ambiguidade nas políticas públicas inclusivas no que concerne à descrição de qual é a sua população-alvo. Conforme já apresentado anteriormente, a Declaração de Salamanca diz que as políticas inclusivas:

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

Segundo a Declaração de Salamanca, portanto, as crianças com deficiência são somente uma das possibilidades de crianças com necessidades educacionais especiais. Documentos legais brasileiros, contudo, definem como alvo das políticas inclusivas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, como é o caso do Decreto no. 6.571, que regulamentou o atendimento educacional especializado na educação básica, excluindo as crianças dos outros grupos do suporte legal. Bueno (2008) realizou uma pesquisa sobre a produção acadêmica na área da inclusão escolar e percebeu que a pesquisa acadêmica parece ter absorvido essa ambiguidade. Segundo ele:

[...] a inclusão escolar parece ser tratada, pelo conjunto da produção acadêmica, como política predominantemente restrita aos portadores de deficiências, distúrbios e problemas, anteriormente tratados pela educação especial, na medida em que somente 15 entre os 127 trabalhos se voltam à população diferenciada. [...] Pouco mais da metade das produções não discriminou sobre que tipo de problema se debruçou, consignando simplesmente que se voltava para as “deficiências” ou “necessidades educativas especiais”, o que parece reproduzir, no âmbito da produção acadêmica, a mesma ambiguidade verificada nas proposições políticas (BUENO, 2008, p. 54-55).

A indefinição e ambiguidade política a respeito de qual é população-alvo da inclusão, expressadas também nas produções acadêmicas, foi claramente percebida na fala do Carlos, conforme exposto acima. Este professor também denuncia a falta de suporte oferecido pela escola, que matriculou um aluno com necessidade educacional especial (autismo, segundo o professor) sem preparar o corpo docente e desenvolver atividades que colaborassem no processo inclusivo.

A seguir, apresentamos os três principais pontos que foram extraídos da análise de conteúdo das entrevistas, os quais nos auxiliarão a compreender a percepção e atitude dos professores quanto à aluna com DV e a opinião deles acerca da inclusão escolar, a saber:

Posição dos professores em relação à inclusão escolar; Adaptações curriculares: metodologia, conteúdo e avaliação; e Percepção dos professores em relação à inclusão escolar.

6.5.1 Posição dos professores em relação à inclusão escolar

A posição de dois, dos três professores entrevistados, é claramente contra a inclusão escolar da forma como vem sendo implantada, conforme vemos explicitado na fala do professor de ciências:

A inclusão deixa muito a desejar. Eu não sei qual a intenção de quem inventou isso, mas educação é muito mais do que deixar junto. Eles precisam de uma atenção especial e as escolas não têm preparo. Têm que ter uma estrutura. [...] Nada foi feito a não ser dizer que existe a inclusão. Isso é preocupante. [...] O professor fica totalmente perdido. Como um professor de desenho geométrico vai lidar com o aluno sem visão? Ou física ótica? Eu falo o que tenho que falar e assumo que ela assimilou a matéria. [...] não tem a preocupação de se ela aprendeu. Há um despreparo para a inclusão. Deve ter também boa vontade e interesse do professor. Não se lança um carro se toda a estrutura não for feita, se não tiver um estudo a respeito (CARLOS).

Lúcia, professora de educação física, também manifesta críticas à inclusão escolar:

Eu acho até que, às vezes, é bom, mas tem certa hora que eu não concordo muito porque parece mais ainda que ela [Gabriela] é diferente dos outros. Eu acho que quando é coisa que não dá para ela fazer e eu preciso dar a minha aula, ela tem que ficar sem fazer e eu acho que isso deve interferir em alguma coisa na cabeça dela. Não sei se pro bem ou não. Tipo, que nem aquela vez, vôlei, ela não tem condição, nem que eu faça adaptado, basquete, jogo, ela tem que ficar sentada, eu não sei o que eu faço. Não sei se eu que não estou preparada, porque eu não tive capacitação para inclusão. [...] Então, nisso eu peço com ela, porque às vezes eu tenho que largar ela sozinha (LÚCIA).

Na fala dos dois professores vemos uma preocupação com o resultado da inclusão. Segundo eles, houve falta de capacitação e preparo das escolas, o que leva Carlos a se sentir

perdido e Lúcia a se culpabilizar. Ainda segundo esses professores, a falta de preparo leva à não preocupação com o aprendizado do aluno. Carlos, ao dizer “educação é muito mais do que deixar junto”, revela que as escolas, mesmo particulares, ainda consideram como inclusão a simples matrícula do aluno com necessidade educacional especial em classe regular. Conforme Prieto (2005), para que as escolas acolham todos os alunos e ofereçam mais do que a permanência, é indispensável que a diversidade seja entendida como condição humana e benéfica à aprendizagem de todos. Segundo a autora:

Sem isso não conseguiremos construir escolas que acolham a todos. Vamos, sim, ficar no caos conceitual entendendo a *educação inclusiva* como a entrada do aluno com deficiência na escola e, portanto, também com a falsa ideia de que apenas seu acesso à escola seja suficiente para a sua permanência. Na realidade, não deveria ser um problema ele 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, marginalizada só que estando na escola (PRIETO, 2005, p. 102).

Segundo os relatos dos professores entrevistados, não houve um preparo da escola para a inclusão e aos professores cabe inventar o que fazer com a nova clientela em suas aulas. As observações de aula desses professores apontaram para a manutenção da didática de ensino anterior à inclusão – muito pouco foi modificado – restando ao aluno adaptar-se às aulas como puder. A adaptação do aluno com necessidade educacional especial à escola, e não a adaptação dela a ele, é uma das principais diferenças entre o modelo de integração e de inclusão escolar, conforme exposto por diversos autores, como Crochík (2003), Prieto (2005; 2006) e Mantoan (2006).

A responsabilidade pela implantação do modelo inclusivo, contudo, não cabe exclusivamente aos professores. Segundo Sant’Ana (2005):

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas (p. 228).

Segundo a autora, é fundamental o engajamento do professor, mas é preciso que o corpo diretivo adira ao modelo – de fato – e proporcione um espaço para que a mudança se efetive. Os exemplos apontados pelos professores entrevistados são bastante pertinentes. Enquanto o professor de ciências questiona o ensino do desenho geométrico e da física ótica, a professora de educação física aponta para as dificuldades dos jogos com bola. Carlos considera a situação preocupante e se sente perdido e Lúcia sente que peca com a aluna em função de sua própria incapacitação. A falta de apoio especializado nas escolas leva os professores a sentimentos de inadequação e à reprodução da exclusão do aluno no interior das escolas. Os professores questionam o modelo inclusivo, mas não sabem, sequer, como aplicá-lo.

Já Isabel, teve um posicionamento bastante divergente de Carlos e Lúcia, pois colocou-se a favor do sistema inclusivo. Segundo ela:

Eu acho que eles são normais, dá para trabalhar numa boa. Tem algumas limitações que são adaptáveis. No caso da Gabriela, eu procuro falar alto, falar bem claro, eu acho que ela assimila o que ela está ouvindo. Para isso eu tive um treino, porque quando eu trabalhei com deficiente auditivo eles faziam leitura labial, exigia uma postura na sala de aula. Eu procuro facilitar, eu paro e me polio (ISABEL).

Isabel se diferencia dos outros professores em diversos pontos. Primeiramente, é importante salientar que a disciplina ministrada por ela não necessita, necessariamente, de recursos visuais. Conforme apontado pelos professores de ciências e de educação física, o professor se sente perdido ao ensinar desenho geométrico, física ótica, basquete e vôlei a alunos com deficiência visual. É preciso um maior preparo e esforço do professor para que ele adapte suas aulas para incluir esses novos alunos. Já a professora de português, não precisa de grandes adaptações, pois a aluna pode acompanhar as atividades por meio da audição – o que pôde ser verificado nas observações das aulas.

Isabel é a única que recebeu um “treino” (conforme descrito por ela) para lidar com alunos em situação de inclusão. Na escola anterior em que trabalhou, foi treinada a falar alto e bem claro, para facilitar o aprendizado e leitura labial dos alunos com deficiência auditiva. Ela aproveita a mesma técnica com Gabriela, pois sabe que a aluna só assimila o que ouve: o volume de sua voz é sempre alto e ela lê quase 100% do que está escrito no quadro.

Outra distinção entre essa professora e os demais é o fato dela ser a única com pós-graduação e experiência na cidade de São Paulo. Como a mudança de paradigma educacional é relativamente recente, é possível que Isabel tenha tido maior contato com o tema da inclusão fora de sua prática profissional e que a mudança tenha sido iniciada na capital do Estado. Ela tem como formação o jornalismo e está no magistério há 10 anos. Já os outros dois professores dão aula no ensino básico há 25 anos, ou seja, tiveram formação para o magistério durante o período em que era valorizado o paradigma da integração. Levantamos aqui a hipótese de que os professores das cidades do interior levem mais tempo para ter ciência e aderir às mudanças educacionais. É preciso pesquisas sobre a diferença na concepção de professores do interior e de capitais para que essa hipótese seja confirmada.

Embora não tenham recebido capacitação para a inclusão, Carlos fez um curso de libras e Lúcia fez um curso para pessoas com deficiência visual. Contudo, ambos não utilizam os conhecimentos adquiridos em suas práticas. Segundo eles:

Não sei se eu que não estou preparada, porque eu não tive capacitação para inclusão. Tive capacitação para deficiente visual, sei trabalhar deficiente visual, mas quando é só deficientes na turma. Para inclusão eu não fiz, não foi oferecido. Sei um monte de jogo só para deficiente visual (LÚCIA).

Eu não tenho condições de dar aula para surdo-mudo, por exemplo. Fiz o curso de libras, mas você esquece. Há um despreparo para a inclusão (CARLOS).

Com isso, observamos que a posição de dois dos três professores entrevistados é contra a inclusão, mas que ambos não sabem exatamente no que ela consiste. Eles questionam a aplicabilidade do modelo, mas o desconhecem. Já a professora a favor do modelo inclusivo conhece o novo paradigma, foi capacitada por outra escola e, em resultado, polícia sua própria prática e acredita no potencial dos alunos.

6.5.2 Adaptações curriculares: metodologia, conteúdo e avaliação

Para uma análise mais aprofundada da atitude dos professores pesquisados em relação à inclusão escolar é necessário avaliar a existência e a qualidade de adaptações curriculares voltadas à aluna com DV foco desta pesquisa. Como a educação é, tendencialmente, desenvolvida para alunos normovisuais, a inclusão de alunos com DV implica na necessidade da redução da barreira visual, que dificulta ou impede o aprendizado e a participação desses alunos nas classes regulares. Neste item, foram analisadas as adaptações curriculares quanto à metodologia, conteúdo e avaliação, por meio de quatro instrumentos: observação de aula, entrevista com professores, entrevista com a coordenadora pedagógica e entrevista com a aluna com DV. Os dados foram entrelaçados para que a interpretação pudesse levar em conta diferentes ângulos do mesmo objeto.

Conforme já apontado em sua entrevista, Ana Maria, coordenadora pedagógica, afirma que há diversificação na metodologia na matéria ciências por meio do uso de alto-relevo – o que não pôde ser observado nas aulas, nem no relato de Gabriela. O que pôde ser constatado é que a escola oferece pouca, ou nenhuma, acessibilidade ao conteúdo; a metodologia não é adaptada e a aluna não recebe parte do conteúdo que poderia pela ausência de esforços da escola e dos professores para a eliminação de barreiras e ampliação de recursos para a aprendizagem e participação da aluna. Conforme defendido pela Declaração de Salamanca:

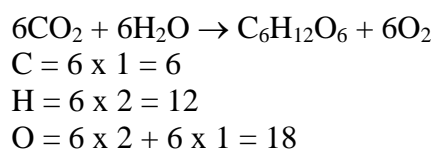
Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (BRASIL, 1994).

Durante o período observado, os alunos aprenderam a tabela periódica, material que poderia ter sido obtido via correio, gratuitamente, pelo professor ou pela escola se solicitado ao IBC (BRASIL, 2009). Por não saber dessa informação e não buscar recursos que viabilizem a aprendizagem da aluna em sala, o professor simplesmente não faz nada. A aluna passa toda a aula em silêncio, com a cabeça abaixada e os olhos fechados, sem participação

alguma. Na entrevista, quando perguntado se trabalha com os alunos em situação de inclusão de maneira diferente dos demais alunos, Carlos, professor de ciências, disse.

Eu falo o que tenho que falar e assumo que ela assimilou a matéria. [...] No dia a dia não há diferença. O aluno [em situação de inclusão] acompanha a aula. É interessante os paradidáticos, porque o aluno não consegue ter 100% de aproveitamento. O paradidático não se preocupa muito com o cálculo. Isso fiz com alunos não pela experiência, mas pelo despreparo. Eles fazem um trabalho sobre o tema. É uma abordagem mais teórica (CARLOS).

Nesta fala, vemos que o professor não faz, durante as aulas, adaptações no método para o acesso da aluna ao conteúdo. Durante as observações, diversas vezes o professor escreveu na lousa e não leu o que escreveu. Ele dá sua aula para os alunos normovisuais e “assume que ela assimilou a matéria”. Em C1, o professor escreveu na lousa:



Nada do que foi escrito, foi lido; era como se Gabriela não estivesse na sala. Equações de Química inorgânica poderiam ser ensinadas à aluna com DV se materiais adequados fossem produzidos ou adquiridos. Em vez disso, a aluna não recebe essa parte do conteúdo e a ela é encaminhado um material paradidático para a elaboração de trabalhos teóricos. Ou seja, o professor não ensina em aula e incumbe a aluna de seu próprio aprendizado, em casa, por meio de trabalhos individuais. A ausência de acessibilidade resulta na adaptação de elementos curriculares de forma excludente, ou seja, desnecessária e contrária aos princípios inclusivos.

Bertalli (2008) relata uma experiência vivida por ela para o desenvolvimento de conteúdos da estrutura atômica em uma aula de Química no 1º ano do Ensino Médio, em que havia uma aluna com deficiência visual perda total. Para sua pesquisa, a autora utilizou a Tabela Periódica, produzida pelo IBC, um modelo atômico com cartolina, EVA, lã e cola, confeccionado por ela, e um diagrama de Pauling, também feito por ela, mas que igualmente é distribuído de forma gratuita pelo IBC. Com o uso desses materiais, segundo seu relato, foi

possível desenvolver os conceitos de elétrons, prótons, nêutrons, camadas eletrônicas, distribuição eletrônica, elementos químicos com seus grupos, períodos e localização e identificação da massa atômica (BERTALLI, 2008). Segundo Bertalli (2008):

[...] os materiais não foram somente utilizados pela aluna, mas muitos alunos normovisuais também quiseram trabalhar com eles, considerando-os mais interessantes do que o livro didático. Além disso, os resultados das provas demonstram que houve uma aprendizagem dos conteúdos por parte da aluna cega, pois ela teve desempenho igual ao dos melhores alunos normovisuais. [...] Pode-se concluir que a inclusão de alunos cegos em classes regulares, no que diz respeito aos conteúdos de Química, é perfeitamente possível, desde que haja apoio para a produção de materiais adequados a essas pessoas. (BERTALLI, 2008, s/n).

Vemos neste relato que, além do ensino de Química ser viável a alunos com DV, o trabalho proposto pelos professores pode ser favorecedor da inclusão ou exclusão do aluno entre seus pares. Nas aulas de Carlos, Gabriela praticamente não interage com colegas. A acessibilidade viabiliza o aprendizado e a participação, mas, também, a interação. Laplane e Batista (2008) apontam ainda que a ausência de material pedagógico adaptado pode resultar em um isolamento social.

Vemos este isolamento em C1. Nesta aula, houve vista de prova, correção de um questionário e fechamento das notas. Enquanto o professor fez correções de equações químicas na lousa, os alunos regulares verificaram suas respostas e Gabriela passou a maior parte do tempo em silêncio, sozinha, de olhos fechados e cabeça abaixada. Ela não fez o questionário – pois ele consistia de exercícios com equações químicas – e nenhum material adaptado lhe foi passado. Enquanto os demais alunos aprendiam, ela foi impelida pelo professor a permanecer sozinha na classe. Nesta aula, Gabriela iniciou contato com Amanda, que estava sentada à sua frente. A colega correspondeu à interação, mas manteve-se atenta à correção. Carlos não demonstra ter ciência da importância do conteúdo ser o mesmo, mas sim, a dúvida e a insegurança por não saber como modificar sua prática e tornar o currículo acessível.

Segundo Lacerda (2006), adaptações curriculares e estratégias de aula diversas vezes são negligenciadas por professores, porque esses pressupõem que a inclusão física dos alunos já é, por si só, um bem. Nesses casos, é inquestionável a não compreensão dos reais pressupostos da inclusão e os alunos em situação de inclusão são privados de condições

objetivas para a sua formação cultural, pois o conteúdo das aulas é passado sinteticamente. É direito de todos os alunos receberem o conteúdo curricular e a avaliação das disciplinas, assim como seus colegas de classe. Segundo a Resolução nº 2/01, no Art. 8º:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

III – flexibilização e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

Na escola pesquisada não há cultura, nem política inclusiva. O currículo é rígido e as adaptações curriculares, quando existentes, não são refletidas. As adaptações na disciplina de ciências, por exemplo, não levam em conta o significado prático e instrumental dos conteúdos, mas a inexperiência do professor que recorre aos livros paradidáticos, segundo ele mesmo, “não pela experiência, mas pelo desespero” (CARLOS). O resultado é que a aluna tem seu direito ao conhecimento negligenciado e é isolada de seus colegas de classe durante as aulas.

A própria aluna, em sua entrevista, manifesta a importância dessas adaptações para a acessibilidade ao conteúdo, conforme vemos abaixo:

Eu acho que é importante para um DV total se o professor quer passar algum desenho na lousa, é importante ele tentar reproduzir o desenho no papel, para o DV poder sentir em alto-relevo, assim ele pode entender a explicação e ir bem nas matérias. [Isso poderia ser passado para você aqui?] Poderia, mas não tem material. Não tem régua, não sei nem se tem. Se tem deve ter lá no Benjamin Constant ou no Laramara. [...] Fração dá para fazer se o professor quiser. Dá para dividir chocolate se você quiser (GABRIELA).

Sobre a professora de redação, Gabriela diz:

Eu acho que o que poderia mudar nela é tentar adaptar melhor a aula, tipo, não pedir para eu descrever objetos, pessoas. A não ser que eu possa pegar o objeto na mão e passar a mão no rosto da pessoa, aí sim (GABRIELA).

A fala de Gabriela revela seu incômodo por ser excluída desses conteúdos que poderiam, segundo ela, ser passados pelos professores. A própria aluna sabe da existência de materiais adaptados nas instituições especializadas e sugere que chocolate seja utilizado para o ensino de fração. Embora Carlos diga em sua entrevista “Não sei o que a inclusão social quer dizer na plenitude. Só perguntando para ela [Gabriela]”, ele mesmo não perguntou à aluna como adaptar sua aula para suas necessidades. Os alunos podem, em muito, contribuir para o preparo das aulas. Já a professora de redação, segundo relato de Gabriela, pede que ela descreva objetos que não conhece. Não é necessário capacitação do professor para perceber que um aluno com deficiência visual não pode descrever objetos sem conhecê-los!

Nem todas as adaptações, portanto, dependem de um preparo acadêmico; assim como não dependem de recursos financeiros. O simples fato do professor ler o que escreve na lousa, já torna parte do conteúdo acessível. Em C1, diversas vezes, Carlos escreveu algo na lousa e não leu ou desenhou alguma figura sem descrevê-la oralmente. Durante a correção da prova, Carlos diz que alguém escreveu cinco vezes “as coisas” em uma questão, porém, ele escreveu “as coisas” no quadro e não leu. Em outro momento, desenhou uma figura na lousa e disse “nessas linhas aqui [...]” e não explicou o que desenhou. Houve ainda outro momento em que o professor escreveu na lousa “Aquilo que está escrito ali” e “Aula é chato mesmo, senão só tinha aula no feriado prolongado porque é gostoso”. Ele comenta as frases, mas não as lê. Nesta aula, como vemos, foram inúmeras as situações em que o professor utilizou a lousa sem dizer o que estava nela. Além disso, a maior parte da aula, o professor ficou em pé no canto esquerdo da sala. Gabriela se senta na última carteira da fileira da direita, de forma que sua compreensão da aula pode ter sido prejudicada em alguns momentos pela distância do professor. Não pôde ser percebida, também, uma preocupação em falar alto para que a aluna pudesse ouvir o que estava sendo dito. Esses comportamentos se tornam claramente barreiras à aprendizagem e à participação e sua eliminação não requer capacitação ou formação especial, mas um importar-se, um colocar-se no lugar do outro, uma identificação com a aluna e facilitação de sua aprendizagem.

Já Isabel, professora de português, não faz adaptações nos elementos curriculares, de forma que Gabriela recebe exatamente o mesmo conteúdo que seus colegas de classe. Tudo o que é escrito na lousa, o conteúdo do livro, textos e exercícios são lidos para que a aluna com

DV possa participar, o que pôde ser verificado em P1 e P2. A professora fala sempre com volume de voz bem alto. Nesta disciplina, houve participação de Gabriela nas aulas. O acesso à informação foi viabilizado por meio da leitura de todo material escrito e a comunicação foi possibilitada pela utilização da máquina de escrever em braille. Conforme já descrito, em P1, houve leitura e interpretação de texto. Logo após a leitura, a aluna com DV falou com Amanda, que buscou a máquina de braille e a colocou em cima de uma das mesas. Gabriela foi sozinha até essa mesa e Carol a auxiliou a fazer a atividade. Carol lia a pergunta e cada uma elaborava a sua resposta (Gabriela na máquina de braille e Carol em seu caderno). A atividade era individual, mas as duas a desenvolveram em dupla. Gabriela e a colega conversaram durante toda aula e não participaram da correção do exercício de forma ativa, pois não deram nenhuma resposta.

Embora a leitura de textos e perguntas seja um recurso à aprendizagem pela viabilização do acesso ao conteúdo, alguns alunos leram o texto com dicção ruim, outros com a voz baixa e nenhum interrompeu a leitura em função de barulhos externos (caminhão e moto). É questionável, assim, a qualidade da compreensão de Gabriela sobre o texto, uma vez que foi difícil para quem acompanhava somente com a audição, entender partes do que era lido. Essas barreiras sonoras poderiam ser facilmente eliminadas se Gabriela se sentasse próxima de quem lê e o leitor aguardasse até que os barulhos externos diminuíssem.

Em quase todos os momentos, Isabel leu o que escreveu no quadro. Houve um momento somente, em que a professora de português leu parte do que havia escrito. Ela escreveu o nome de um livro e seu autor e falou em voz alta somente o nome do autor. Nesta situação, a professora informava os alunos sobre um livro que seria lido pela classe. Alguns alunos tomaram nota das informações do livro, mas Gabriela não. Em nenhuma das aulas observadas, a aluna com DV tomou notas, durante a aula, com a máquina de braille. Embora a máquina esteja disponível na escola, a aluna não faz uso deste material em todas as aulas. Apenas na situação descrita acima, em P1, Gabriela utilizou a máquina de braille, embora não tenha lido nenhuma de suas respostas durante a correção. Na aula de português, portanto, há alguns indícios inclusão e outros de exclusão.

Já na aula de educação física, o conteúdo é significativamente díspar. Enquanto as alunas regulares têm aula de vôlei, basquete e outros esportes, Gabriela fica sentada sem nenhuma atividade ou “brinca” com uma bola de guizo. Segundo Lúcia:

Eu acho que quando é coisa que não dá para ela fazer e eu preciso dar a minha aula, ela tem que ficar sem fazer e eu acho que isso deve interferir em alguma coisa na cabeça dela. Não sei se pro bem ou não. Tipo, que nem aquela vez, vôlei, ela não tem condição, nem que eu faça adaptado, basquete, jogo, ela tem que ficar sentada, eu não sei o que eu faço. Não sei se eu que não estou preparada, porque eu não tive capacitação para inclusão. Tive capacitação para deficiente visual, sei trabalhar deficiente visual, mas quando é só deficientes na turma. Para inclusão eu não fiz, não foi oferecido. Sei um monte de jogo só para deficiente visual. Então, nisso eu peço com ela, porque às vezes eu tenho que largar ela sozinha. [...] Daí eu pego a bola dela e brinco com ela. Eu jogo a bola e ela busca. [*Que bola?*] Bola com guizo. Eu pedi para a escola, a escola pediu para a Secretaria da Educação do Estado e eles mandaram três. Agora, no diz respeito à falta e à dispensa, tipo quando tá menstruada e pede dispensa, fica com falta igual todo mundo (LÚCIA).

Tanto na aula de educação física, quanto na de ciências, a exclusão da aluna com DV é evidente. Em EF, no início da aula, as alunas fizeram alongamento e a professora orientou Gabriela corrigindo sua postura pelo toque. O alongamento, além de ser uma importante atividade física, colabora na constante elaboração do esquema e da imagem corporal. No entanto, após o alongamento, que durou de 15 a 20 minutos, as meninas jogaram vôlei com os meninos e Gabriela ficou sentada em uma cadeira ao lado da quadra por cerca de 2 horas e 30 minutos sem nenhum tipo de atividade. Gabriela teve seus direitos desrespeitados ao ser deixada sozinha enquanto os demais alunos tinham aula. Mesmo que em aulas que não foram observadas a professora crie atividades que incluam a aluna com DV, o fato dela ter sido deixada sozinha durante 2 horas e 30 minutos revela o grau de sua exclusão. A própria professora admite que sua conduta interfere na subjetividade da aluna. Decerto, ficar sozinha enquanto seus colegas de classe têm aula não deve interferir “para o bem”.

Embora os esportes sejam praticados, em sua maior parte, por normovisuais, é possível adaptar as aulas para incluir alunos com deficiência. Desde 1960, há os Jogos Paraolímpicos que, segundo o Comitê Paraolímpico Brasileiro²², contemplam cerca de 20 modalidades. Os esportistas destas seleções certamente jogam muito melhor que normovisuais que decidam praticar algum desses esportes. O potencial está presente em todos, desde que as condições necessárias para o treino sejam oferecidas. As seleções brasileiras de Futebol de 5 e de Goalball²³ ganharam campeonatos internacionais tendo como integrantes somente esportistas com deficiência visual. Nos dois esportes são utilizadas bolas com guizo,

²² Site do Comitê Paraolímpico Brasileiro: <http://www.cpb.org.br>

²³ O Goalball é um esporte criado especialmente para pessoas com deficiência visual.

recurso já disponível na escola, de forma que é possível adaptar os jogos para incluir a aluna com deficiência visual.

Segundo descrição de Lúcia, as bolas com guizo são utilizadas individualmente com Gabriela ou em atividades que parecem mais recreativas do que esportivas. Os esportes poderiam ser praticados de três formas diferentes: [1] todos os alunos com vendas nos olhos e Gabriela seguindo o som da bola com guizo; [2] alunos normovisuais sem vendas e Gabriela seguindo o som da bola com guizo; [3] alunos normovisuais jogando com bola sem guizo e Gabriela ouvindo de alguém o relato do jogo. Para que os alunos normovisuais possam desenvolver seu potencial esportivo, é necessário que eles pratiquem os esportes da forma tradicional. Contudo, a prática adaptada ao aluno com deficiência contribui, não somente para o desenvolvimento esportivo de todos, como para a formação da subjetividade pela possibilidade de identificação com a diferença – desde que em ambiente cooperativo. O simples fato de algum aluno, ou mesmo da professora, relatar à Gabriela o jogo que está acontecendo já a inclui na atividade, mesmo que de forma adaptada.

A falta de capacitação desta professora, responsabilidade que é, ao mesmo tempo, da escola e do próprio professor, a leva a reproduzir o ciclo de inclusão para manter excluído, o que é prejudicial, tanto para a aluna, quanto para o professor. Lúcia ao dizer “não sei se eu que não estou preparada”, “nisso eu peço com ela, porque às vezes eu tenho que largar ela sozinha” demonstra culpa pelo processo.

Os professores das disciplinas de ciências e de educação física, portanto, não respeitam o direito à igualdade, pois a aluna é cotidianamente impedida de ter acesso ao mesmo conteúdo dos demais alunos. Carlos escreve na lousa e não lê, entrega questionários aos alunos regulares e não à aluna com DV e ensina conteúdos que poderiam ser transmitidos à Gabriela se houvesse a produção ou solicitação de materiais adequados a ela. Da mesma forma, Lúcia deixa a aluna sozinha enquanto dá aula de esportes para os demais alunos. A valorização da diversidade, um dos princípios centrais da educação inclusiva, também não é respeitada. O resultado, é que à aluna é ofertada uma formação pela metade, com conteúdos sintetizados, se é que transmitidos. A deficiência primária de Gabriela é claramente transformada em deficiência secundária pela não eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação. O fato de Gabriela passar a maior parte do tempo em silêncio, com a cabeça abaixada e os olhos fechados pode ter relação com as barreiras enfrentadas em sala, que poderiam ser facilmente eliminadas pelos professores colaborando em sua formação integral – acadêmica, social e emocional.

As aulas de português têm a vantagem de terem como conteúdo principal as palavras, que podem sempre ser lidas por alguém e ouvidas por Gabriela. Mesmo assim, a professora não cria atividades voltadas à aluna com DV e não colabora na prática de sua ortografia e redação. Segundo Isabel:

Se ela tivesse condições de escrever em braille e eu de ler, acho que seria diferente. Mas eu não consigo viabilizar isso tudo. Por exemplo, ela faz os exercícios de sala em braille. Eu faço a correção geral com todo mundo, mas eu não pego o caderno dela para corrigir. Ela leva para a escola especializada o caderno em braille, mas ele não volta. Se eu faço uma folhinha extra de exercícios eu entrego normal, não em braille. Recentemente eu passei um filme e comparei com a prova. Nisso eu senti dificuldade, porque o filme era em inglês. Alguém contou a história para ela, acho que isso perde um pouco, mas não vejo muitas outras opções (ISABEL).

A fala “eu não consigo viabilizar tudo isso” pode significar, ao mesmo tempo, a consciência de sua responsabilidade no processo e a sobrecarga de trabalho que exigiria essa viabilização. Esta professora mostra ciência da necessidade da autonomia da aluna, mas não atua para que ela se efetive.

Vimos que nas disciplinas de matemática, desenho e geometria Gabriela permanece na sala, mas fica com zero no boletim. Ou seja, nessas disciplinas, a aluna é completamente excluída do ensino e tem seus direitos ignorados. Vemos, na entrevista de Gabriela, que algo semelhante acontece também em informática: ela cursa a disciplina, mas pouco é ensinado e ela recebe nota sem ter sido avaliada:

O Alex de informática também é legalzinho. Um professor muito bom, mas precisava explicar um pouco mais. [Como assim?] As meninas fazem tudo e eu fico sentada. [Então você não usa o computador na aula?] Não. Tem um teclado em braille porque a professora antiga pediu, mas diz ele que o programa que tinha apagou e eu nunca mais vi o teclado em braille. [Que programa?] O Dosvox, ela fez o download na internet. Assim dá pra eu usar. [E você conversou com alguém, para perguntar sobre o teclado e para instalar o programa de novo?] Nunca conversei com a Ana Maria sobre isso. Posso até conversar. Já chegou momentos de eu não ter ninguém para fazer prova de informática e então ele chegou a me dar nota sem eu fazer prova. A prova era em dupla e ninguém queria fazer comigo porque todo mundo já tinha dupla, daí eu fiquei. Isso também já faz tempo, as meninas eram mais chatinhas, agora cresceram e melhoram um pouquinho (GABRIELA).

Vemos neste relato, mais uma vez, que a acessibilidade à informação interfere, não somente no conteúdo que será aprendido, como na interação com colegas de classe. O fato da aluna com DV não ter acesso ao computador – que antes tinha por meio do DOSVOX e teclado em braille – afeta sua relação com os demais alunos. Se ela não sabia a matéria para a prova porque foi impedida de saber, é esperado que os demais alunos da classe não quisessem fazer a prova com ela. Vemos também neste professor a possibilidade de indiferença identificada em Carlos e na professora de redação.

Em relação à avaliação, todas as provas da aluna com DV são respondidas oralmente. Enquanto os alunos fazem suas provas na sala de aula, Gabriela é levada para a sala da coordenadora pedagógica, que lê as perguntas, Gabriela as responde e a coordenadora anota as respostas. A prova é, então, passada aos professores, que fazem a correção com o mesmo critério utilizado com os demais alunos. Não ficou claro, durante a coleta de dados, em quais disciplinas há adaptações no conteúdo das avaliações. Carlos, professor de ciências, disse que modifica o conteúdo das avaliações para que sejam mais teóricas. É possível que o mesmo aconteça em Geografia, por exemplo. Segundo Carlos:

Não dá para lidar igual. Algumas coisas são iguais, mas outras não. Na prova, por exemplo, embora seja o mesmo assunto, para ela só tenho perguntas e respostas, para os outros dou cálculo. Então, para ela eu modifico a avaliação (CARLOS).

Quando há desenhos, figuras ou imagens, a coordenadora os descreve para que Gabriela possa compreender a pergunta. Embora haja a necessidade da descrição dos desenhos, figuras ou imagens, Gabriela poderia realizar sua prova sozinha em braille e lê-la depois. Se houvesse contato entre o professor especialista e o regular, aquele poderia transcrever a prova em braille para que esse a avaliasse conforme os critérios para toda a sala.

Para que Gabriela realize as provas oralmente, ela é retirada da sala de aula, o que foi observado em C2. Nesta aula, houve aplicação de prova de ciências. Gabriela a fez antes dos colegas, em uma sala separada, com a coordenadora pedagógica. Além de perder 40 minutos de aula, nos quais pode ter havido revisão para a prova ou matéria nova, quando retornou à sala, seus colegas de classe faziam prova e ela ficou sozinha em sua carteira até o recreio por cerca de 50 minutos.

Segundo a professora de português, a cobrança nas avaliações é a mesma para todos os alunos, mas reforça seu cuidado em exigir somente o que possa ser apreendido oralmente:

Eu corrijo a prova dela normal, faço a mesma cobrança. A única diferença é a atenção para que ela assimile sem a necessidade da visão. Eu me preocupo em facilitar esse aprendizado, mas a cobrança eu não acho que tenha que fazer diferença. Em termos de interpretação de texto, ela dá de 10 a zero nos outros porque ela presta muita atenção. É só o problema da prova, porque ela precisa de alguém para passar para o papel, por uma questão burocrática. Acho que se ela escrevesse a prova, talvez ela fizesse de outra maneira. Porque ela fala e alguém escreve. Se ela tivesse condições de escrever em braille e eu de ler, acho que seria diferente (ISABEL).

Isabel questiona o fato de Gabriela fazer a prova oralmente. Segundo a professora, possivelmente, a aluna faria a prova de outra maneira se ela pudesse escrever em braille e a professora ler. Se a aluna com DV pudesse fazer sua prova sozinha, suas respostas seriam, possivelmente, outras. A aluna não está sendo treinada para a habilidade escrita se ela não pode escrever um texto em seu ritmo, com opção de relê-lo e sem a censura de uma terceira pessoa ouvindo e transcrevendo. Além da prova, também na sala, a participação de Gabriela seria diferente se os textos trabalhados estivessem em braille.

Convém lembrar que Gabriela frequenta uma escola especializada três vezes por semana para aprender soroban, orientação e mobilidade e para fazer atividades da escola regular. Há uma professora que trabalha com Gabriela os assuntos que não ficaram claros para ela nas disciplinas da escola regular. Segundo suas palavras:

A Sandra faz orientação e mobilidade, trabalhos de leitura, escrita. Explica alguma coisa que o professor não explicou direito. Às vezes ela explica com cola, o corpo humano, por exemplo. [Como assim?] Ela faz o formato da cabeça, os neurônios, passa a minha mão e explica. Ela transcreve as coisas, grava matéria para estudar (GABRIELA).

A própria aluna com DV explica como a professora da escola especializada trabalha com ela. Assim como Sandra, os professores da escola regular também poderiam trabalhar com Gabriela por meio de atividades em alto-relevo ou com a simples descrição oral do que está sendo feito. Além disso, um contato entre os professores da escola regular e da escola

especializada poderia otimizar o trabalho de ambos. Sandra trabalha com Gabriela com o material que a aluna leva para a aula especializada. Se houvesse comunicação entre os professores, Sandra poderia transcrever provas e textos para que Gabriela pudesse responder sem o auxílio de uma terceira pessoa. Se a aluna pudesse fazer suas provas e ler textos em braille, seu senso de autonomia seria melhor desenvolvido, o que, certamente, colaboraria em sua formação, tanto acadêmica, quanto sócio-emocional.

6.5.3 Percepção dos professores em relação à inclusão escolar

Uma das contradições das propostas políticas voltadas à educação de qualidade é o fato dos professores serem essenciais para a implantação dos projetos ao mesmo tempo em que são vítimas e reprodutores de uma pseudoformação. Para irmos ao embate dessa contradição e nos aproximarmos cada vez mais de propostas que se efetivem, é necessário compreender todos os elementos envolvidos no processo. Neste sentido, a análise da percepção dos professores mostra-se bastante fecunda para que ações sejam formuladas com base na demanda concreta dos professores brasileiros. Como os professores são um dos principais personagens da inclusão, investigar o que sentem colabora na avaliação da implantação deste modelo educacional.

Não há como realizar uma investigação precisa da percepção dos professores em relação à inclusão escolar por meio da análise de conteúdo de somente uma entrevista com cada sujeito. Seria necessária a aplicação de diversos instrumentos para que essa investigação fosse realizada, o que nos distanciaria do objeto estudado, uma vez que ele não consiste na avaliação dos professores, mas sim na inclusão da aluna com DV foco desta pesquisa. Assim, os resultados apontados neste item consistirão em hipóteses sugeridas pela análise de conteúdo das entrevistas.

Para que essa investigação pudesse ser realizada, foi necessário extrair os sentimentos do todo para compará-los com os resultados dos demais professores pesquisados e a teoria de base. Esse isolamento é temporário e necessário e, após o tratamento dos dados, os sentimentos foram reintegrados por meio da análise crítica. Como algumas falas sugerem mais de um sentimento, quando necessário, elas foram citadas e discutidas mais de uma vez.

Os professores Carlos e Lúcia, além de demonstrarem semelhanças na posição em relação à inclusão escolar, também demonstram semelhanças em seus sentimentos em relação a este modelo educacional. Ambos se sentem perdidos, despreparados e incapazes para lidar com a inclusão da aluna com DV. O professor Carlos utilizou, diversas vezes, o termo “preparo” ou “despreparo”, conforme vemos nos trechos extraídos de sua entrevista:

Eles precisam de uma atenção especial e as escolas não têm preparo. [...] Por exemplo, eu dou aula de física e química. Tudo é voltado para o aluno com visão. O professor fica totalmente perdido. Como um professor de desenho geométrico vai lidar com o aluno sem visão? Ou física ótica? Eu falo o que tenho que falar e assumo que ela assimilou a matéria. [...] Eu não tenho condições de dar aula para surdo-mudo, por exemplo. Fiz o curso de libras, mas você esquece. Há um despreparo para a inclusão. [...] Isso fiz com alunos [trabalhar com livros paradidáticos] não pela experiência, mas pelo despreparo. [...] Não temos formação, eu não sei se dá para eles fazerem cálculo (CARLOS).

Vemos semelhança na fala de Lúcia:

Eu acho que quando é coisa que não dá para ela fazer e eu preciso dar a minha aula, ela tem que ficar sem fazer e eu acho que isso deve interferir em alguma coisa na cabeça dela. Não sei se pro bem ou não. Tipo, que nem aquela vez, vôlei, ela não tem condição, nem que eu faça adaptado, basquete, jogo, ela tem que ficar sentada, eu não sei o que eu faço. Não sei se eu que não estou preparada, porque eu não tive capacitação para a inclusão. Tive capacitação para deficiente visual, mas quando é só deficientes na turma. Para inclusão eu não fiz, não foi oferecido. Sei um monte de jogo só para deficiente visual. Então, nisso eu peço com ela, porque às vezes eu tenho que largar ela sozinha (LÚCIA).

Tanto Carlos quanto Lúcia atribuem seu despreparo às instâncias superiores, o que os levam a não assumirem responsabilidade por sua formação e pela aluna em situação de inclusão. Apesar de ser verdade que toda estrutura curricular é desenvolvida para alunos normovisuais, também é verdade que é possível fazer adaptações curriculares para que os alunos com deficiência visual possam aprender e participar. Enquanto o professor de ciências não relata ter procurado ajuda para trabalhar com a aluna com deficiência visual, a professora de educação física conversou com alguns colegas (professor anterior, professor especialista),

leu e fez curso de capacitação para pessoas com deficiência visual. Mas, segundo ela, nada ajudou, o que nos leva a questionar a veracidade do interesse na mudança. Ao não assumir a responsabilidade e culpar instâncias superiores por seu despreparo, ambos demonstram descaso e desinteresse pelo aprendizado, participação e desenvolvimento emocional da aluna.

A participação dos professores na formulação de propostas a serem implantadas colabora na adesão desses profissionais, conforme discutido por Crochík (2002; 2003) e Prieto (2006). Segundo Crochík (2003), além da participação na formulação de propostas, é necessário que os professores tenham consciência das razões e benefícios da inclusão para que contribuam na sua implantação. Carlos, em sua entrevista, assume não saber no que consiste a inclusão e diz que não foi preparado pela escola para ela. Também segundo ele, é necessário que o professor tenha boa vontade e interesse. Mas, como ter boa vontade e interesse para algo que não foi preparado e não sabe o que é? Se, por um lado, deve haver uma motivação pessoal do professor para buscar o conhecimento, é inegável o papel dos gestores da escola para que o professor entenda o novo modelo e abrace sua implantação. O resultado, em Carlos e Lúcia, é a desresponsabilização pelo sucesso da inclusão.

Lúcia sabe que o fato da aluna com DV ser deixada sozinha enquanto os colegas têm aula interfere, de alguma forma, em seu desenvolvimento. Ainda assim, ela mantém a aluna isolada enquanto dá aula para os demais. Vemos semelhanças na fala de Carlos:

Eu não sei qual a intenção de quem inventou isso, mas educação é muito mais do que deixar junto. [...] Eu falo o que tenho que falar e assumo que ela assimilou a matéria. O aluno vidente que não aprendeu tem recuperação. No caso do cego, ela não lê, mas não tem a preocupação de se ela aprendeu. [...] Não dá para lidar com tentativa e erro. Já deve haver profissionais experientes para que a gente não tenha que adivinhar o que fazer (CARLOS).

Carlos questiona a intenção da inclusão e diz que não deveria ter que adivinhar o que fazer em sala. No entanto, não procurou se informar sobre este modelo educacional ou sobre o que já sabem os profissionais experientes. Ele sabe que “não dá para lidar com tentativa e erro”, mas não busca o conhecimento para mudar sua atitude em sala. Este professor já teve três alunos com deficiência visual e, ainda assim, não procurou se informar sobre adaptações curriculares que viabilizassem a aprendizagem e participação deles em sala. Responsabilizar

as instâncias superiores o exime da tarefa de educar os alunos em situação de inclusão. Vemos isso também nesta fala:

Eles precisam de uma atenção especial e as escolas não têm preparo. Tem que ter uma estrutura. Eu não vou colocar piscina na minha casa se não tiver espaço. É a mesma coisa. O preocupante é que isso seria válido assim que começou, mas nada foi feito a não ser dizer que existe a inclusão. Isso é preocupante (CARLOS).

Ao dizer que não colocaria piscina em sua casa sem um preparo, Carlos responsabiliza o Estado por instituir uma proposta política sem preparação para ela. É como se alguém tivesse colocado uma piscina na casa dele, sem perguntar se sua casa comporta a mudança; ele não foi questionado. A decisão foi autoritária e ele reage a ela com indiferença e desdém; responsabilizar o outro o exime da responsabilidade de mudar, pois a culpa é de quem colocou a aluna lá e não dele. Ele se diz preocupado, mas não muda sua própria ação; ou seja, não reflete sua prática.

A análise da entrevista de Carlos sugere também que ele atribui à pessoa com deficiência visual o estereótipo do herói e age pelo mecanismo de defesa da negação na forma de compensação.

Tenho para mim que eles são 100%. São mais eficientes do que os outros. Eles são obrigados a se superarem. Eles encaram o mundo com essa maturidade. Isso leva eles a uma posição de destaque, quando preparados. [*Como assim?*] O que eles fazem, o que eles têm condição, são melhores. Se eles se dedicam, saem melhor do que os demais. Não sei se é verdade isso de que quando não tem um sentido os outros ficam mais aguçados (CARLOS).

Quando ele diz “tenho para mim que eles são 100%”, é como se dissesse: eles são seres humanos, são normais. Neste momento, o professor não aceita a diferença, a ignora e atribui à pessoa com deficiência o estereótipo de herói: aquele que supera obstáculos e ultrapassa barreiras. A deficiência é compensada com uma “super capacidade” ao dizer “São mais eficientes do que os outros”, “Se eles se dedicam, saem melhor do que os demais” e ao trazer o mito de que a ausência de um sentido necessariamente hiperdesenvolve os demais. Uma pessoa sem um sentido pode hiperdesenvolver os demais, se for adequadamente

estimulada. O hiperdesenvolvimento do tato e da audição, por exemplo, não são condições intrínsecas à pessoa com DV, pois o potencial é igual para todos. A pessoa cega hipercompensa a ausência da visão pela audição e pelo tato, se for estimulada para tal. Se a criança com DV nascer e for criada em instituições segregadas ou dentro de casa, sem o treino para a orientação e mobilidade, para a leitura e escrita em Braille, e sem os estímulos auditivos presentes nos ambientes externos, dificilmente desenvolverá audição e tato além dos normovisuais. Os estímulos que forem fornecidos poderão levar a uma compensação ou não da deficiência por outros sentidos. A condição do hiperdesenvolvimento, contudo, não é intrínseca à deficiência. Carlos nega a diferença ao contrapor-la a algo desejável. Se ele manifesta o mecanismo de defesa da negação ao expressar compensação é porque pode haver conflito e, se há conflito, há angústia. A compensação reduz a angústia causada pela identificação negada com a diferença. Isabel, professora de português, também aponta que a aluna com deficiência visual se sai melhor que os demais, mas atribui isso ao fato de Gabriela prestar atenção na aula, como vemos ao dizer: “Em termos de interpretação de texto, ela dá de 10 a zero nos outros porque ela presta muita atenção” (ISABEL). Se Gabriela presta atenção na aula e os demais colegas não, é esperado que ela se saia melhor nas provas! Não há habilidades ou órgãos do sentido que se desenvolvam mais como condição *sine qua non* às deficiências. Qualquer habilidade requer estímulos e esforço para que seja desenvolvida.

Embora Lúcia questione menos do que Carlos a responsabilidade das instâncias superiores, ela também usa seu desconhecimento como justificativa para não mudar sua forma de dar aula e para a exclusão da aluna, como vemos abaixo:

Eu acho que quando é coisa que não dá para ela fazer e eu preciso dar a minha aula, ela tem que ficar sem fazer. [...] Tipo, que nem aquela vez, vôlei, ela não tem condição, nem que eu faça adaptado, basquete, jogo, ela tem que ficar sentada, eu não sei o que eu faço. [...] Então, nisso eu peço com ela, porque às vezes eu tenho que largar ela sozinha. [...] Tudo o que eu podia fazer eu faço. Eu sei que é pouco, mais eu não consigo fazer mais (LÚCIA).

Vemos nesta fala que a aluna é “largada sozinha” pelo fato da professora não saber o que fazer para incluí-la. A fala “nisso eu peço com ela” associada à justificativa “eu não consigo fazer mais” revela, possivelmente, culpa e racionalização. Tanto no contato com o objeto, quanto na ausência dele, o sujeito preconceituoso utiliza a racionalização como

mecanismo de defesa para justificativa do preconceito. Lúcia, apoiada no estereótipo de que a pessoa com deficiência visual não pode fazer atividades físicas, racionaliza seus impulsos destrutivos direcionados a Gabriela e tem sua atitude preconceituosa aceita socialmente. Da mesma forma, Carlos também se apóia no estereótipo de que pessoas com deficiência visual não podem ter aula de exatas e utiliza a racionalização para justificar a exclusão da aluna em suas aulas. Se a coordenação consente com a exclusão da aluna nessas e em outras situações, é porque o preconceito é aceito socialmente na escola.

Também vemos racionalização na entrevista de Lúcia quando ela diz:

Naquele dia que você veio, a sala dos colchonetes estava trancada, por isso tive que deixar ela sozinha. Mas, em geral, eu faço junto com ela, eu corro, faço polichinelo. [...] Agora, no que diz respeito à falta e à dispensa, tipo quando tá menstruada e pede dispensa, fica com falta igual todo mundo. (LÚCIA).

A professora de educação física manifesta o mecanismo de defesa da racionalização ao explicar porque deixou a aluna sozinha no dia em que a pesquisadora observou a aula. Apesar de ter dito que ela deixou a aluna sem atividade porque estava sem colchonete para fazer abdominais, ela mesma diz que corre e faz polichinelo com Gabriela. No dia desta observação, no entanto, nenhuma dessas ações aconteceu. Ou seja, ela racionalizou a exclusão pela ausência do colchonete, mas havia outras opções para incluir a aluna além do abdominal. Já na fala sobre faltas, a professora sugere que a aluna é incluída por receber o mesmo critério que os demais. Gabriela fica com falta quando escolhe não fazer aula porque está menstruada, mas não consegue escolher fazer aula quando não está.

A fala de Lúcia sugere que a pessoa com deficiência visual é vista por ela, ora segundo o estereótipo de vítima, ora de vilão.

Eu acho que é muito limitado, por mais que seja inclusão ela tem uma... [pausa] se bem que fico nervosa quando vem o psicólogo dela que é cego e anda sozinho. Acho que a diferença é muito grande. Não dá para ser igual, totalmente (LÚCIA).

Ao dizer, conforme citado anteriormente, que “não dá para ela fazer” a aula e “que isso deve interferir em alguma coisa na cabeça dela” e ao citar o profissional cego (que não é psicólogo, mas professor especialista) que anda sozinho, a professora coloca as pessoas com deficiência visual como vítimas da deficiência e das ações das pessoas ao seu redor. Durante a aula observada, diversas vezes, a professora tratou Gabriela de forma infantilizada, o que indica que ela trata a aluna como vítima e generaliza a deficiência indevidamente. Amaral (1998), conforme já discutido anteriormente, diz que quando uma deficiência é generalizada, a pessoa é considerada como tendo outras deficiências além da que tem. A professora Lúcia perguntou com voz infantilizada: “Você vai fazer [a aula] hoje Gabi?”, “Vamos tirar um pouco dessa roupa?” “Cadê a bolinha dela?”. Nessas três falas, Lúcia generalizou a deficiência de Gabriela. É como se, por ter deficiência visual, a aluna também tivesse deficiência intelectual, não pudesse se desenvolver, amadurecer e ser tratada da mesma forma que as outras adolescentes de sua idade. Quando Lúcia se refere ao professor que é cego e anda sozinho, ela manifesta o mecanismo de defesa da negação pela compensação (é cego, *mas* anda sozinho) e, novamente, a generalização indevida, pois é como se os deficientes visuais também fossem deficientes físicos.

Além do estereótipo de vítima, a fala de Lúcia também sugere que aluna é vista segundo o estereótipo de vilão. Quando essa professora diz que precisa dar a sua aula e que Gabriela tem que ficar sem fazer é como se a aula não fosse para Gabriela. Sua presença atrapalha a dinâmica da aula que tem como foco os demais alunos da classe. O agente desestruturador, que atrapalha e traz problemas, segundo Amaral (1998), corresponde ao estereótipo do vilão, que também pode ser identificado na seguinte fala de Lúcia: “Se ela estudasse de manhã seria um problema, porque eu tenho 32 meninas de manhã, não daria pra dar atenção pra ela. À tarde são só quatro, e a gente faz muita atividade com ela no grupo pequeno” (LÚCIA).

Gabriela traria “problemas” à turma e à professora, ou seja, seria um elemento desestruturador. Por outro lado, grupos menores são, de fato, mais inclusivos, justamente porque o professor consegue dar uma atenção mais individualizada e atender as diferentes necessidades de seus alunos. Como as classes nas escolas brasileiras têm, frequentemente, de 30 a 40 alunos por sala, ou, às vezes, até mais, o próprio sistema colabora para que a pessoa com necessidades educacionais especiais seja vista segundo o estereótipo do vilão. O aluno que requer adaptações curriculares pode modificar a dinâmica da aula e o trabalho do professor. A necessidade da mudança pela presença de um novo alunado nas escolas angustia

professores em função da dúvida, do desconhecido. A mudança é vista como desestruturadora por diversos professores, como Lúcia e Carlos, embora seja, sabidamente, favorecedora do desenvolvimento de todos os alunos.

A angústia da professora de educação física é claramente revelada ao longo de seu discurso. Mais de uma vez, ela mostrou dificuldade em aceitar a diferença da aluna com DV, o que sugere um profundo mal-estar em função da percepção da fragilidade do homem perante o poder da natureza. Quando questionada sobre sua posição em relação à educação inclusiva e expectativas em relação aos alunos em situação de inclusão, Lúcia disse: “Eu acho até que às vezes é bom, mas tem certa hora que eu não concordo muito porque parece mais ainda que ela é diferente dos outros [...] Acho que a diferença é muito grande. Não dá para ser igual, totalmente” (LÚCIA).

Nesta fala, Lúcia acentua a diferença e se posiciona contra a inclusão pelo simples fato do outro apresentar uma diferença. O contato com o diferente é, para ela, gerador de angústia e uma forma de minimizá-la é pela negação da identificação e utilização da racionalização como justificativa para seu preconceito. Lúcia racionaliza ao argumentar que tudo o que podia fazer, faz. É possível que a professora sinta culpa, pois sabe que sua atitude deve interferir na subjetividade da aluna, mas, ainda assim, não muda.

É interessante notar que Lúcia, logo que começou a dar aula para a aluna com DV, proporcionou um contato inclusivo entre as alunas em suas aulas. A professora de educação física citou uma atividade em que valorizou a diferença e colaborou para que as colegas normovisuais se colocassem no lugar da aluna com DV, o que pode ter contribuído para a identificação e redução do preconceito das colegas de classe em relação à Gabriela.

Coloquei venda no olho de todas e fomos passear pela escola, para elas verem a dificuldade. Uma com venda e a outra sem. Daí eu perguntava “onde vocês estão?”. Nunca elas acertavam e a Gabriela sempre sabia. “Onde você tá?” “Na frente do banheiro das meninas”. Eu acho que deu uma melhorada entre elas. Para ajudar a Gabriela, viram a situação em que ela vive. Eles sentiram na brincadeira a situação. Brincavam de cabra-cega. Eu punha um paninho em umas três e ficava brincando. Era um tal de socar cabeça, mas não podia correr. Isso foi na 5ª, depois que eram todas as mesmas alunas, não tinha mais sentido fazer isso (LÚCIA).

Este relato reforça a hipótese de que o contato pode favorecer a redução do preconceito, pois o sujeito preconceituoso se identifica com seu alvo, mas desde que

preservadas as condições necessárias, como a cooperação e valorização da diferença (CROCHÍK, 2001). A atividade proporcionada pela professora pode ter, de fato, colaborado para a redução do preconceito mas, como a própria professora não se colocou no lugar da aluna e não participou da atividade com a venda em seus olhos, ela não pôde se beneficiar da identificação que a brincadeira pode ter desencadeado.

A professora de português não demonstra utilizar mecanismos de defesa no convívio com a aluna com DV e nem atribui a ela os estereótipos de herói, vítima ou vilão. Esta é a única professora que recebeu orientação para lidar com alunos em situação de inclusão. Segundo ela, tanto a orientação para o professor, quanto a preocupação que ele terá com a inclusão de seus alunos, são importantes para o processo inclusivo, conforme vemos abaixo em sua fala:

Eu tive um grupo de alunos com deficiência auditiva que tinha que sair para continuar o ensino médio. Elas foram para uma escola que não tinha estrutura. Foi um Deus me livre, um horror para adaptar. E o pior obstáculo veio do próprio professor, que não se preocupa, não está acostumado, capacitado. Quando eu trabalhei com deficiente auditivo, sentaram comigo e me deram uma aula de uma série de coisas. Aqui, a Ana Maria passou alguma coisa, mas é vago. Se o professor tivesse orientação seria melhor (ISABEL).

Embora Isabel tenha recebido orientação na escola anterior em que trabalhou sobre como atuar com alunos com deficiência auditiva, ela generalizou a experiência e hoje assume responsabilidade e autorreflete sua prática com a aluna com deficiência visual.

Eu acho que eles são normais, dá para trabalhar numa boa. Tem algumas limitações que são adaptáveis. No caso da Gabriela, eu procuro falar alto, falar bem claro, eu acho que ela assimila o que ela está ouvindo. Para isso eu tive um treino, porque quando eu trabalhei com deficiente auditivo eles faziam leitura labial, exigia uma postura na sala de aula. Eu procuro facilitar, eu paro e me policio. [Seu comportamento na sala é igual aqui e em outras salas?] Fica diferente porque eu acho que tenho que dar esse suporte a ela. Fica diferente nessa atenção que eu dou. Tomo cuidado em não exigir um entendimento que não seja somente pela fala. Se eu escrevo algo na lousa, eu escrevo e falo. Às vezes escapa. Quando eu tinha as auditivas eu procurar ficar sempre de frente para que elas fizessem a leitura labial (ISABEL).

É possível que o contato entre essa professora e os alunos com deficiência auditiva em ambiente com cultura inclusiva tenha favorecido a redução do preconceito. Também é possível, de forma não excludente à hipótese anterior, que em seu processo de formação essa professora tenha desenvolvido um ego diferenciado, capaz de diferenciar o eu do objeto, sem a necessidade da projeção descontrolada e anulação de um dos dois. Nessa hipótese, a professora se identifica com a fragilidade da aluna e a angústia em função da fragilidade do homem perante a natureza, sem a necessidade da repressão, pode ter vazão. Não há manifestação de preconceito e mecanismos de defesa porque não há contra o que se defender.

Quando perguntada sobre expectativas diferentes dos alunos em situação de inclusão quando comparados aos demais alunos, disse Isabel: “Eu penso que ela teria sucesso até como psicóloga. Porque eu vejo um leque de possibilidades muito grandes, de profissões que ela poderia exercer mesmo sem a visão” (ISABEL).

Também é possível identificar a percepção da pessoa com deficiência como semelhante na seguinte fala:

Acho que a Gabriela não é um caso isolado. Eu trabalho em outras escolas particulares e não tem nenhum outro caso. Será que os deficientes só vão para escolas especializadas? Tive alunos brilhantes na outra escola. Brilhantes, com problema de deficiência auditiva (ISABEL).

Isabel questiona o fato de não haver outras pessoas com deficiência nas demais escolas em que atua. A professora parece se identificar com esses alunos e percebe que eles podem ter sucesso, mas são excluídos da escola regular e mantidos em escolas segregadas. Embora os dados do Governo mostrem maioria de matrículas na educação especial em escolas regulares – não mais nas segregadas –, Isabel questiona o fato de não haver nenhum outro caso de aluno em situação de inclusão nas demais escolas. Este questionamento é profícuo, mas não cabe a esta pesquisa investigar o número de matrículas da educação especial em escolas regulares e segregadas deste município.

Carlos também sugere, em sua entrevista, que houvesse mais alunos em situação de inclusão nas escolas regulares, conforme vemos: “Acho que a inclusão social é válida. Mas para a inclusão social é fácil, é só colocar dentro. É até interessante que tivessem mais para os outros verem a superação do outro. [...] Não sei o que a inclusão social quer dizer na plenitude” (CARLOS).

No entanto, o posicionamento deste professor é contraditório ao longo de sua entrevista. Ele não desenvolve atividades que incluam a aluna, diz que a escola não está preparada e, embora diga que “deve ter também boa vontade e interesse do professor”, não procura conhecer este modelo educacional. Carlos aponta que, em termos de aprendizagem, a inclusão de Gabriela não está sendo bem sucedida. Assim, entende-se que superação, para ele, é o convívio social; como se o normal fosse manter segregada a pessoa com deficiência. Neste ponto, vemos novamente a generalização indevida e o estereótipo do herói: a pessoa com deficiência não consegue se relacionar socialmente (generalização indevida) e, quando o faz, supera as expectativas e as barreiras supostamente impostas pela deficiência (estereótipo do herói).

É importante notar que, mesmo em uma aula com uma professora que autorreflete e se identifica com a aluna com DV, como parece ser o caso de Isabel, desafios e barreiras à aprendizagem permanecem. Segundo ela: “Recentemente eu passei um filme e comparei com a prova. Nisso eu senti dificuldade, porque o filme era em inglês. Alguém contou a história para a ela, acho que isso perde um pouco, mas não vejo muitas outras opções” (ISABEL).

Os desafios enfrentados por Isabel são, certamente, menos frequentes que os de Carlos e Lúcia. A disciplina de português, conforme apontado anteriormente, pode ser ensinada pela via auditiva, de forma a requerer menos adaptações curriculares do que as disciplinas de ciências e educação física. É possível que esse fato contribua para que Carlos e Lúcia sintam-se perdidos, despreparados e incapazes, sentimentos que não aparecem no discurso de Isabel. Ainda assim, há situações em que Gabriela poderia ser incluída nas aulas de português e não é; bastaria que adaptações curriculares de acessibilidade, por exemplo, fossem planejadas com antecedência, com o suporte dos professores especializados, para que ela acompanhasse as aulas com os textos em braille e fizesse as provas sozinha.

Assim como Carlos, Isabel também relata o mito da compensação da perda visual pela hipersensibilidade auditiva, o que mostra o quanto os estereótipos estão arraigados em nossa cultura. Vemos isto nesta fala: “Ela desenvolve outras habilidades que talvez nós não tenhamos. Ela ouve muito melhor do que a gente. Ela tem outros sentidos muito mais aguçados” (ISABEL).

Em síntese, vemos, por meio da análise das entrevistas dos professores, que Carlos e Lúcia sentem-se despreparados, incapazes e perdidos para lidar com a inclusão, o que corrobora os resultados da pesquisa de Tessaro (2005), que evidenciaram sentimentos semelhantes, como medo, insegurança e desespero, e o trabalho de Gomes e Rey (2007), que

aponta para medos, inseguranças, frustrações e incapacidades. Segundo Tessaro (2005), a maioria dos professores pesquisados por ela não se sentem bem com a inclusão, o que também pôde ser verificado nos resultados da presente pesquisa.

Os professores de ciências e educação física responsabilizam instâncias superiores por seu despreparo e utilizam isso como justificativa para manter uma atitude preconceituosa e excludente dentro de suas classes. Tanto o professor de ciências, quanto a professora de educação física, não assumem responsabilidade pela educação da aluna com DV, o que parece resultar em descaso e desinteresse pela inclusão. A análise das entrevistas desses professores sugere que ambos utilizam a racionalização e a compensação como mecanismos de defesa para lidar com o conflito e a angústia gerados pelo contato com a diferença.

Alguns trechos da entrevista de Carlos indicam que ele percebe a aluna com DV segundo o estereótipo do herói, enquanto a entrevista de Lúcia aponta para os estereótipos de vítima e vilão. Lúcia, em seu relato, demonstra profundo mal-estar em função da percepção da fragilidade do homem perante a natureza e culpa em função de sua atitude, o que sugere que ela nega que se identifica com a aluna em situação de inclusão. Na entrevista de Carlos não houve relatos explícitos de angústia, contudo, a percepção da aluna segundo o estereótipo do herói, a generalização da deficiência e utilização do mecanismo de defesa da negação pela compensação sugerem que esse professor também se defende de conteúdos negados e projeta sua angústia no objeto que se torna alvo de preconceito. Ambos os professores expressam preconceito em suas entrevistas e em suas atitudes em sala de aula.

Já a entrevista de Isabel sugere que ela não tem preconceito contra pessoas com deficiência. Esta professora de português, conforme análise de sua entrevista, assume responsabilidade pela educação da aluna e autorreflete sua prática cotidianamente. Ainda assim, essa professora manifesta crença no mito da compensação da perda visual pela hipersensibilidade auditiva, o que também aparece na fala de Carlos.

Percebemos que os professores expressam diferentes sentimentos em relação à inclusão escolar. Enquanto a professora que se identifica com a aluna tem uma prática menos preconceituosa, os professores que negam que se identificam demonstram práticas preconceituosas. A análise dessas entrevistas sugere, portanto, que o sentimento dos professores em relação à inclusão tem relação direta com sua atitude em sala de aula.

É necessário lembrar que não há como compreender o psicodinamismo de um sujeito por meio de uma entrevista. Não há dados suficientes que possam validar os resultados dessa análise psicológica. É difícil dizer o que ocorre exatamente com os sujeitos. A análise, aqui

realizada, consiste em hipóteses. Da mesma forma que ela pode ser verdadeira, pode não expressar a realidade psíquica dos sujeitos entrevistados. É necessária uma profunda investigação e aplicação de diferentes instrumentos para que as hipóteses aqui levantadas sejam comprovadas ou negadas. De toda forma, ainda que essa investigação não seja exata, ela colabora na análise das possibilidades de realidade psíquica dessa demanda. Se o conteúdo aponta para as hipóteses levantadas, elas podem não ser válidas para esses sujeitos, mas podem expressar convergência com o que ocorre com outros professores em situações semelhantes.

6.6 Posição e sentimentos da aluna com DV em relação à inclusão escolar

Para compreender o que o aluno com DV que frequenta duas modalidades de ensino (regular e especial) pensa e sente em relação à inclusão escolar e à educação especial (Objetivo 2), a aluna foco da pesquisa foi entrevistada. Nesta entrevista, Gabriela posiciona-se a favor da inclusão escolar.

Eu acho que isso é muito importante porque assim as pessoas com deficiência se sentem mais úteis, mais inclusos na sociedade. Acho que não deve ser só de nome, deve ser em todo lugar, em fabricas, escolas (GABRIELA).

Gabriela, diversas vezes ao longo do período de coleta de dados, mostrou-se bem adaptada à escola e satisfeita com seu processo inclusivo. Ela atribui à escolaridade a sua perspectiva de futuro profissional e pessoal, não se diferenciando de qualquer outra pessoa pelo fato de ter uma deficiência visual. Gabriela cita uma amiga de 15 anos que também tem deficiência visual com perda total, mas não quer frequentar escola regular e faz supletivo. Sobre isso, Gabriela diz:

Eu disse pra ela que ela poderia fazer em escola normal, mas ela não quer. Na verdade ela não aceita que é DV, ela não aceita de jeito nenhum. [O que é aceitar?] É encarar com firmeza, com garra, se você é, você não vai ficar

dentro de casa. Se você falar pra ela “Você é assim desde quando?”, ela já começa retrucando. Se perguntar se ela já nasceu assim o negócio fica feio. [E você se incomoda quando as pessoas perguntam?] Eu não. É a realidade, acho que tem que ser encarada do jeito que ela é. A vida não é bem do jeito que a gente quer (GABRIELA).

Esse trecho revela que Gabriela aceita bem o fato de ter deficiência visual, diferentemente de sua amiga que não aceita ir à escola regular e nem falar sobre sua deficiência. É possível que Gabriela tenha uma personalidade não predisposta ao preconceito e que se perceba como semelhante na sociedade, ao contrário de sua amiga com DV, que parece sentir-se inferiorizada socialmente. Também percebemos a boa aceitação da deficiência quando perguntamos à Gabriela se ela acha que seu futuro vai ser diferente do dos colegas com DV que não frequentam escola regular. Gabriela disse:

[Você acha que seu futuro vai ser diferente do dos seus colegas com DV que não frequentam escola regular?] Acho que sim. Sem discriminar. Se uma pessoa não tem escolaridade, não tem emprego. Tudo depende de escolaridade, até o nível superior. E isso é ruim porque vai ficar dependendo dos pais a vida inteira, não é bom. Minha amiga que não aceita diz que não quer fazer faculdade, não quer fazer nada. Quer depender dos pais a vida inteira. [O que você pensa sobre isso?] Acho que ela devia levantar a cabeça e fazer, ela é inteligente, tem tudo para seguir uma carreira profissional. [Você quer ser o quê?] Quero estudar psicologia. [Por quê?] Acho que combina comigo, acho uma profissão muito legal, gosto de ouvir, desde pequena minhas amigas desabafam comigo, contam segredo. Desde que estou na terceira série tenho vontade de fazer psicologia (GABRIELA).

Vemos que Gabriela quer ser independente, fazer faculdade e trabalhar. Interessante notar que ela pretende fazer psicologia, pois gosta de ouvir. É possível que a deficiência visual desta aluna tenha colaborado para um maior desenvolvimento de sua audição, em função dos estímulos que recebeu e dos treinos que realiza, frequentemente, na escola especializada. Ao mesmo tempo, também é possível que Gabriela tenha assumido para ela o estereótipo de que quem não vê ouve melhor, o que repetidas vezes acontece, conforme apontado por Silva (2004). Também é possível que a aluna opte por psicologia por um interesse lícito pela profissão, o que poderia ocorrer mesmo que não tivesse deficiência visual.

O fato de Gabriela aceitar bem sua deficiência e perceber-se como semelhante na sociedade pode decorrer de diversos motivos. Primeiramente, Gabriela cita que seu

prognóstico, quando nasceu, era de que poderia não andar, falar, comer, ter cabelos, dentes, etc. Segundo ela mesma: “Mas daí eu me desenvolvi bem, só a visão que eu fiquei sem” (GABRIELA).

A superação do prognóstico pode ter dado à família a sensação de alívio, sendo a deficiência visual encarada sob outra perspectiva. Em vez do luto da perda dos movimentos, da fala, dos cabelos e dos dentes, a mãe de Gabriela ganhou uma filha com desenvolvimento “normal”, mas sem a visão. Pode ter havido um mecanismo de defesa de negação da deficiência e de compensação da perda da visão: não tem visão, *mas* anda, come, fala, etc. É possível que este olhar tenha, de alguma forma, favorecido a relação mãe-filha e que a mãe de Gabriela tenha percebido e tratado a filha como vitoriosa logo aos primeiros sinais de desenvolvimento.

A aluna com DV foco desta pesquisa frequenta escola de educação especial desde bebê, de forma que deve ter recebido estimulação precoce, favorecendo seu desenvolvimento. Ainda hoje, frequenta a escola especializada, onde faz as atividades da escola regular, tem aulas de orientação e mobilidade, trabalhos de leitura e escrita em braille, jogos para o desenvolvimento do tato e da audição e faz acompanhamento com psicóloga 30 minutos por semana. Também na escola especializada, Gabriela aprendeu a utilizar computador e a entrar na internet por meio do sistema DOSVOX. É possível que o trabalho especializado que Gabriela recebe beneficie, não somente seu desenvolvimento psicomotor e acadêmico, mas que colabore também para a sua autoestima e interação com pares com DV e normovisuais. Teixeira e Kubo (2008) e Figueiredo (2010) apontam que o bom desenvolvimento acadêmico do aluno em situação de inclusão colabora na sua interação na escola.

Com seis anos de idade, a mãe de Gabriela a colocou no jardim da infância, mesmo contra a posição da direção da escola de educação especial que frequentava, conforme vemos no relato abaixo:

A direção da escola especializada não queria que eu fosse para a escola normal, mas eu entrei em uma, mesmo assim, com oito anos na 1ª série. Só que eu saí porque disseram que eu não tinha capacidade de acompanhar nem o pré. A escola especializada disse para minha mãe que ela tinha que controlar a ansiedade dela. Daí minha mãe procurou a escola que estou hoje. Disseram que eu tinha que fazer uma prova para ver se ia acompanhar porque não podia atrapalhar a sala, e eu passei. Eu entrei na 2ª série. (GABRIELA).

O fato de Gabriela ter frequentado educação especial desde o nascimento e de ter entrado em escola regular já no jardim da infância, mantendo a educação especial no contraturno, pode, em muito, ter contribuído para seu processo de inclusão e aceitação de sua deficiência. Ainda assim, é possível identificar traços de preconceito em todas as instituições às quais Gabriela passou. A escola especializada posicionou-se de forma segregacionista ao dizer à mãe de Gabriela que não a colocasse em escola regular. A primeira escola regular em que se matriculou disse que ela “não tinha capacidade de acompanhar nem o pré” e a escola em que está hoje a aceitou sob a condição de que não atrapalhasse a sala. Gabriela nasceu em 1992 e entrou na 1ª série, aos oito anos de idade, no ano 2000. Neste ano, o tema da inclusão escolar já estava sendo difundido, uma vez que a Declaração de Salamanca data de 1994. Dessa forma, a escola especializada e as escolas regulares citadas mantinham uma postura contrária aos princípios inclusivos, quando o tema da inclusão já era amplamente discutido. Ainda assim, a mãe de Gabriela persistiu e matriculou a filha na escola em que permanece até hoje.

Outro motivo que também pode contribuir para a boa aceitação da deficiência e postura favorável à inclusão é o fato de um dos professores da escola especializada de Gabriela, Renato, também ter deficiência visual com perda total. Este professor acompanhou Gabriela nas aulas de matemática da escola regular para, posteriormente, ensiná-la o mesmo conteúdo com soroban. É possível que o convívio de perto com uma pessoa com DV que fez faculdade, trabalha e é independente funcione para Gabriela como um modelo de identificação. Se ele conseguiu, ela também consegue.

Ainda que Gabriela se sinta bem nas duas escolas que frequenta, especializada e regular, ela relata que se sente mais à vontade na escola especializada.

Eu me sinto bem nas duas, gosto muito das duas. Tenho uma relação boa com todos, com os professores. Me sinto bem nas duas, mas na escola especializada me sinto mais à vontade pra fazer bagunça, falar mais, conversar mais durante as aulas. Acho que acostumei desde criança lá. [Mas você também não está na escola regular desde criança?] É que os professores são mais sérios. Na escola especializada a Sandra é super gente boa e o Renato é uma criança (GABRIELA).

Gabriela atribui aos professores o fato de se sentir melhor na escola especializada. Na análise da interação entre os alunos e da preferência ou rejeição acerca da aluna com DV não

foi identificado manifestações significativas de preconceito. Contudo, nas entrevistas com os professores e com a coordenação pedagógica e nas observações de aulas, foi possível identificar diversas situações preconceituosas contra a aluna com DV foco da pesquisa. Assim, se entre os alunos não houve manifestação de preconceito, mas entre os professores e a coordenação pedagógica sim, é possível que a preferência de Gabriela à escola especializada decorra dessas situações em que ela percebe que não é bem aceita na escola regular. O atendimento educacional adequado às suas necessidades pode favorecer o bem-estar de Gabriela na instituição segregada, o que também poderia acontecer na escola regular se os professores eliminassem as barreiras à aprendizagem e à participação na sala de aula. Não devemos descartar, contudo, a possibilidade da preferência à escola especializada ser em função do menor número de alunos por professor, da permanência com os mesmos professores ao longo dos anos e de características específicas dos professores especializados. É possível também que a identificação com as pessoas com deficiência favoreça seu bem-estar na escola especializada.

Embora Gabriela esteja integrada e demonstre que se percebe, muitas vezes, como semelhante na escola regular, há momentos em que ela evidencia aceitação à diferença de tratamento e à segregação e exclusão, mesmo quando essas decorrem de despreparo da escola e do professor, como vemos neste trecho extraído de sua entrevista:

Segunda-feira a primeira aula é ciências com Carlos. Ele tá tentando fazer o máximo que ele pode. Também é o primeiro ano dele comigo. As provas são diferenciadas, são teóricas ou um trabalho. Não tem prática, cálculo. Pra mim tá bom, é melhor. Não tem como eu entender a bagunça toda da matemática, da física, da química. Tem muita fórmula. [Você acha que poderia ser diferente?] Não, pra mim tá bom (GABRIELA).

Nesta fala, Gabriela aceita sua exclusão do conteúdo da disciplina de ciências e diz que está bom como está. No entanto, em outro momento de sua entrevista, a aluna diz:

Eu acho que é importante para um DV total se o professor quer passar algum desenho na lousa, é importante ele tentar reproduzir o desenho no papel, para o DV poder sentir em alto-relevo, assim ele pode entender a explicação e ir bem nas matérias. [Isso poderia ser passado para você aqui?] Poderia, mas não tem material. Não tem régua, não sei nem se tem. Se tem, deve ter lá no Benjamin Constant ou no Laramara (GABRIELA).

Gabriela sabe que há materiais adaptados para que alunos com DV perda total possam aprender como os outros. Mas a aluna não contesta, simplesmente aceita o que lhe proporcionam, como se o simples fato de estar na escola já fosse tudo o que tem direito. Em outro momento de sua entrevista, Gabriela cita que a professora anterior de informática solicitou um teclado para computador em braille e que fez o download do DOSVOX. O professor atual, diz que o DOSVOX foi apagado do computador (que tem seu download gratuito na internet), não sabe onde está o teclado em braille e não inclui a aluna em suas aulas, embora já houvesse sido disponibilizado todo o material necessário. Sobre esse professor, Gabriela diz:

O Alex de informática também é legalzinho. Um professor muito bom, mas precisava explicar um pouco mais. [Como assim?] As meninas fazem tudo e eu fico sentada. [Então você não usa o computador na aula?] Não. Tem um teclado em Braille, porque a professora antiga pediu, mas diz ele que o programa que tinha apagou e eu nunca mais vi o teclado em braille. [Que programa?] O DOSVOX, ela fez o download na internet. Assim dá pra eu usar. [E você conversou com alguém, para perguntar sobre o teclado e para instalar o programa de novo?] Nunca conversei com a Ana Maria sobre isso. Posso até conversar. Já chegou momentos de eu não ter ninguém para fazer prova de informática e então ele chegou a me dar nota sem eu fazer prova. A prova era em dupla e ninguém queria fazer comigo porque todo mundo já tinha dupla, daí eu fiquei. Isso também já faz tempo, as meninas eram mais chatinhas, agora cresceram e melhoram um pouquinho (GABRIELA).

Vemos aqui, mais uma vez, o quanto o trabalho cooperativo e o uso de materiais adaptados favorece ou prejudica a interação entre os alunos regulares e os alunos em situação de inclusão. Não é de se estranhar que as amigas de Gabriela não quisessem fazer com ela a prova de informática, se ela não poderia ver a tela do computador, nem digitar. Da mesma forma que Gabriela permanece na sala durante a aula de informática, sem participação alguma, o mesmo acontece nas aulas de matemática, geometria e desenho. Embora não oficialmente, Gabriela também permanece sem atividades em diversas aulas de ciências e educação física. É possível que a aluna só tenha participação nas aulas de humanas, que exigem pouca adaptação dos professores. Sobre as adaptações necessárias para que a escola se tornasse mais inclusiva, Gabriela diz:

Eu sinto que a escola dá conta. O que eles podem fazer eles tentam. Acho que pra mim tá dando certo (GABRIELA).

Posteriormente, quando perguntada se se sente prejudicada de alguma forma, ela diz:

[Você se sente prejudicada de alguma forma?] Não, porque eu não vou fazer nada que inclua desenho ou geometria ou essas coisas. [E no vestibular?] Esse que é o problema Acho que agora foi permitido o uso do soroban no vestibular (GABRIELA).

Vemos, nesses dois trechos, que Gabriela aceita o que lhe é dado. Em nenhum momento da entrevista, a aluna citou reivindicação de seus direitos. É como se ela fosse aceita como diferente, mas merecesse menos do que os outros. A diferença aparece como inferior e não como uma característica diversificada de um sujeito semelhante. Gabriela é igual quando a deficiência não aparece e é diferente quando são necessárias adaptações. Quando perguntado se se percebe como incluída e de que forma, a aluna disse:

Sim. Porque eu acho que... hum... [pausa] eu acho que... difícil dizer... acho que sim porque os professores tentam adaptar as coisas... a Ana Maria... sei lá (GABRIELA).

É possível que esta fala de Gabriela expresse sua dúvida em relação à sua inclusão. A aluna não soube dizer porque se sente incluída.

Assim, vemos que a aluna com DV foco desta pesquisa é claramente a favor da inclusão e credita na educação toda a perspectiva de futuro de qualquer indivíduo. Ao mesmo tempo em que ela demonstra que se sente como igual, há momentos em que demonstra sentir-se inferior. A análise de sua entrevista sugere que a aluna se sente melhor na escola especializada, onde recebe atendimento educacional especializado adequado às suas necessidades e é aceita em suas diferenças. Gabriela também se sente bem na escola regular, onde tem amigas com quem interage dentro e fora da escola. No entanto, a atitude preconceituosa de alguns professores regulares, pode resultar em um sentimento de

inferioridade em relação aos colegas normovisuais. É possível também que Gabriela reproduza a concepção da diferença como inferior e a não aceitação da diversidade humana.

Ainda que a aluna se sinta mais à vontade na escola especializada, sua inclusão é fundamental para o seu desenvolvimento, assim como sua presença colabora para o desenvolvimento daqueles com quem convive. A possibilidade de identificação com a diversidade que a inclusão propicia é inegável. Embora a escola não demonstre apropriação de uma cultura, políticas e práticas de fato inclusivas, a inclusão de Gabriela pode ser considerada um processo com maior aproximação do sucesso do que do insucesso. A escola pesquisada ainda tem muito a desenvolver, para que as barreiras à aprendizagem e à participação de todos sejam eliminadas – desafio ainda predominante em toda a sociedade contemporânea.

6.7 Inclusão escolar e preconceito: uma discussão sobre a prática

Ao longo da análise dos dados, foram identificadas algumas situações que indicam boa inclusão e diversas situações que indicam exclusão dentro da escola. Segundo Booth e Ainscow (2002), o desenvolvimento da inclusão é aprimorado conforme as escolas criam culturas inclusivas, produzem políticas inclusivas e desenvolvem práticas inclusivas. A escola pesquisada, no entanto, não demonstra possuir cultura, nem política inclusivas, o que dificulta a mobilização de recursos e minimização de barreiras à aprendizagem e à participação. Em resultado, há práticas excludentes no cotidiano escolar de Gabriela, embora sua interação com colegas seja boa. Nesta escola, a matrícula dos alunos em situação de inclusão é condicionada à limitação do aluno, de forma que a escola não valoriza a diversidade humana como enriquecedora da formação de todos. Só são aceitos os alunos que conseguem se adaptar ao modelo pré-elaborado, o que revela foco na limitação e não na potencialidade dos estudantes. Não houve mudanças na escola após a entrada da aluna com DV; coube a ela se adaptar. A escola não reviu seus padrões e paradigmas para receber o novo alunado. Os professores não foram orientados a como trabalhar com a aluna em situação de inclusão e não há reuniões periódicas de professores para que compartilhem, troquem experiências, cresçam pessoal e profissionalmente e trabalhem em equipe.

Não foram identificadas na escola estratégias para a minimização de práticas excludentes e nem apoio institucional às necessidades dos alunos. Há um psicólogo, duas vezes por semana, mas que não foi chamado para orientar a inclusão da aluna com DV. Coube aos professores adaptarem suas aulas da forma como conseguiram e à aluna integrar-se à classe. As disciplinas cujos professores não encontraram formas de adaptar suas aulas são excluídas da grade curricular de Gabriela: ela permanece na sala, mas não recebe ensino algum e fica com zero no boletim. Isso acontece em matemática, geometria e desenho. Outras disciplinas têm seu conteúdo adaptado, são mais teóricas e menos práticas, como é o caso de ciências. Essas adaptações decorrem da não acessibilidade ao currículo e não de um planejamento para que adaptações curriculares de conteúdo contemplem as necessidades educacionais da aluna foco da pesquisa. Não há uma estrutura única de apoio às necessidades de Gabriela e dos professores. Cada um lida isoladamente com as dificuldades que encontra em seu cotidiano escolar.

Nas aulas, as atividades são prioritariamente individuais e voltadas aos alunos normovisuais. Não há, nos dados coletados, nenhum relato de atividades direcionadas à integração e valorização da diversidade presente entre os diversos membros da comunidade escolar, salvo algumas atividades realizadas anos antes da pesquisa na disciplina de educação física. As alunas normovisuais andaram de olhos vendados pela escola para que percebessem os desafios enfrentados pela aluna com DV e houve jogos para a sua inclusão. Embora os resultados dessas atividades tenham sido satisfatórios, conforme relato da professora que as aplicou, a professora não mais as desenvolve. Atualmente, a aluna com DV permanece sentada enquanto os demais alunos têm aula de educação física ou faz atividades com uma bola de guizo que mais parecerem recreação e infantilizam a estudante. No início das aulas, há cerca de 20 minutos de alongamento, o que é, às vezes, a única atividade realizada por Gabriela, enquanto os colegas têm cerca de 3h de esportes.

O fato da matrícula ser condicionada à limitação do aluno e ao preparo da escola, e o fato da aluna com DV permanecer sozinha enquanto os colegas têm aula de educação física, revelam a presença de situações de segregação escolar. A escola nega matrícula àqueles que considera não-aptos a ensinar e mantém segregada a aluna com DV enquanto os demais estudantes têm aula.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) explicitem que adaptações curriculares possibilitam o acesso e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, a escola pesquisada não oferece adaptações à aluna com DV. Não foi

identificado na escola um esforço por parte dos professores e da coordenação pedagógica em favorecer o acesso da aluna à informação e comunicação.

A professora de português se preocupa com o aprendizado de Gabriela e polícia sua prática para que fale sempre alto e não exija, nas avaliações, algo que não tenha sido trabalhado oralmente. Essa professora lê praticamente tudo o que escreve na lousa e pede aos alunos que leiam em voz alta os textos e perguntas a serem trabalhados em sala. Embora essas ações caracterizem recursos à aprendizagem, há também, nesta disciplina, situações em que a ausência de adaptações curriculares para a acessibilidade dificultam a apreensão do conteúdo.

Conforme observado na coleta de dados, alunos fazem a leitura dos textos, porém alguns com dicção ruim, volume de voz baixo, rápido demais e não interrompem a leitura na presença de barulhos externos (caminhão e moto passando na rua). Os alunos normovisuais que acompanham a leitura em seus textos podem reler o que não ouviram, mas Gabriela limita sua compreensão ao que ouviu. Também nesta disciplina a professora relata entregar materiais sem ser em braille e admite que o fato da aluna fazer a prova oralmente pode afetar o seu desempenho e aprendizagem, conforme vemos em seu relato:

É só o problema da prova, porque ela precisa de alguém para passar para o papel, por uma questão burocrática. Acho que se ela escrevesse a prova, talvez ela fizesse de outra maneira. Porque ela fala e alguém escreve. Se ela tivesse condições de escrever em braille e eu de ler, acho que seria diferente. Mas eu não consigo viabilizar isso tudo. Por exemplo, ela faz os exercícios de sala em braille. Eu faço a correção geral com todo mundo, mas eu não pego os caderno dela para corrigir. Ela leva para a escola especializada o caderno em braille, mas ele não volta. Se eu faço uma folhinha extra de exercícios eu entrego normal, não em braille. Recentemente eu passei um filme e comparei com a prova. Nisso eu senti dificuldade, porque o filme era em inglês. Alguém contou a história para ela, acho que isso perde um pouco, mas não vejo muitas outras opções (ISABEL).

Conforme já discutido anteriormente, a disciplina de português não requer grandes adaptações curriculares, pois quase todo o seu conteúdo pode ser passado oralmente. Ainda assim, a aluna, ao não ter acesso aos textos e aos materiais, e ao fazer sua prova oralmente, está sendo privada de parte do conhecimento, que acaba sendo passado a ela de forma sintetizada. A própria aluna com DV, em sua entrevista, diz que na escola especializada há uma professora que trabalha individualmente com ela. Essa professora transcreve materiais e faz gravações para que Gabriela possa estudar em casa. Se houvesse diálogo entre a

professora regular e essa professora especialista, conforme defendem Glat e Blanco (2009), os materiais a serem trabalhados em sala poderiam ser passados à especialista com antecedência para que ela fizesse a transcrição para o braille. Dessa forma, Gabriela poderia acompanhar textos e fichas com exercícios da mesma forma que os colegas. A aluna com DV poderia, inclusive, participar da leitura dos textos em sala. Igualmente, as avaliações poderiam ser transcritas para o braille para que Gabriela pudesse fazê-las sozinha. A própria aluna poderia ler sua prova após seu término, para que alguém anotasse suas respostas e o professor pudesse avaliá-las.

Essas adaptações curriculares para a acessibilidade da aluna requerem um planejamento prévio do professor, o que pode ser utilizado como justificativa para sua não realização. Embora a ausência de tempo seja um desafio cotidiano de muitos professores, há adaptações curriculares para a acessibilidade que não requerem planejamento algum, como ditar matérias durante as aulas. Segundo Gabriela, “na [escola] regular às vezes o professor dita muito rápido, então não dá para anotar na classe, em braille. Então eu tiro xerox do caderno das minhas colegas”.

A aluna com DV, conforme vemos em sua fala, faz cópia dos cadernos das amigas para estudar. Embora essa seja uma estratégia utilizada por ela, o fato de não poder fazer anotações em classe pode interferir na sua apreensão do conteúdo. Se essa aluna pudesse escrever o que o professor diz, ela poderia se voltar a esse material sempre que desejasse. A cópia que é feita do caderno das colegas não é diária. Além disso, ao ter as anotações das colegas em mãos, ela ainda precisa que alguém transcreva ou leia para ela o que as amigas anotaram. Há também o caso dos professores que escrevem na lousa e não lêem e daqueles que pedem que ela faça atividades que exigem a visão, como, em redação, descrever um objeto que nunca viu.

Todas essas situações são transformadas em barreiras à aprendizagem da aluna. O não-acesso à totalidade do conteúdo resulta na marginalização da aluna em situação de inclusão dentro da sala de aula, ou seja, em um impedimento da incorporação plena da cultura, mesmo com a presença física no local. Com isso, a não-acessibilidade leva a uma aprendizagem sintetizada, que pode desencadear na pseudoformação. Cabe lembrar que receber o mesmo conteúdo dos demais alunos não necessariamente significa que Gabriela tenha uma formação que contemple o duplo caráter da cultura - adaptação e emancipação -, uma vez que é possível que todos os alunos da escola recebam uma pseudoformação, já que esta é uma

tendência contemporânea. De toda forma, a impossibilidade de receber o conteúdo que os demais alunos recebem caracteriza a marginalização em sala de aula.

Além de ser marginalizada, a não-acessibilidade também resulta em uma exposição. Diversas colegas, por exemplo, veem as notas das provas de Gabriela antes que ela mesma saiba seu resultado. A não-acessibilidade física também pode contribuir para que Gabriela vá ao banheiro sempre acompanhada de uma das amigas. Nas duas situações, a aluna com DV poderia querer privacidade, mas é exposta.

A ausência de adaptações curriculares para a acessibilidade também contribui para o isolamento de Gabriela dentro da escola. Durante as aulas, como não há atividades cooperativas e quase todas elas são voltadas aos alunos normovisuais (isso sem contar as aulas que ela não faz, mas se mantém na sala), a aluna com DV permanece, a maior parte do tempo, em silêncio, sozinha e com a cabeça abaixada. É possível que, em posse de materiais adaptados para a aula, Gabriela não se mantivesse isolada na sala. Conforme apontam Laplane e Batista (2008), o aluno com DV necessita de estímulos para que possa participar ativamente das aulas. Se ele não for incluído nas atividades, a ausência de acessibilidade resultará em uma não-participação e em seu isolamento. Vemos, na fala do professor Carlos, que ele espera a participação de Gabriela, enquanto o processo deveria ser o contrário: ele, enquanto professor, deveria prover os recursos necessários para a participação da aluna. Segundo Carlos: “Eu vejo a participação dela. Ela fica no cantinho, esperando. Se a gente não tomar a iniciativa, ela não faz nada”. Nas observações das aulas de ciências não foi identificada nenhuma situação em que este professor incluísse a aluna, de forma que a atitude do professor em sala pode resultar no isolamento de Gabriela

Também vemos, no relato da aluna com DV, o quanto o professor pode interferir na interação entre os alunos regulares e os alunos em situação de inclusão. É natural que os alunos regulares estejam preocupados com o seu desempenho. Quando a acessibilidade para a aluna com DV não é oferecida, ela acaba sendo rejeitada, como vemos em sua fala:

O Alex de informática também é legalzinho. Um professor muito bom, mas precisava explicar um pouco mais. [Como assim?] As meninas fazem tudo e eu fico sentada. [Então você não usa o computador na aula?] Não. Tem um teclado em braille porque a professora antiga pediu, mas diz ele que o programa que tinha apagou e eu nunca mais vi o teclado em braille. [Que programa?] O Dosvox, ela fez o download na internet. Assim dá pra eu usar. [E você conversou com alguém, para perguntar sobre o teclado e para instalar o programa de novo?] Nunca conversei com a Ana Maria sobre isso. Posso até conversar. Já chegou momentos de eu não ter ninguém para fazer

prova de informática e então ele chegou a me dar nota sem eu fazer prova. A prova era em dupla e ninguém queria fazer comigo porque todo mundo já tinha dupla, daí eu fiquei (GABRIELA).

Vemos, neste trecho de sua entrevista, que a própria aluna questiona o fato de ter recebido nota sem ter feito a prova. Ao mesmo tempo em que ela compreende que as colegas não queriam fazer a prova com ela, Gabriela não questiona o fato de estar na aula de informática e não receber a aula, e da escola ter o material adaptado e não utilizá-lo. Da mesma forma, a aluna não questiona o fato de não fazer diversas disciplinas e de não receber o mesmo conteúdo que os colegas normovisuais recebem.

Em seu cotidiano, Gabriela fica sujeita à invisibilidade. Segundo seu próprio relato, poucos professores adaptam suas aulas para que ela possa ter acesso ao conteúdo. Fatos como ditar rápido demais, escrever na lousa e não ler, pedir a descrição de um objeto que a aluna com DV não conhece, assumir que ela assimilou a matéria que a ela não foi ensinada e ignorar a existência de materiais adaptados já adquiridos pela escola, são alguns exemplos de atitudes negligentes dos professores que revelam a existência de preconceito contra a aluna com DV. Ela é ignorada em sala de aula, como se não estivesse lá. É como se Gabriela fosse invisível.

Vemos, assim, que a atitude dos professores em sala é preconceituosa e resulta em marginalização pelo impedimento da incorporação plena da cultura, podendo resultar na pseudoformação da aluna em situação de inclusão. Gabriela, em diversas situações, é exposta, isolada, rejeitada e mantida invisível em sala. Cabe destacar como é notória a influência da atitude do professor para a interação entre os alunos durante as aulas. Enquanto, nos recreios, Gabriela interage bem com as colegas, durante as aulas fica a maior parte do tempo sozinha e a interação é, geralmente, iniciada por ela.

A análise dos dados denuncia também a pseudoformação a que todos os alunos desta escola parecem estar sujeitos. A educação de qualidade não tem como foco somente os alunos em situação de inclusão, mas todos os alunos de todas as escolas. Mesmo que Gabriela tivesse menos barreiras a seu acesso ao conteúdo escolar, cabe questionar que educação ela receberia. Se a ênfase na técnica e na competitividade é tendência na sociedade e há elementos que apontam para a reprodução desta tendência nesta escola, Gabriela, mesmo que recebesse a mesma educação que os demais alunos, poderia estar sendo, assim como todos os outros, pseudoformada. A inclusão escolar traz a discussão da educação de qualidade para todos.

Vimos que Carlos e Lúcia, professores de ciências e educação física, se posicionam contra a educação inclusiva. A análise da entrevista desses professores e as observações de suas aulas sugerem preconceito contra a aluna com deficiência visual. Nas observações, esses foram os professores com maiores atitudes excludentes em sala de aula. Já Isabel, professora de português, manifesta posicionamento favorável a este novo modelo educacional e tem atitudes menos preconceituosas em classe. Esses dados confirmam a pesquisa de Crochík et al (2009b, p. 129) que apontaram que “[...] quanto mais o sujeito é contrário à educação inclusiva, maior é a sua manifestação de preconceitos [...]”. A professora de português parece autorrefletir sua prática, mas, ainda assim, não procura adaptações curriculares para a acessibilidade da aluna com DV, além da leitura oral dos textos trabalhados em sala, do que é escrito na lousa e do volume de voz alto para que a aluna ouça o que é dito.

Se, por um lado, a formação de um sujeito consiste na formação para a autonomia e emancipação, por outro, também consiste na capacidade de adaptação, integração à sociedade (ADORNO, 1964). Se a escola é negligente e manifesta preconceitos ao oferecer uma pseudoformação à aluna com DV, cabe também à aluna buscar sua formação – o que não vemos como uma prática de Gabriela, segundo a análise de sua entrevista. A aluna aceita bem o fato de ter uma deficiência visual, acredita que tem o mesmo potencial que os colegas normovisuais e deseja sua emancipação. Contudo, Gabriela não questiona a educação que recebe. Ela se adapta ao que lhe é oferecido e não reclama pelo que não lhe é oferecido. Esta postura de Gabriela sugere aceitação da diferença como inferior. O diferente é aceito, mas não tem o mesmo valor que o não-diferente. Vemos o não-questionamento neste trecho extraído de sua entrevista:

Eu acho que é importante para um DV total se o professor quer passar algum desenho na lousa, é importante ele tentar reproduzir o desenho no papel, para o DV poder sentir em alto-relevo, assim ele pode entender a explicação e ir bem nas matérias. [Isso poderia ser passado para você na escola regular?] Poderia, mas não tem material. Não tem régua, não sei nem se tem. Se tem deve ter lá no Benjamin Constant ou no Laramara. O Renato disse que também não conseguiram passar para ele desenho, geometria. Fração dá para fazer se o professor quiser. Dá para dividir chocolate se você quiser. Até a quarta série eu ainda tinha fração. Mas o Renato coitado, não vai poder passar porque ele também não teve isso. [Você se sente prejudicada de alguma forma?] Não, porque eu não vou fazer nada que inclua desenho ou geometria ou essas coisas. [E no vestibular?] Esse que é o problema. Acho que agora foi permitido o uso do soroban no vestibular. [Algo mais?] Não. (GABRIELA).

Gabriela sabe que existem materiais adaptados, mas não questiona com a escola o não-acesso a eles. Da mesma forma, a aluna manifesta naturalidade ao ser defasada no vestibular por não ter tido acesso a disciplinas como desenho e geometria. O preconceito está tão enraizado em nossa sociedade, que as próprias vítimas manifestam atitudes preconceituosas em relação a si mesmas.

Os desafios enfrentados na aprendizagem de conteúdos acadêmicos não são encontrados no convívio social com os colegas de classe. Embora Gabriela permaneça sozinha em sala a maior parte do tempo, a aluna parece bem integrada, tem amigas com quem passa os recreios e passeia fora da escola. A análise da Escala de Proximidade entre Alunos (sociograma) e as observações do recreio sugerem que a socialização de Gabriela está preservada. É possível que a boa interação com as colegas decorra do fato de estudarem juntas desde a infância, dos pais de algumas delas serem amigos – o que viabiliza que se encontrem fora da escola em uma situação não-competitiva – e da identificação das alunas com a colega com DV. É possível que o contato desde a infância tenha colaborado para a identificação e a redução do preconceito. Seria necessária uma maior investigação para que a gênese dessa boa interação fosse analisada.

Em síntese, vemos que, no cotidiano escolar da aluna com deficiência visual, há situações de inclusão e de exclusão. Não há manifestações de preconceito por parte de colegas de sala; Gabriela parece bem integrada. No entanto, a ausência de adaptações curriculares para a acessibilidade resulta na exclusão do conteúdo, que é passado sinteticamente à aluna. Gabriela é marginalizada em sala pelo impedimento da incorporação plena da cultura, apesar de sua presença física na classe. A análise dos dados sugere, portanto, que Gabriela e seus colegas de classe recebem uma pseudoformação, uma vez que todos são formados em ambiente com pouca valorização da diferença, com foco na limitação do sujeito e na competição. O duplo caráter da cultura – adaptação e emancipação – não é contemplado, pois há predomínio da adaptação. A não existência de trabalhos cooperativos na sala e a presença de barreiras à aprendizagem e à participação que poderiam ser, facilmente, eliminadas, indicam que a escola tem como foco o desempenho dos alunos normovisuais e uma busca competitiva e pragmática por resultados. Esses dados sugerem a reprodução da ideologia da racionalidade tecnológica. Esta escola apresenta características semelhantes ao modelo educacional anterior, de integração, de forma que ela pode ser considerada como tendo baixo grau de inclusão. Embora a socialização de Gabriela pareça preservada, sua aprendizagem está sendo parcialmente negligenciada. O acesso à escola regular para as pessoas com

deficiência visual é um ganho na história da pessoa com deficiência. Ainda assim, é preciso batalhar para que essas pessoas – e todas as outras – recebam uma educação de qualidade para que, cada vez mais, nos aproximemos de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e a violência – em qualquer forma de manifestação – seja reduzida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC afirma que a educação inclusiva, para vigorar, exige mudanças políticas, sociais, culturais e pedagógicas²⁴ (BRASIL, 2008). Contudo, vimos que há contradições inerentes ao processo inclusivo, o que dificulta que algumas dessas mudanças, de fato, ocorram. A valorização da diversidade, por exemplo, é contrária à competitividade, e o respeito ao ritmo individual dos alunos se opõe à valorização da eficiência pelo mercado de trabalho e à velocidade das informações e transformações. A própria legislação brasileira, no que concerne à educação inclusiva, é repleta de contradições. Uma forma de lidar com essas incoerências é pela análise crítica para a denúncia das contradições.

A inclusão escolar é benéfica a toda a sociedade, pois uma educação com diversidade nos modelos de identificação pode colaborar para a formação de egos diferenciados e personalidades não predispostas ao preconceito. Um olhar atento para a história das civilizações indica que as diversas manifestações de violência no mundo – se não todas – tiveram, de alguma forma, o preconceito como base, seja ele étnico, religioso, político, de orientação sexual, crenças, nacionalidade, classe social, etc. Para impedir uma formação regressiva, com pessoas propensas à barbárie, devemos prevenir a formação de subjetividades que aceitem e propaguem violência, que tem como uma de suas manifestações o preconceito. Para Adorno (1971/2006a), a origem das configurações psíquicas propensas ao horror remonta à mais tenra infância, de forma que, o quanto antes esclarecermos as crianças, maiores as chances de que elas desenvolvam personalidades avessas a qualquer tipo de violência e que atuem no mundo pela desbarbarização da sociedade. Para Adorno (1964), o sujeito com formação cultural é diferenciado, pois se identifica com o outro, incorpora a cultura e não aceita o horror. É neste sentido que, tanto os alunos em situação de inclusão, quanto os demais membros da comunidade escolar e, em ampla escala, toda a sociedade, se beneficiam com a diversidade proposta pela inclusão.

A saída para a desbarbarização da sociedade é, portanto, pela educação. Para que ela não seja impotente e ideológica, Adorno (1971/2006d) defende que a educação deve buscar, ao mesmo tempo, a adaptação e a emancipação. Não há como questionar que, por meio da

²⁴ Entendemos que mudanças políticas, sociais, culturais e pedagógicas não acontecem separadamente. Na maior parte das vezes, as mudanças são concomitantes e interdependentes. Em alguns casos, uma mudança antecede outra.

educação, os elementos culturais são passados de uma geração para a outra e que em uma educação bem realizada o sujeito é bem integrado e adaptado. Contudo, uma educação com foco somente na adaptação dos sujeitos, não prepara os homens para viverem autonomamente e se orientarem no mundo. Se isso ocorre, suas ações são estereotipadas e eles agem pela mimese do outro. Assim, a educação deve visar tanto à adaptação – processo quase automático em nossa sociedade – quanto ao desenvolvimento da emancipação, o que se apresenta como o desafio da desbarbarização na sociedade contemporânea.

Uma sociedade inclusiva é uma sociedade não preconceituosa, pois valoriza a diversidade e é, portanto, menos predisposta à violência. Entretanto, a forma como esta sociedade é estruturada é contrária a alguns elementos necessários para que a inclusão vigore. O princípio de valorização da diferença, por exemplo, é contrário à hipervalorização que é dada à estética e à velocidade da informação e da produção. Já a igualdade de oportunidades é contrária à competitividade no mercado de trabalho. Esses são alguns exemplos que denunciam que a inclusão não cabe nesta sociedade. Mas é a sociedade que precisa ser revista e não o modelo inclusivo! Isto não significa que a inclusão escolar não precise ser discutida para ser difundida e bem implantada. Se não cabe abrir mão da inclusão, também não se pode abrir mão da crítica. Neste sentido, os estudos sobre a implantação deste novo modelo de educação nas escolas brasileiras é bastante profícuo, para que se compreenda em que momento estamos no processo de sua implantação e para que propostas se adéquem à atual conjuntura.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender o cotidiano escolar de um aluno com deficiência visual que frequenta classe regular, assim como preconceitos e atitudes em relação a ele dentro da escola. A hipótese geral era a de que haveria manifestações de preconceito em relação ao aluno em situação de inclusão, mas que elas seriam mais sutis, embora ainda existentes, caso a escola tivesse uma cultura inclusiva. Da mesma forma, caso a escola não tivesse uma cultura inclusiva, as manifestações de preconceito seriam mais exacerbadas. A análise dos dados permitiu a confirmação da hipótese da pesquisa.

A escola investigada não possui cultura inclusiva e há manifestações de preconceito em relação à aluna com DV, expressas, especialmente, pela ausência de adaptações curriculares que resultam na exclusão do conteúdo, que é passado sinteticamente à aluna. Ela é marginalizada em sala, pois há barreiras à sua incorporação da cultura. A não-existência de trabalhos cooperativos na sala e a presença de barreiras à aprendizagem e à participação indicam que a escola tem como foco o desempenho dos alunos normovisuais e uma busca

competitiva e pragmática por resultados. Esses dados apontam para a não-valorização dos princípios inclusivos e sugerem a reprodução da ideologia da racionalidade tecnológica. Embora a socialização da aluna com DV foco da pesquisa pareça preservada, sua aprendizagem – e possivelmente a dos demais alunos – está sendo parcialmente negligenciada. Os dados sugerem também que essa escola dá maior ênfase à adaptação em detrimento da emancipação de seus alunos, o que pode colaborar para a pseudoformação de todos. É necessária uma maior investigação para que essa hipótese seja comprovada.

Para responder ao objetivo geral, foi necessário investigar na escola regular como o aluno com DV e seus colegas de classe interagem em sala e no recreio (Objetivo 1a), a preferência ou rejeição dos colegas acerca do aluno com DV (Objetivo 1b), a posição dos professores acerca da inclusão escolar e a atitude deles em relação ao aluno com DV (Objetivo 1c), a qualidade do trabalho inclusivo oferecido pela escola (grau de inclusão) (Objetivo 1d), se há preconceito em relação ao aluno com DV e como ele se manifesta (Objetivo 1e) e compreender o que o aluno com DV que frequenta classe regular pensa e sente em relação à inclusão escolar (Objetivo 2). Foram realizadas observações em sala e no recreio, entrevista com três professores e coordenação pedagógica, entrevista com a aluna com DV e foi aplicada a Escala de Proximidade entre Alunos (sociograma) em todos os alunos de uma classe da 8ª série/9º ano de uma escola regular particular de uma cidade de médio porte do interior paulista, em que estava matriculada a aluna com DV supracitada.

A análise apontou para uma interação satisfatória com colegas de classe, embora mais efetiva no recreio do que em sala de aula. Essa boa interação foi confirmada no sociograma, pois a aluna com DV, Gabriela, apresentou sutil preferência ($IP^{25} = 0,06$). A aluna com DV foi citada cinco vezes nas perguntas de preferência e uma vez nas de rejeição. A boa interação é apontada pelas observações, entrevistas e pelo sociograma; Gabriela passa os recreios com as mesmas alunas que citou e por quem foi citada.

Dois dos três professores entrevistados se posicionaram contra a inclusão, embora ambos demonstrem não saber no que ela consiste. Esses professores se sentem despreparados, incapazes e perdidos para lidar com a inclusão. Eles responsabilizam instâncias superiores por seu despreparo, o que os exime de mudar sua prática em sala de aula. A análise das entrevistas sugere que esses professores negam que se identificam e, em resultado, agem com práticas excludentes e preconceituosas em relação à aluna com DV. Já a professora que defende a

²⁵ Lembramos que IP significa *Índice de Proximidade*, que oscila de -1 à +1. Quanto mais baixo o IP, maior foi o número de respostas de rejeição ao sujeito no sociograma, ou seja, mais rejeitado ele foi. Quanto mais alto o IP, maior o número de respostas de preferência, ou seja, maior é preferência dos colegas em relação a ele.

inclusão escolar, conhece o modelo, recebeu orientação na escola anterior em que trabalhou e autorreflete sua prática em sala de aula. Embora essa professora não manifeste preconceitos em sua entrevista, fale alto, leia em voz alta o que está escrito e não exija, nas avaliações, algo que não foi ensinado oralmente, ela não realiza adaptações curriculares para a acessibilidade da aluna ao conteúdo. A análise das entrevistas dos professores sugere que a posição e o sentimento deles acerca da inclusão têm relação direta com sua atitude em sala de aula.

Na escola pesquisada, não há cultura nem políticas inclusivas, o que dificulta a realização de práticas inclusivas. Há inúmeras barreiras à aprendizagem e à participação, o que aponta para um baixo grau de inclusão. A escola aceita a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, contanto que esses consigam se adaptar à escola e acompanhar o desempenho das turmas. Os dados indicam que a escola não segue o princípio de igualdade de oportunidade e valorização da diferença, o que revela semelhanças ao modelo de integração e não de inclusão. Assim, há preconceitos na escola pesquisada que se manifestam pela ausência de adaptações curriculares para a acessibilidade da aluna com DV, resultando em sua marginalização.

Gabriela se posiciona a favor da inclusão. Para ela, o futuro de uma pessoa, quer com deficiência, quer não, relaciona-se à sua educação. Ela quer fazer faculdade e ser independente. Apesar de demonstrar boa aceitação de sua deficiência, a análise de sua entrevista sugere que a aluna reproduz a concepção da diferença como inferior. Gabriela é aceita, mas tem menos valor. Ela se autovaloriza quando se compara aos colegas com DV que não estudam, mas se desvaloriza em relação aos colegas normovisuais. Apesar das recentes conquistas das pessoas com deficiência, o padrão de sucesso ainda é associado ao modelo de perfeição. A aluna se sente bem nos dois ambientes que frequenta – regular e especializado –, mas se sente melhor na escola especializada, onde recebe atendimento educacional adequado às suas necessidades e é aceita e valorizada em suas diferenças.

Com isso, compreendemos que a inclusão escolar desta aluna com deficiência visual contém aspectos inclusivos e excludentes. Embora seja negligenciada em suas necessidades educacionais, a inclusão de Gabriela é um grande avanço na história da educação da pessoa com deficiência. Gabriela recebe hoje uma educação que antes era exclusiva para normovisuais.

A existência de preconceitos e atitudes excludentes dentro da escola não é surpresa, afinal, a sociedade manifesta, tendencialmente, as mesmas características. Se a pseudoformação é tendência social, uma das principais contradições da educação é quem

formará os educadores. Ainda, se a formação cultural consiste na constante tensão entre adaptação e emancipação, e a primeira é hipervalorizada em nossa sociedade, as escolas enfrentam uma contradição intrínseca ao modelo recém-implantado. Se os atuais indicadores de qualidade avaliam estatisticamente o desempenho dos alunos e os comparam com os demais estudantes da nação, como implantar um modelo com foco no sujeito e valorizar seu desempenho, embora ele esteja, muitas vezes, aquém da média? Como valorizar o ritmo individual se a ênfase do mercado de trabalho está na velocidade da produção? O modelo de homem contemporâneo favorece a formação de estereótipos que são usados como válvulas de escape para angústia que sentimos ao nos lembrarmos de nossa fragilidade humana. Se intervir nas condições objetivas que favorecem a formação de preconceitos é difícil, devemos então intervir nas subjetivas – ou seja, na formação do sujeito. Mas, se as condições subjetivas são constituídas objetivamente, como intervir? O modelo inclusivo é contraditório, mas contém, nele mesmo, elementos de esclarecimento que favorecem a redução da barbárie. As contradições permanecem. Elucidá-las é o primeiro passo para que encontremos possibilidades de mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A.M.M. et al. *Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 39-53.

ADORNO, T.W. Educação – para quê?. In: _____. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971/2006a. p. 139-154.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971/2006b. p. 119-138.

_____. Los prejuicios a través de las entrevistas. In: ADORNO, T.W. et al. *La Personalidad Autoritaria*. Buenos Aires: Editorial Proyección, 19050/1965. p. 569-611.

_____. O que significa elaborar o passado. In: _____. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971/2006c. p. 29-49.

_____. Teoría de la seudocultura. In: _____. *Filosofia y Superstición*. Madri: Taurus Ediciones, 1964. p. 141-182.

ADORNO, T.W. et al. Introducción. In: ADORNO, T.W. et al. *La Personalidad Autoritaria*. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.

AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J.G. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. P. 11-30.

ANGELUCCI, C.B. A Inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo. In: ASBAHR, F.S.F. et al. *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p.187-228.

ANTUNES, M.A.M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico crítico. In: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M. (Orgs). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168.

ARANTES, V.A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

ARRETECH, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M.C.R.N. ; CARVALHO, M.C.B. (Orgs.). *Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC, 2001, p.43 - 55.

BATISTA, M.W.; ENUMO, S.R.F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 2004, 9(1), 101-111.

BEISIEGEL, C.R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (Org.). *História geral da civilização brasileira – III (1930 – 1964)*. São Paulo: Difel, 1986. p. 381-416.

BEISIEGEL, C.R. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, J. (Org.). *História geral da civilização brasileira – III. O Brasil republicano 4. Economia e Cultura (1930 – 1964)*. São Paulo: Difel, 1986. p. 381-416.

BERTALLI, J.G. Ensino de Química para deficientes visuais. Anais do XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. Universidade Federal do Paraná. 2008. Disponível em: <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0487-1.pdf>> Acesso em: 24 Out. 2010.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1940/1994. p. 222-232.

BOOTH, T. AINSCOW, M. *Índex para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. SCIE - Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva: New Redland, Reino Unido, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/con1988/CON1988_0.09.2007/CON1988.htm>. Acesso em: 30 abr. 2007. (BRASIL, 1988)²⁶.

_____. Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2007. (BRASIL, 1994).

_____. Decreto no. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras

²⁶ Para facilitar a localização das referências do Governo Federal, optamos por colocar “Brasil” e o ano ao final de cada item.

providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2007. (BRASIL, 1999).

_____. Decreto no. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm> Acesso em: 15 jun. 2009. (BRASIL, 2008a).

_____. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. Censo 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/servidor_arquivos_est/> Acesso em: 15 mai. 2010. (BRASIL, 2000).

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2003. (BRASIL, 1990).

_____. Lei no. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2007. (BRASIL, 1996).

_____. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. Departamento Técnico Especializado, Divisão de Pesquisa e Produção de Materiais Especializados. Materiais Reproduzidos em Thermoform. 2009. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/media/common/Nossos_Meios_Thermoform.pdf> . Acesso em: 24 Out. 2010. (BRASIL, 2009a).

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Resultado do Censo da Educação Básica de 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf>. Acesso em: 15 maio 2010. (BRASIL, 2009b).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva: a fundamentação filosófica. Brasília: MEC/SEESP, 2004. (BRASIL, 2004).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: direito à diversidade. Documento Orientador. MEC/SEESP, 2005. 61 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2009. (BRASIL, 2005).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. (BRASIL, 2008b).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Especial. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEESP, 1999. (BRASIL, 1999).

_____. Resolução no. CNE/CEB nº2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>>. Acesso em: 19 nov. 2007. (BRASIL, 2001).

BRUMER, A.; PAVEI, K.; MOCELIN, D.G. Saindo da “escuridão”: perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre. *Sociologias*, Porto Alegre, v.6, n.11, p. 300-327, 2004.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SNTOS, R.A. (Orgs.) *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

CAMPOS, L.G.L. *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia*. Campinas: Alínea, 2008.

CASCO, R. *Autoridade e formação: relações sociais na sala de aula e no recreio*. Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.

CROCHÍK, J.L. Preconceito, Indivíduo e Sociedade. *Temas em Psicologia: Sociedade Brasileira de Psicologia*. Campinas, n.3, p. 47-70, 1996.

_____. Apontamentos sobre a educação inclusiva. In: SANTOS, G.A.; SILVA, D.J. (Orgs). *Estudos sobre Ética: a construção de valores na sociedade e na educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 279-297.

_____. Atitudes a Respeito da Educação Inclusiva. *Movimento*. Niterói, v.1, p.19-38, 2003.

_____. Preconceito e formação. In: *Valores, preconceito e práticas educativas*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2005. v.1, p. 17-47.

_____. *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. Robe Editorial: São Paulo, 2006.

_____. Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito. *Revista Psicologia Política: revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Política*. São Paulo, v.1, n.1, p. 67-99, 2001.

CROCHÍK, J.L. et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*. v.29, n. 1, p. 40-59, 2009a.

_____. Preconceitos e atitudes em relação à educação inclusiva. *Psicologia Argumento*. Curitiba. v.24, n.46, p. 55-70, 2006.

_____. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. *Estudos de Psicologia*. Campinas. v.26, n. 2, p. 123-132, 2009b.

FERBER, H.M. Integración de niños con necesidades educativas especiales en la escuela común. 2005. 265 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Escuela de Graduados, Universidad Argentina John F. Kennedy, Buenos Aires. 2005.

FERNANDES, E.M.; ANTUNES, K.C.V.; GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 53-61.

FERREIRA, J.R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba: Unimep, 1993.

FIGUEIREDO, F.J.C. Duas crianças cegas congênitas no primeiro ciclo da escola regular. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. v.40, n.139, p.95-119, 2010.

FREITAS, L.C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Out. 2005.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1930/1986.

_____. *Psicologia dos grupos e análise do ego*. Rio de Janeiro: Imago, 1921/1976.

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

GLAT, R.; BLANCO, L.M.V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 15-35.

GOMES, C.; REY, L.G. Inclusão Escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*. Brasília. v.27, n.3, p. 406-417, 2007.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: HORKHEIMER, M; ADORNO, T.W. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural: 1937/1989. p. 31-68.

HORKHEIMER, M. ; ADORNO, T.W. Elementos do anti-semitismo. In: _____. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1969/2006b. p. 139 – 171.

_____. O conceito de esclarecimento. In: _____. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1969/2006a. p. 17-46.

_____. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1969/2006c. p. 99-138.

_____. Indivíduo. In: _____. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1956/1973a. p. 45-60.

_____. Preconceito. In: _____. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1956/1973b. p. 172-183.

JANNUZZI, G.S.M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2006.

KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R.S.; BALLACHEY, E.L. *O indivíduo na sociedade: um manual de psicologia social*. São Paulo: Pioneira, 1975.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LAPLANE, A.L.F.; BATISTA, C.G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Caderno Cedes*, Campinas, v.28, n.75, p. 209-227, 2008.

LEONARDO, N.S.T.; BRAY, C.T.; ROSSATO, S.P.M. Inclusão Escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.15, n. 2, p.289-306, 2009.

LEVINSON, Daniel J. Estudio de la ideología etnocêntrica. In: ADORNO, T.W. et al. *La Personalidad Autoritaria*. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965. p. 117-159

MANTOAN, M.T.E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

MANTOAN, M.T.E.; PRETO, R.G. Pontuando e contrapondo. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 75-89.

MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. Entre pontos e contrapontos. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 91-103.

MAZZOTTA, M.J. *Educação especial: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

MEIRA, M.E.M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M. (Orgs). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-77.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, v.11, n. 33, p. 387-405, 2006.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K.S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 36-52.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28. Jan/fev/mar/abr 2005. p 5-23.

OMS. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Direcção Geral da Saúde, Lisboa, 2004. p. 186-188.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php> Acesso em: 08 jan. 2008a.

_____. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/odm/objetivo_2/> Acesso em: 17/nov/2008b.

PACHECO, J. EGGERTSDÓTTIR, R. E MARINÓSSON, G.L. *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Queroz, 1990.

PRADO, L.S. Sala de recursos para deficientes visuais: um itinerário, diversos olhares. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (Org). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

_____. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Org.). *Escola inclusiva*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2001, p. 45-59.

_____. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A.M.A. et al. *Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 99-105.

SANT'ANA, I.M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.10, n.2. p. 227-234, 2005.

SEKKEL, M.C. Reflexões sobre possibilidades e limites da educação inclusiva. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, v. 55, n. 122, 2005, p. 43-58.

SILVA, L.M. A negação da diferença: um estudo sobre as interações de alunos com deficiência visual na escola pública. 352f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

SOUZA, M.P.R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: ASBAHR, F.S.F. [et al]. *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 229-243.

TEIXEIRA, F.C.; KUBO, O.M. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.14, n.1, 2008, p. 75-92.

TESSARO, N.S. *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. In: MACHADO, A.M.A. et al. *Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 125-155.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien (Tailândia): UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2008.

_____. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. Unesco/Orealc: Brasília, 2008.

VEIGA NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A.M.M. [et al.] *Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 55-70.

APÊNDICES

- A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- B – Formulário para caracterização de escolas
- C – Questionário para os diretores/coordenadores pedagógicos
- D – Entrevista com aluno com deficiência visual
- E – Entrevista com Professor de ciências
- F – Entrevista com Professora de português
- G – Entrevista com Professora de educação física
- H – Observação de Aula: português
- I – Observação de Aula: ciências
- J – Observação de Aula: educação física
- K – Observação do Recreio
- L – Escala de Proximidade entre Alunos (Sociograma)
- M – Pré-análise das Entrevistas dos Professores: Perguntas e Respostas
- N – Descrição Analítica das Entrevistas dos Professores: Categorias e Citações
- O – Descrição Analítica da Entrevista da Aluna com DV: Categorias e Citações
- P – Descrição Analítica das Observações das Aulas: Categorias e Relatos
- Q – Descrição Analítica: conteúdo, metodologia e avaliação
- R – Descrição Analítica: situações que indicam inclusão e situações que indicam exclusão
- S – Descrição Analítica: situações que indicam segregação, marginalização, exposição, isolamento, negligência e invisibilidade
- T – Descrição Geral da Observação em Sala e no Recreio

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esta pesquisa está sendo realizada por Diana Villac Oliva, uma aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação e supervisão do Prof. Dr. José Leon Crochík.

O objetivo da pesquisa é investigar os resultados da educação inclusiva a alunos com deficiência visual em uma cidade de médio porte do interior paulista.

A participação na pesquisa é absolutamente voluntária, sendo que qualquer participante pode decidir por se retirar dela a qualquer momento, não acarretando qualquer consequência, penalizações ou prejuízos.

É garantido a todos os participantes absoluto sigilo quanto a suas identidades.

Muito provavelmente os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados em futuras publicações científicas, ficando garantido, também nesses casos, o mais absoluto sigilo quanto à identidade dos participantes.

Os participantes podem pedir esclarecimentos à pesquisadora em qualquer momento da pesquisa, podendo inclusive pedir esclarecimento em momentos posteriores a sua aplicação. Para isso deixamos disponível um 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.

() participação de meu (minha) filho (a) _____ na presente pesquisa e à utilização dos dados obtidos em futuras publicações científicas.

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura

Endereço para contato:

Pesquisador Coordenador: Prof. Dr. José Leon Crochík
Endereço Institucional: Instituto de Psicologia da USP. Av Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco A, sala 198, Cidade Universitária – São Paulo, SP
E-mail: jlchna@usp.br

APÊNDICE B

FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DE ESCOLAS

1- Pública: () Particular: (X)

2- Ano de fundação: 1982

3- Níveis de ensino atendidos:

(X) Ensino Infantil (a partir dos 2 anos, somente no período da tarde)

(X) Ensino Fundamental I (manhã e tarde)

(X) Ensino Fundamental II (manhã e tarde)

(X) Ensino Médio (somente no período da manhã)

4- Período de funcionamento

Manhã (X): das 7:30 às 12:00 / ensino médio até 12:45

Tarde (X): das 13:30 às 17:30 En.Inf./Fun.I e 13:15-17:45 E. FunII

Noite (): das _____ às _____

Integral (): das _____ às _____

5- Número de salas de aula, número de alunos e de professores

| Educação Infantil TURMAS | Nº de salas | Nº de alunos | Nº de alunos de inclusão | Nº de Professores/classe | Nº de estagiários |
|---------------------------------|-------------|--------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------|
| Maternal 1 | 1 | 11 | 1 corpo caloso, dificuldade motora. | 1 | 1 |
| Maternal 2 | 2 | 17 | | 2 | 2 |
| Jardim | 1 | 18 | | 1 | 1 |
| Pré | 1 | 18 | | 1 | 1 |

| Ensino fundamental TURMAS | Nº de salas | Nº de alunos | Nº de alunos de inclusão | Nº de Professores/classe | Nº de estagiários |
|----------------------------------|-------------|--------------|---|--------------------------|-------------------|
| 1º ano | 1 | 24 | | 1 | 1 |
| 2º ano | 2 | 35 | | 2 | 2 |
| 3º ano | 1 | 21 | 1 (Dislexia) | 1 | 1 |
| 4º ano | 2 | 36 | | 2 | 2 |
| 5º ano | 2 | 34 | | 2 | 2 |
| 6º ano | 2 | 41 | 1 TDA (toma ritalina, sem hiperatividade) | 7 | |
| 7º ano | 2 | 48 | | 7 | |
| 8º ano | 1 | 32 | | 14 | |
| 9º ano | 2 | 57 | 1 DV | 14 | |

| Ensino Médio TURMAS | Nº de salas | Nº de alunos | Nº de alunos de inclusão | Nº de Professores/classe | Nº de estagiários |
|----------------------------|-------------|--------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|
| 1º ano | 1 | 32 | | 18 | |
| 2º ano | 1 | 34 | | 18 | |
| 3º ano | 1 | 33 | | 18 | |

6- Existe alguma modalidade de trabalho específico para alunos com dificuldades de aprendizagem, com problemas de comportamento ou deficiência?

Não. Há aulas de reforço/recuperação junto com os outros alunos.

| Modalidade | Características dos alunos | Funcionamento | Nº de alunos | Nº de salas |
|--------------------------------|----------------------------|---------------|--------------|-------------|
| Classe especial | | | | |
| Sala de recursos | | | | |
| Reforço escolar | | | | |
| Sala de aceleração | | | | |
| Acompanhamento psicopedagógico | | | | |
| Outros* | | | | |

7- Construções que facilitam o acesso a todos os espaços da escola para alunos com dificuldades de locomoção.

| Construções | Sim | Não | Somente em alguns espaços | Local |
|-------------|-----|-----|---------------------------|-------|
| Elevadores | | X | | |
| Rampas | | X | | |
| Corrimãos | | X | | |
| Outros | | | | |

7.1 – Construções/mobiliários que facilitam o uso dos espaços da escola para os alunos com dificuldades de locomoção.

| Construções | Sim | Não | Quantos | Observações |
|---------------------------------|-----|-----|---------|-------------|
| Banheiros adaptados | | X | | |
| Mobiliário para alunos canhotos | X | | | |
| Mobiliário para alunos obesos | | X | | |
| Outros: | | | | |

7.2 - Obstáculos que dificultam a circulação de alunos com dificuldades de locomoção

| Obstáculos | Observações |
|------------------------|------------------------------|
| Degraus | Há muitos degraus e escadas. |
| Objetos nos corredores | |
| Outros | |

8- Há recursos para superar obstáculos de aprendizagem?

| Recursos | Sim | Não | Observações |
|-----------------------------------|--|-----|--|
| Para utilização do método Braille | X | | A aluna trouxe e deixa na escola. |
| Linguagem dos sinais | | X | |
| Outros | 3 Bolas de Guizo 1 Teclado em Braille | | As bolas de guizo e o teclado em braille não foram citados por Ana Maria na entrevista. As bolas de guizo foram citadas pela professora de educação física e pela aluna com DV. Essa professora solicitou o material à Ana Maria, que enviou o pedido ao MEC, que enviou três bolas, gratuitamente, à escola. O teclado em braille, citado pela aluna com DV em sua entrevista, foi solicitado pela professora de informática, mas a aluna não disse se ele também foi enviado pelo MEC. |

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PARA OS DIRETORES/COORDENADORES PEDAGÓGICOS

1- A escola tem ou teve alunos considerados de inclusão?

| Alunos de inclusão | Presente | | Passado | | Observações |
|--------------------------------|----------|-----|---------|-----|---|
| | Sim | Não | Sim | Não | |
| Negros | X | | X | | |
| Baixa renda | X | | X | | |
| Deficiência visual | X | | | | |
| Deficiência auditiva | | | X | | Tiveram um aluno de 5 anos que não acompanhava a turma. A mãe achou a difícil mantê-lo na escola e o tirou. |
| Deficiência sensorial | | X | | | |
| Deficiência física | | X | X | | Aluno com pé quebrado, andando de muletas. |
| Deficiência intelectual | | | X | | Tiveram um aluno no maternal e pré. A deficiência foi tão grande foi para escola especializada. |
| Múltipla deficiência | | X | | X | |
| Autismo | | X | | X | |
| Liberdade assistida | | X | | X | |
| Distúrbios de comportamento | | X | | X | |
| Altas habilidades/Superdotação | | X | | X | |
| Outro | | | | | Sempre pedem respaldo externo. |
| Auditivo central moderado | X | | | | |
| Hiperatividade | X | | | | |

| Alunos de inclusão | Presente | | Passado | | Nacionalidade |
|--------------------|----------|-----|---------|-----|-----------------|
| | Sim | Não | Sim | Não | |
| Imigrante | | | X | | China e Espanha |

2 - Há quanto tempo a escola aceita alunos considerados de inclusão?
10 anos.

3 - Há alguma restrição para a matrícula dos alunos?

Sim (X) Não ()

Observações:

Se a escola não estiver preparada. Por exemplo, tivemos uma aluna com discalculia. Dissemos aos pais que a escola é forte e que a aluna ia sofrer. A mãe preferiu colocar em outra escola. A gente expõe que não tem profissional preparado. Se quiser, até tenta.

4- Há uma política de inclusão na escola?

(X) sim () não

4a – Se há, qual é essa política?

Quando se começou a falar em inclusão, a gente tinha um aluno com suspeita de autismo. Convidamos uma profissional e fizemos cursos com professores. Trouxemos uma psicóloga, fonoaudióloga e uma psicopedagoga que deram cursos aqui. Os professores do ensino médio, que têm muitas horas de aula, foram convidados. Os outros foram convocados. Temos professor de biologia

no ensino médio que é médico. Não posso pedir para ele deixar de atender um paciente para vir assistir uma palestra aqui na escola.

4b – Há obstáculos para a manutenção dos alunos de inclusão na escola?

Sim () Não (X)

Quais?

Só quando a família não trabalha com a escola.

4c- Caso sim, esses obstáculos têm impedido que esses alunos concluam algum dos níveis de ensino?

5 - Essa política é apoiada pela comunidade escolar?

Professores () poucos (X) muitos (*Todos são interessados. Às vezes têm ignorância, mas pedem ajuda*)

Alunos () poucos (X) muitos (*A sala da Gabi não faz barulho. É a que mais rende porque eles respeitam a Gabi e prestam atenção. Todas as salas deviam ter um*)

Funcionários () poucos (X) muitos (*São todos interessados*)

Pais () poucos (X) muitos (*Quando falamos sobre o assunto na reunião, todos mostraram concordar*)

6- Para os alunos considerados de inclusão, a ênfase da escola é maior:

() na socialização () no aprendizado (x) em ambos

Observações:

Mas priorizamos muito o aprendizado. Não precisa estar igual, mas tem que estar parecido.

7- Há educadores de apoio que atuam em conjunto com o professor na sala de aula?

Sim (X) Não ()

7 a. Quem?

No caso da dislexia, tem uma monitora. Quando estão em processo de avaliação, deixam o psicólogo ficar para observação. Teve também o Renato, no caso da Gabriela. A partir da 5ª série, o Renato assistia as aulas junto e fazia o acompanhamento depois. Quando entrou em fração ele não deu conta mais.

7b. Que tipo de apoio?

8 - Há alguém que acompanha os alunos de inclusão dentro da sala de aula?

Sim (X) Não ()

8 a. Quem?

Renato.

8.b Que tipo de acompanhamento?

Idem 7a.

9- Há outros profissionais de apoio, pertencentes à própria escola ou a outras instituições?

Sim (X) Não ()

() Assistente Social (X) Psicólogo () Fonoaudiólogo () Fisioterapeuta

() Terapeuta Ocupacional () Outro – Qual? _____

O psicólogo vem duas vezes por semana. Antes a gente contratava uma clínica com fonoaudiólogo, psicólogo, etc. Só que havia muita rotatividade na clínica. O último que saiu indicou o psicólogo de agora. Ele faz orientação vocacional para o terceiro ano, ajuda a resolver conflitos entre os alunos...

9- Há restrições quanto ao número de alunos de inclusão em sala de aula?

Por enquanto não. Como nunca tivemos outros casos, não dá para saber.

| Alunos de inclusão | Sim | Não | Quantos por sala |
|--------------------------------|-----|-----|------------------|
| Negros | | X | |
| Baixa renda | | X | |
| Deficiência visual | | X | |
| Deficiência auditiva | | X | |
| Deficiência sensorial | | X | |
| Deficiência física | | X | |
| Deficiência intelectual | | X | |
| Múltipla deficiência | | X | |
| Autismo | | X | |
| Liberdade assistida | | X | |
| Distúrbios de comportamento | | X | |
| Altas habilidades/Superdotação | | X | |
| Outros: | | | |

9a - Se há restrições, como elas se justificam?

9b – Admite mais do que um tipo de aluno de inclusão por sala de aula?

(X) sim () não

Quantos? Com casos leves já aconteceu de uma sala ter dois alunos com TDAH.

10- Há alguma restrição para que os alunos de inclusão permaneçam o período inteiro na sala de aula?

() sim (X) não

10 a. Se há restrição, como ela se justifica?

11- Há práticas diversificadas para os alunos com necessidades especiais?

Se preciso, sim.

Conteúdo sim (X) () não

Que tipo de diversificação?

Soroban para matemática.

Metodologia de ensino sim (X) () não

Que tipo de diversificação?

Alto-relevo em ciências, massinha. A professora de geografia usava, mas ela disse que mapas em alto-relevo não resolvem.

Avaliação sim (X) () não

Que tipo de diversificação?

Se preciso, é feito prova oral.

Outras ()

Que tipo de diversificação?

12- As classes são formadas com alunos com desempenho semelhante?

() sim (X) não

12 a. Por que?

13- Os professores colaboram mutuamente?

(X) sim () não

Como?

Um dá ideia, aconselha, pega material do outro.

13 a – Como considera esta colaboração?

Insatisfatória () Satisfatória (X) Muito satisfatória ()

Se fosse muito satisfatória, seria dizer que não falta nada.

14- Como a escola se empenha para minimizar todas as formas de discriminação?

Ocorre mais discriminação entre os ditos normais, os tímidos, infantis... O trabalho é feito com dinâmica de grupo, com o psicólogo, passamos filme sobre a situação, damos orientação, conversa, grupo de conversa sobre porque estão discriminando tal aluno...

15- Os pais participam de quais das atividades assinaladas abaixo?

Conselho escolar ()

Construção do projeto pedagógico ()

Comemorações (X)

Reuniões de pais e mestres (X)

Outros ()

Quais? Teatros, seminários, feiras. Alguns eventos são só para alunos, outros são para os pais também. Eles também participam de reuniões com o psicólogo para discutir algumas temáticas da adolescência.

16- A escola tenta solucionar os problemas disciplinares sem “exclusão” dos estudantes da escola?

(X) sim () não

De que maneira?

Fazemos o máximo para que não chegue à exclusão. Pode levar à exclusão o uso de drogas, agressão aos colegas. Fizemos um trabalho com um aluno. Qual trabalho e com qual aluno?

17- Há práticas para combater a intimidação entre os alunos, o *bullying*?

(X) sim () não

Quais?

Trabalhos com o psicólogo, dinâmica.

18 – Os alunos de inclusão são estimulados a participar de todas as atividades, ainda que de forma diferenciada?

(X) sim () não

De que maneira?

O grupo tem que aceitá-los bem. Quem estimula é o próprio grupo e não a escola.

Outras informações relevantes: Não há reuniões periódicas. Há uma no início do ano, uma no meio e uma no final. O trabalho com os professores é feito no dia a dia.

APÊNDICE D

ENTREVISTA COM ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

1) *Nome, idade, religião. Tem parentes com algum tipo de deficiência?*

Gabriela, 17 anos (26/04/92), evangélica. Filha única. Só há ela com deficiência na família.

2) *Qual a causa da deficiência visual? Há quanto tempo?*

Minha mãe teve rubéola na gravidez. Mas ela nem soube que teve, e passou para o neném. Eu nasci cheia de problemas. O diagnóstico foi que eu não ia andar, falar, comer, ter cabelo, dentes. O fígado era grande demais, o coração não cabia na caixa torácica. Mas daí eu me desenvolvi bem, só a visão que eu fiquei sem.

3) *Como foi sua entrada na escola? Onde estudou e quanto tempo?*

Desde bebê eu fui para escola especial. Entrei na escola especializada que estou hoje com cinco anos. Com seis anos eu entrei na creche, no jardim. Eu era a mais velha, porque eu entrei no pré com sete anos. A direção da escola especializada não queria que eu fosse para a escola normal, mas eu entrei em uma, mesmo assim, com oito anos na 1ª série. Só que eu saí porque disseram que eu não tinha capacidade de acompanhar nem o pré. A escola especializada disse para minha mãe que ela tinha que controlar a ansiedade dela. Daí minha mãe procurou a escola que estou hoje. Disseram que eu tinha que fazer uma prova para ver se ia acompanhar porque não podia atrapalhar a sala, e eu passei. Eu entrei na 2ª série. [Quantos anos você tinha nessa época?]. Eu entrei com 9 e fiz 10 no meio do ano e to lá até hoje [8ªsérie/9ºano].

4) *Como são os trabalhos feitos pelo professor em cada uma das escolas (regular e especializada)? Como você acha que deveriam ser?*

Na escola especializada eu tenho o soroban, mas ele só não dá, porque não dá para ver tudo. [O quê, por exemplo?] Equação de primeiro grau, fração... Na regular às vezes os professor dita muito rápido, então não dá para anotar na classe, em braille. Então eu tiro xerox do caderno das minhas colegas. [E como você faz as lições?] Eu faço em braille e a Sandra corrige ou transcreve. [Quais aulas você tem aqui na escola especializada?] Tenho aula com a Sandra, o Renato e o Fernando. [O que você faz com cada um deles?] Eu faço as atividades da escola e educação física quando o Fernando tá lá e quando eu não tenho que estudar pra prova. Só que tem prova todo mês, então eu falto bastante na educação física. Dependendo da prova eu até saio para fazer educação física. A Sandra faz orientação e mobilidade, trabalhos de leitura, escrita. Explica alguma coisa que o professor não explicou direito. Às vezes ela explica com cola, o corpo humano por exemplo. [Como assim?] Ela faz o formato da cabeça, os neurônios, passa a minha mão e explica. Ela transcreve as coisas, grava matéria para eu estudar. [E quando tem outros alunos, como ela divide o tempo?] Ela passa para a Célia e o Renato e eu fico com ela porque são só quatro alunos. A Célia fica com dois e o Renato com um. Em geral, a Sandra fica comigo um pouco, mas voltando a atenção pros outros também. [E com a Célia? O que ela faz?] Ela não fica comigo porque ela tem mais dificuldade de leitura, então eu não consigo entender o que ela lê. Ela só fica comigo quando tem que ditar alguma coisa para mim. Ela vai ditando e eu vou na máquina de braille. O Renato desenvolve leitura, soroban e também ditado ortográfico, jogos para saber se eu tô bem na leitura, na matemática, com o tato bom, se minha mente tá se desenvolvendo bem. [E a bengala?] É a Sandra, porque o Renato não vê. Ela dá uma volta comigo na escola e vai explicando, orientando.

Tenho também 30 minutos de psicologia com a Mônica, uma vez por semana. O Fernando eu não sei dizer muito porque eu não tive muita aula com ele. A primeira aula foi natação e foi livre, ele deixou à vontade. A segunda foi correr atrás de uma bola de guizo para testar a audição. Ano passado eu não tinha educação física na escola regular. Ano retrasado eu tive. A gente era mais criança então a professora brincava de batata quente, fazia a brincadeira do nó. Era legal quando ela fazia uma roda e tinha que proteger o outro. Eu tinha que dar um jeito de entrar, passar por debaixo da perna. [Porque você não faz aula de informática com o Juliano na escola especializada?] Eu fazia antes, até o ano

passado todo. Foi ele que me ensinou a usar DOSVOX. Parei de ter aula com ele porque ele entrou na faculdade e ele parou de dar aula de manhã. Ele dá aula em outro lugar, onde junta todos os DVs de vez em quando, tem torneio de dominó, xadrez. Eu nunca fui porque sempre coincide que eu tô viajando, tem prova e eu não posso ir. Eu sempre ensaio de ir e nunca vou. O Renato dá aula lá às terças.

[E na escola regular, quais aulas você tem?] Segunda-feira a primeira aula é ciências com Carlos. Ele tá tentando fazer o máximo que ele pode. Também é o primeiro ano dele comigo. As provas são diferenciadas, são teóricas ou um trabalho. Não tem prática, cálculo. Pra mim tá bom, é melhor. Não tem como eu entender a bagunça toda da matemática, da física, da química. Tem muita fórmula. [Você acha que poderia ser diferente?] Não, pra mim tá bom. Depois de ciências, tem desenho com o Jacó, mas essa eu não faço. Mas eu fico na sala. [Porque você não vai embora, se você não faz? Porque as meninas pedem para eu ficar conversando, aí eu acabo me convencendo e fico. [Mas se você quiser, você pode ir embora?] Acho que sim, mas eu nunca fui. Acho que pode. [E o que acontece com a nota?] Eu fico com zero no boletim, mas eu sei que é porque eu não faço.

Depois na terça tem português, com Isabel. Ela é uma ótima professora, explica muito bem. O que ela pode também ela tenta fazer, ela se preocupa, mesmo que o filme seja em inglês ela passa o resumo pra que eu possa entender o filme e fazer uma boa prova. Eu acho que só, não tenho nada a reclamar. [Algo poderia ser diferente?] Por enquanto não. Depois vem educação física, com a Lúcia. Ela também é uma boa professora, esforçada, dedicada, procura adaptar a aula para que eu possa fazer junto com as meninas. Tudo o que ta ao alcance dela ela tá fazendo. Ela pediu bola de guizo. [E vocês usam?] Usa. Ela faz exercício de abdominal com a bola, senta de frente de mim e começa a jogar, senta com as meninas e joga a bola junto. Eu vou com o som da voz e vou jogando pra elas. [Vocês fazem a aula juntas então?] Só quando é vôlei, basquete ou futebol que separa porque não tem como eu fazer. Minha bola também é muito pesada para jogar vôlei. [Algo podia ser diferente] Pra mim tá tudo bem.

Aí, na quarta, tem matemática com o Alberto, mas eu não faço. Aí tem Redação com a Daniela. A Daniela é... [pausa] boa professora. Explica bem. Eu acho que o que poderia mudar nela é tentar adaptar melhor a aula, tipo não pedir apara eu descrever objetos, pessoas. A não ser que eu possa pegar o objeto na mão e passar a mão no rosto da pessoa, aí sim. Na quinta começa com o Emanuel de história. O Emanuel é um professor muito legal. A aula dele também é muito boa, ele fala o porquê, explica bem, se preocupa se eu entendi ou não entendi. Acho que a aula dele é boa, não tenho nada a reclamar. Aí tem espanhol, com a Lígia. Ela é uma boa professora também, explica, tenta pelo menos fazer o que ela pode e também não tenho nada a reclamar. Depois tem Geometria com o Jacó de novo, que eu não faço.

Aí tem a Marli que dá geografia. A Marli também é muito prestativa, preocupada, procura saber se eu tenho dúvidas. Quando ela dá mapa ela tenta descrever melhor a cidade. Não tenho nada a reclamar dela.

De todos, eu acho que a Sabrina de inglês é a que mais se preocupa, a que mais vê o meu lado, que eu preciso de um áudio, alguma coisa com som. Tenta explicar, pergunta se eu entendi, disponibiliza horário para tirar minhas dúvidas. É uma ótima professora, não tenho o que reclamar.

O Alex de informática também é legalzinho. Um professor muito bom, mas precisava explicar um pouco mais. [Como assim?] As meninas fazem tudo e eu fico sentada. [Então você não usa o computador na aula?] Não. Tem um teclado em braille porque a professora antiga pediu, mas diz ele que o programa que tinha apagou e eu nunca mais vi o teclado em braille. [Que programa?] O Dosvox, ela fez o download na internet. Assim dá pra eu usar. [E você conversou com alguém, para perguntar sobre o teclado e para instalar o programa de novo?] Nunca conversei com a Ana Maria sobre isso. Posso até conversar. Já chegou momentos de eu não ter ninguém para fazer prova de informática e então ele chegou a me dar nota sem eu fazer prova. A prova era em dupla e ninguém queria fazer comigo porque todo mundo já tinha dupla, daí eu fiquei. Isso também já faz tempo, as meninas eram mais chatinhas, agora cresceram e melhoraram um pouquinho.

5) Como é a sua relação com os colegas de classe da escola regular? E da escola especializada?

Na escola regular todos gostam muito de mim, por onde vou sempre me cumprimentam. Se eu trago bengala elas não me deixam usar, me carregam para todo lado. A gente sempre foi amigo.

Estamos juntos desde sempre. Elas pegam minha bengala, brincam com a máquina de braille. Tem uma lá que até sabe um pouco. Elas ficam brincando de escrever. Escrevem um monte de coisa sem sentido e depois perguntam o que foi que escreveram. A que sabe um pouquinho mais fica escrevendo palavão. Elas fazem trabalho comigo, nós ficamos juntas no intervalo, uma vai na casa da outra para estudar pra prova, a gente às vezes sai para passear, vai em shopping, ou em parque de diversão, a gente está sempre mantendo contato. [De quem você é mais próxima?] Da Carol, Fernanda, Mariana e Amanda. [Sempre foi com elas?] Na quinta série era com a Lilian, Ana Clara, Juliana e Alessandra. A Lilian e a Alessandra mudaram para a manhã. Mas a gente brigou [Por quê?] Foi por causa de uma bengala. Eu tinha esquecido a bengala, daí elas fizeram um monte de coisa e a gente brigou. Daí eu conheci Carol, Amanda, a Larissa. A Larissa cresceu, mudou e não tá falando nem mais com Amanda. E eu fico às vezes com Mariana, de vez em quando. Antes elas revezavam na sala pra ditar a matéria. [E com quem você fica no intervalo?] Na hora do intervalo sai eu, Carol, Amanda, Fernanda. Eu tava com Mariana outro dia. Tem dia que eu mudo de vez em quando.

[E na escola especializada?] Eu converso com todos, mas com as crianças não porque não têm minha idade. Com o Rodolfo a gente não se bica. Ele andou falando umas coisas de mim que não tinham acontecido. Prefiro manter a distância. Eu fiquei sabendo que ele falou umas barbaridades e pessoa que falou pra mim não mente. Coisas que não aconteceram. Mas ele não tem ido. Logo que eu entrei na escola especializada, quando eu era bem criança, eu estava em uma sala com outras crianças com DV. Alguns com perda total, outros com baixa visão. Hoje, a maioria deles estuda à noite porque faz supletivo. Um deles é minha amiga que tem 15 anos e está fazendo supletivo da 5ª série. Eu disse pra ela que ela poderia fazer em escola normal, mas ela não quer. Na verdade ela não aceita que é DV, ela não aceita de jeito nenhum. [O que é aceitar?] É encarar com firmeza, com garra, se você é, você não vai ficar dentro de casa. Se você falar pra ela “Você é assim desde quando?”, ela já começa retrucando. Se perguntar se ela já nasceu assim o negócio fica feio. [E você se incomoda quando as pessoas perguntam?] Eu não. É a realidade, acho que tem que ser encarada do jeito que ela é. A vida não é bem do jeito que a gente quer. [Mas e as outras crianças dessa sala quando você era menor?] Um não tem ido e o outro faleceu.

6) *Como você se sente em cada uma das escolas?*

Eu me sinto bem nas duas, gosto muito das duas. Tenho uma relação boa com todos, com os professores. Me sinto bem nas duas, mas na escola especializada me sinto mais à vontade pra fazer bagunça, falar mais, conversar mais durante as aulas. Acho que acostumei desde criança lá. [Mas você também não está na escola regular desde criança?] É que os professores são mais sérios. Na escola especializada a Sandra é super gente boa e o Renato é uma criança.

7) *O que seria necessário para que a sua escola regular se tornasse mais inclusiva?*

Eu sinto que a escola dá conta. O que eles podem fazer eles tentam. Acho que pra mim tá dando certo.

8) *Você se percebe como incluído? De que forma?*

Sim. Porque eu acho que... hum... [pausa] eu acho que... difícil dizer... acho que sim porque os professores tentam adaptar as coisas... a Ana Maria... sei lá.

9) *Em qual escola se sente mais integrado?*

[Não perguntei. Pergunta redundante]

10) *O que você pensa sobre a educação inclusiva?*

Eu acho que isso é muito importante porque assim as pessoas com deficiência se sentem mais úteis, mais inclusas na sociedade. Acho que não deve ser só de nome, deve ser em todo lugar, em fabricas, escolas. [Você acha que seu futuro vai ser diferente do dos seus colegas com DV que não frequentam escola regular?] Acho que sim. Sem discriminar. Se uma pessoa não tem escolaridade, não tem emprego. Tudo depende de escolaridade, até o nível superior. E isso é ruim porque vai ficar dependendo dos pais a vida inteira, não é bom. Minha amiga que não aceita diz que não quer fazer faculdade, não quer fazer nada. Quer depender dos pais a vida inteira. [O que você pensa sobre isso?]

Acho que ela devia levantar a cabeça e fazer, ela é inteligente, tem tudo para seguir uma carreira profissional. [Você quer ser o quê?] Quero estudar psicologia. [Por quê?] Acho que combina comigo, acho uma profissão muito legal, gosto de ouvir, desde pequena minhas amigas desabafam comigo, contam segredo. Desde que estou na terceira série tenho vontade de fazer psicologia.

[Mais alguma coisa?] Eu acho que é importante para um DV total se o professor quer passar algum desenho na lousa, é importante ele tentar reproduzir o desenho no papel, para o DV poder sentir em alto-relevo, assim ele pode entender a explicação e ir bem nas matérias. [Isso poderia ser passado para você na escola regular?] Poderia, mas não tem material. Não tem régua, não sei nem se tem. Se tem, deve ter lá no Benjamin Constant ou no Laramara. O Renato disse que também não conseguiram passar para ele desenho, geometria. Fração dá para fazer se o professor quiser. Dá para dividir chocolate se você quiser. Até a quarta série eu ainda tinha fração. Mas o Renato coitado, não vai poder passar porque ele também não teve isso.

[Você se sente prejudicada de alguma forma?] Não, porque eu não vou fazer nada que inclua desenho ou geometria ou essas coisas. [E no vestibular?] Esse que é o problema. Acho que agora foi permitido o uso do soroban no vestibular. [Algo mais?] Não.

APÊNDICE E

ENTREVISTA COM PROFESSOR DE CIÊNCIAS

1) *Nome, idade, religião. Você tem parentes com deficiência?*

Carlos, 51, católico. Não

2) *Qual a sua formação? Há quanto tempo está formado? Há quanto tempo está no magistério? Há quanto tempo tem experiência com educação inclusiva?*

Me formei em licenciatura em Física há mais ou menos 23 anos (1984/85). Comecei a atuar no magistério no último ano da faculdade. Tive a primeira experiência com inclusão escolar há sete anos. Já tive três alunos com deficiência visual, dois totais e um parcial, e um dislexo. Não sei se é deficiência, mas é tratado como, é merecedor de uma atenção especial. Tive também um caso de experiência desastrosa com um aluno com agressividade. Qual o nome daquilo que a pessoa não interage direito? Talvez ele tivesse algum tipo de autismo. Ele era muito agressivo, mas a ajuda só chegou no fim do ano. Era difícil lidar com ele.

3) *Qual a sua posição em relação à educação inclusiva?*

A inclusão deixa muito a desejar. Eu não sei qual a intenção de quem inventou isso, mas educação é muito mais do que deixar junto. Eles precisam de uma atenção especial e as escolas não têm preparo. Têm que ter uma estrutura. Eu não vou colocar piscina na minha casa se não tiver espaço. É a mesma coisa. O preocupante é que isso seria válido assim que começou, mas nada foi feito a não ser dizer que existe a inclusão. Isso é preocupante. *[O que seria esse preparo?]* Por exemplo, eu dou aula de física e química. Tudo é voltado para o aluno com visão. O professor fica totalmente perdido. Como um professor de desenho geométrico vai lidar com o aluno sem visão? Ou física ótica? Eu falo o que tenho que falar e assumo que ela assimilou a matéria. O aluno vidente que não aprendeu tem recuperação. No caso do cego, ela não lê, mas não tem a preocupação de se ela aprendeu. Eu não tenho condições de dar aula para surdo-mudo, por exemplo. Fiz o curso de libras, mas você esquece. Há um despreparo para a inclusão. Deve ter também boa vontade e interesse do professor. Não se lança um carro se toda a estrutura não for feita, se não tiver um estudo a respeito.

4) *Você trabalha com os seus alunos em situação de inclusão de maneira diferente dos demais alunos? Como?*

Sim. Não dá para lidar igual. Algumas coisas são iguais, mas outras não. Na prova, por exemplo, embora seja o mesmo assunto, para ela só tenho perguntas e respostas, para os outros dou cálculo. Então para ela eu modifico a avaliação *[Isso na avaliação. E no conteúdo?]* No dia a dia não há diferença. O aluno acompanha a aula. É interessante os paradidáticos, porque o aluno não consegue ter 100% de aproveitamento. O paradidático não se preocupa muito com o cálculo. Isso fiz com alunos, não pela experiência, mas pelo despreparo. Eles fazem um trabalho sobre o tema. É uma abordagem mais teórica. Na avaliação, o conteúdo é mais teórico e não prático, porque tem muito cálculo. Não temos formação, eu não sei se dá para eles fazerem cálculo.

5) *Você tem expectativas diferentes dos alunos em situação de inclusão quando comparados aos demais alunos? Se tem, quais?*

Tenho para mim que eles são 100%. São mais eficientes do que os outros. Eles são obrigados a se superarem. Eles encaram o mundo com essa maturidade. Isso leva eles a uma posição de destaque, quando preparados. *[Como assim?]* O que eles fazem, o que eles têm condição, são melhores. Se eles se dedicam, saem melhor do que os demais. Não sei se é verdade isso de que quando não tem um sentido os outros ficam mais aguçados.

6) *O que seria necessário nesta escola para que ela se tornasse mais inclusiva?*

Acho que a inclusão social é válida. Mas para a inclusão social é fácil, é só colocar dentro. É até interessante que tivessem mais para os outros verem a superação do outro. Mas é importante que

tenha preparo e instrumentos para que os professores tenham conhecimento, para saber o que fazer na sua disciplina. *[O que a escola te passou sobre a Gabriela?]* Que ela era cega, mas acompanhava bem e para fazer avaliações que não usassem a visão.

7) Você percebe os alunos em situação de inclusão como incluídos? De que forma? O que mais poderia ser feito para melhorar a inclusão?

Não. Eu vejo a participação dela. Ela fica no cantinho, esperando. Se a gente não tomar a iniciativa ela não faz nada. No intervalo é bom, os outros ajudam. Em termos de aula, não. Não dá para lidar com tentativa e erro. Já deve haver profissionais experientes para que a gente não tenha que adivinhar o que fazer. Mas ela está em contato com todo mundo. *[Você acha que esse contato é satisfatório?]* Vejo ela convivendo, então é aparentemente satisfatório. Socialmente aparenta estar, tem 100% de interação, não existe preconceito. Ninguém reclama do barulho da máquina de braille, por exemplo. Do ponto de vista de conteúdo precisa evoluir. Dá a impressão que está começando hoje.

[Algo mais?]

No social, ela não tem o mesmo comportamento dos demais, que conversam. Fica quietinha. Não sei o que a inclusão social quer dizer na plenitude. Só perguntando para ela.

APÊNDICE F

ENTREVISTA COM PROFESSORA DE PORTUGUÊS

1. *Nome, idade, religião. Você tem parentes com deficiência?*

Isabel, 54, católica. Não

2) *Qual a sua formação? Há quanto tempo está formado? Há quanto tempo está no magistério? Há quanto tempo tem experiência com educação inclusiva?*

Me formei em jornalismo em 1978. Depois fiz Pós em Língua Portuguesa. Acho que foi em 98, 99... [*Há quanto tempo está no magistério?*] Entrei no magistério em 79, depois fiquei um tempo afastada e voltei acho em 97, 98... [*Há quanto tempo tem experiência com educação inclusiva?*] Eu trabalhei na XXX uns dois ou três anos. Eles trabalham com deficiência auditiva. Depois deles, vim pra cá. [*Quando foi isso?*] Em 93 ou 94... [*Mas você teve outros alunos em situação de inclusão antes da Gabriela?*] Aqui não. Só lá na XXX mesmo.

3) *Qual a sua posição em relação à educação inclusiva?*

Eu acho que eles são normais, dá para trabalhar numa boa. Tem algumas limitações que são adaptáveis. No caso da Gabriela, eu procuro falar alto, falar bem claro, eu acho que ela assimila o que ela está ouvindo. Para isso eu tive um treino, porque quando eu trabalhei com deficiente auditivo eles faziam leitura labial, exigia uma postura na sala de aula. Eu procuro facilitar, eu paro e me policio. [*Seu comportamento na sala é igual aqui e em outras salas?*] Fica diferente porque eu acho que tenho que dar esse suporte a ela. Fica diferente nessa atenção que eu dou. Tomo cuidado em não exigir um entendimento que não seja somente pela fala. Se eu escrevo algo na lousa, eu escrevo e falo. Às vezes escapa. Quando eu tinha as auditivas eu procurar ficar sempre de frente para que elas fizessem a leitura labial.

4) *Você trabalha com os seus alunos em situação de inclusão de maneira diferente dos demais alunos? Como?*

Eu corrijo a prova dela normal, faço a mesma cobrança. A única diferença é a atenção para que ela assimile sem a necessidade da visão. Eu me preocupo em facilitar esse aprendizado, mas a cobrança eu não acho que tenha que fazer diferença. Em termos de interpretação de texto, ela dá de 10 a zero nos outros porque ela presta muita atenção. É só o problema da prova, porque ela precisa de alguém para passar para o papel, por uma questão burocrática. Acho que se ela escrevesse a prova, talvez ela fizesse de outra maneira. Porque ela fala e alguém escreve. Se ela tivesse condições de escrever em braille e eu de ler, acho que seria diferente. Mas eu não consigo viabilizar isso tudo. Por exemplo, ela faz os exercícios de sala em braille. Eu faço a correção geral com todo mundo, mas eu não pego o caderno dela para corrigir. Ela leva para a escola especializada o caderno em braille, mas ele não volta. Se eu faço uma folhinha extra de exercícios eu entrego normal, não em braille. Recentemente eu passei um filme e comparei com a prova. Nisso eu senti dificuldade, porque o filme era em inglês. Alguém contou a história para ela, acho que isso perde um pouco, mas não vejo muitas outras opções. [*Você fez um passeio com a sala recentemente para São Paulo. Ela foi no passeio?*] Não. [*Por quê?*] Não sei. Não acredito que não tenha ido só pela questão financeira. Sei que isso pesa um pouco. Muitas amiguinhas dela não foram. As que mais ajudam não foram e eu não sei... até que ponto.... isso eu não sei dizer, até que ponto ela costuma fazer esses passeios.

5) *Você tem expectativas diferentes dos alunos em situação de inclusão quando comparados aos demais alunos? Se tem, quais?*

Eu penso que ela teria sucesso até como psicóloga. Porque eu vejo um leque de possibilidades muito grandes, de profissões que ela poderia exercer mesmo sem a visão. Ela desenvolve outras habilidades que talvez nós não tenhamos. Ela ouve muito melhor do que a gente. Ela tem outros sentidos muito mais aguçados.

6) *O que seria necessário nesta escola para que ela se tornasse mais inclusiva?*

Acho que orientação dos professores. Porque acho que a partir do momento que a escola abre as portas... Eu tive um grupo de alunos com deficiência auditiva que tinha que sair para continuar o ensino médio. Elas foram para uma escola que não tinha estrutura. Foi um Deus me livre, um horror para adaptar. E o pior obstáculo veio do próprio professor, que não se preocupa, não está acostumado, capacitado. Quando eu trabalhei com deficiente auditivo, sentaram comigo e me deram uma aula de uma série de coisas. Aqui, a Ana Maria passou alguma coisa, mas é vago. Se o professor tivesse orientação seria melhor. Até mesmo o curso de braille.

7) *Você percebe a Gabriela como incluída? De que forma? O que mais poderia ser feito para melhorar a inclusão?*

Sim. Eu acho que a exclusão dela é muito pequena porque a sala foi criada com ela. Às vezes ela senta na frente, às vezes ela senta atrás. [*Por que ela muda de lugar?*] Ela mudou de grupo. Eles sentam onde eles querem. Até foi uma coisa que eu pensei, “Será que ela vai ouvir bem?”. Mas eu percebi que ela continua prestando bastante atenção. Ela fez prova ontem e foi melhor do que antes. Ela fica mais falante no fundo, até porque na frente ela fica na minha cara... A turma do fundo acho que é mais falante.

[*Algo mais?*]

Acho que é isso. Esclarecimento, abertura. Acho que a Gabriela não é um caso isolado. Eu trabalho em outras escolas particulares e não tem nenhum outro caso. Será que os deficientes só vão para escola especializada? Tive alunos brilhantes na outra escola em que trabalhei. Brilhantes, com problema de deficiência auditiva.

APÊNDICE G

ENTREVISTA COM PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1) *Nome, idade, religião. Você tem parentes com deficiência?*

Lúcia, 56 anos, católica. Não.

2) *Qual a sua formação? Há quanto tempo está formado? Há quanto tempo está no magistério? Há quanto tempo tem experiência com educação inclusiva?*

Fiz faculdade de educação física. Me formei em 76. Estou no magistério há 24 anos porque fiquei 10 anos parada. Ano que vem completo 25 anos de magistério, e 25 anos aqui no Saad. Também dou aula no Estado há 19 anos. [*Há quanto tempo tem experiência com educação inclusiva?*] Minha primeira experiência foi com a Gabriela, quando ela entrou na 5ª série. Faz 4 anos. [*Teve mais alguém depois dela?*] Não, só ela. Teve um cadeirante no Estado, mas foi só um ano. Acho que menos de um ano.

3) *Qual a sua posição em relação à educação inclusiva?*

Eu acho até que às vezes é bom, mas tem certa hora que eu não concordo muito porque parece mais ainda que ela é diferente dos outros. Eu acho que quando é coisa que não dá para ela fazer e eu preciso dar a minha aula, ela tem que ficar sem fazer e eu acho que isso deve interferir em alguma coisa na cabeça dela. Não sei se pro bem ou não. Tipo, que nem aquela vez, vôlei, ela não tem condição, nem que eu faça adaptado, basquete, jogo, ela tem que ficar sentada, eu não sei o que eu faço. Não sei se eu que não estou preparada, porque eu não tive capacitação para inclusão. Tive capacitação para deficiente visual, sei trabalhar deficiente visual, mas quando é só deficientes na turma. Para inclusão eu não fiz, não foi oferecido. Sei um monte de jogo só para deficiente visual. Então, nisso eu peço com ela, porque às vezes eu tenho que largar ela sozinha.

4) *Você trabalha com os seus alunos em situação de inclusão de maneira diferente dos demais alunos? Como?*

Eu tenho que trabalhar um pouco diferente. Às vezes eu até esqueço e eu falo “olha pra mim” e ela fala “to olhando”. Daí, eu pego nela, faço ela fazer igual, eu seguro ela, eu faço com ela. Eu faço exercícios localizados com ela. Eu faço com todas no começo da aula. Se ela estudasse de manhã seria um problema, porque eu tenho 32 meninas de manhã, não daria pra dar atenção pra ela. À tarde são só quatro, e a gente faz muita atividade com ela no grupo pequeno. Naquele dia que você veio, a sala dos colchonetes estava trancada, por isso tive que deixar ela sozinha. Mas, em geral, eu faço junto com ela, eu corro, faço polichinelo. Depois as outras vão para a parte ativa e eu fico com ela. Mas eu não posso puxar muito com ela. Cansa muito, não posso passar a aula toda fazendo abdominal. Daí eu pego a bola dela e brinco com ela. Eu jogo a bola e ela busca. [*Que bola?*] Bola com guizo. Eu pedi para a escola, a escola pediu para a Secretaria da Educação do Estado e eles mandaram três. Agora, no que diz respeito à falta e à dispensa, tipo quando tá menstruada e pede dispensa, fica com falta igual todo mundo. Eu queria que ela dançasse quadrilha e ela não quis. Falei para ela dançar com uma colega que se vestiria homem. Dava muito bem. Ela não quis de jeito nenhum. Ela falou “Deus me livre professora, pagar mico, eu não quero”. E aí eu não sei o que passou na cabeça dela porque ela falou que não quer.

5) *Você tem expectativas diferentes dos alunos em situação de inclusão quando comparados aos demais alunos? Se tem, quais?*

Eu acho que sim, né? Eu acho que é muito limitado por mais que seja inclusão ela tem uma... se bem que fico nervosa quando vem o psicólogo dela que é cego e anda sozinho. Acho que a diferença é muito grande. Não dá para ser igual, totalmente.

6) *O que seria necessário nesta escola para que ela se tornasse mais inclusiva?*

Tem que ter capacitação. Precisava ter apoio... Apoio não, porque até dão. Compraram bola quando eu pedi. Mas acho que tinha que ter uma capacitação especial para isso, Todos os professores que fossem lidar com ela precisavam ter. O primeiro ano foi muito difícil. *[Como você lidou com as dificuldades do primeiro ano?]* Conversei com o professor de educação física de lá. Mas não ajudou muito porque ele da aula lá para todo mundo que é deficiente. E isso eu sei. Conversei com outra professora que deu aula para ela no primário. A professora deu umas dicas de coisas que ela viu outras pessoas fazendo. Coloquei venda no olho de todas e fomos passear pela escola, para elas verem a dificuldade. Uma com venda e a outra sem. Daí eu perguntava “onde vocês estão?”. Nunca elas acertavam e a Gabriela sempre sabia. “Onde você tá?” “Na frente do banheiro das meninas”. Eu acho que deu uma melhorada entre elas. Para ajudar a Gabriela, viram a situação em que ela vive. Eles sentiram na brincadeira a situação. Brincavam de cabra-cega. Eu punha um paninho em umas três e ficava brincando. Era um tal de socar cabeça, mas não podia correr. Isso foi na 5ª, depois que eram todas as mesmas alunas, não tinha mais sentido fazer isso.

7) *Você percebe os alunos em situação de inclusão como incluídos? De que forma? O que mais poderia ser feito para melhorar a inclusão?*

Acho que sim. Tem muitos alunos que ignoram. Os meninos ignoram. Eu não vejo os meninos irem falar, procurar papo *[Mas isso é com ela ou com todas?]* Com ela. Eles não puxam papo, não vão conversar. Pelo menos na minha aula. Do jeito que eles saem para jogar bola também, não veem mais nada. Tem umas quatro que são parceiras dela desde sempre. Tem a Larissa, Mariana, Carol, tem uma outra amiga da Larissa, mas ela não é minha aluna. Essas três são as mais próximas. Teve uma atividade aqui no dia das mães, a Carol foi com ela e ficou com ela o tempo todo, leva ela no banheiro. Essas três são as mais marcantes. Eu perguntei se ela ia ficar aqui no colégio aqui, porque é puxado, e ela disse que vai. Gosta daqui. Ela vai participar da entrega de diploma. No baile ela não quer ir, acho que porque ela não quer colocar salto.

[Algo mais?]

Eu andei lendo muito em casa. Peguei um livro no Estado, mas eles não falam da inclusão. Falam da capacitação para o deficiente visual, auditivo, físico, mas nada eu pude encaixar. Tudo o que eu podia fazer eu faço. Eu sei que é pouco, mais eu não consigo fazer mais. Aqui, uma vez, ia ter uma palestra. Mas eu não podia largar lá no Estado. Eles não liberam, então eu não pude vir. Foi às duas da tarde eu tinha que ir pra lá. Se fosse no sábado eu vinha. Não sei se ia ajudar, mas eu tenho essa dificuldade do horário.

APÊNDICE H

OBSERVAÇÃO DE AULA: ciências

Data: 11/05/09 - AULA 1 (C1)

1- *Os professores acompanham as atividades dos alunos em situação de inclusão de modo semelhante ou não aos demais alunos?*

Não. A aula foi para entrega e vista de prova, fechamento da média dos alunos e correção coletiva de um questionário. Enquanto o professor fechava a nota dos alunos, cada um podia, individualmente, tirar dúvidas da correção da prova, o que foi feito por diversos alunos. Gabriela não pôde tirar suas dúvidas (caso as tivesse), pois não viu a correção de sua prova.

Fora isso, o professor não acompanhou as atividades de nenhum aluno. Ele fez correções na lousa, sem verificar a resposta de cada um individualmente. Em diversos momentos, ele utilizou o quadro para escrever algo e não leu o que estava escrito.

2- *Há professores de apoio? Eles se voltam especificamente aos alunos em situação de inclusão?*

Não há.

3- *Como se dá a participação dos alunos em situação de inclusão em trabalhos em grupo?*

Não houve trabalhos em grupo.

4- *De que maneira se dá a participação dos alunos em situação de inclusão nas tarefas demandadas pelo professor?*

O professor fez a correção de um questionário. Todos os alunos, exceto Gabriela, pegaram seus cadernos e fizeram a correção. Durante a correção, Gabriela ficou sozinha em silêncio. A correção foi na lousa e o professor não fez apoio no oral. Escrevia na lousa e não lia o que estava escrito.

5- *Quais os comportamentos dos alunos em situação de inclusão durante aulas expositivas:*

Ficou em silêncio, ouvindo. Não fez nenhuma anotação.

6- *Como se dão as interações dos alunos com os colegas em situação de inclusão?*

A única interação durante toda a aula foi com Mariana, que estava sentada na carteira da frente de Gabriela. A interação partia de Gabriela, que iniciava o contato falando algo por cima do ombro da colega, que respondia ora com o rosto virado por cima do ombro, ora sem se virar. Gabriela mexeu no cabelo e na bolsa da colega. Durante a correção da prova, Gabriela deu sua prova para Mariana. Ela viu a prova de Gabriela e falou algo. Embora o contato partisse de Gabriela, a interação pareceu satisfatória. As demais alunas da fileira de Gabriela e da fileira ao lado conversavam em grupos. Gabriela não interagiu com nenhum outro aluno.

7- *Os professores estimulam os alunos de inclusão a participar das aulas?*

Não.

8- *Os alunos em situação de inclusão participam espontaneamente das aulas na sala de aula?*

Não. Gabriela não fez nenhum comentário e não participou da correção da prova e do questionário.

9- *Os alunos (não só os em situação de inclusão) são intimidados (Bullying) pelos colegas?*

Não houve situações de bullying.

10- *Há repreensões e/ou elogios aos alunos em situação de inclusão por parte de seus colegas e por parte dos professores?*

a) *repreensões /elogios disciplinares:* Não

b) *repreensões/elogios relativos à aprendizagem*: Não

Não houve repreensões ou elogios a nenhum aluno da classe.

Descrição da aula:

13:15h Alunos sentados quase todos no mesmo lugar, inclusive Gabriela. Professor diz o que vai ter na aula: vista de prova e correção de um questionário. Antes da vista de prova, ele passa a matéria da próxima prova (diz as páginas do livro).

13:25h Professor chama alunos pelo número da chamada para pegarem suas provas. Uma aluna pega a prova da Gabriela, olha, diz que ela tirou 5 e entrega a prova a ela.

Alunos conversam bastante durante a entrega das provas e de um exercício feito anteriormente. Gabriela fica em silêncio em sua cadeira. De vez em quando fala algo com a menina da frente. As meninas de sua fileira e da fileira ao lado conversam entre elas. Gabriela só conversa com a aluna da frente, quando ela (Gabriela) solicita.

Gabriela entrega sua prova para a aluna da frente e lhe diz algo. A aluna olha para a prova de Gabriela e diz algo.

Professor diz a média de cada aluno em voz alta. Ele soma a prova e as atividades de sala. Alunos com dúvida na correção tiram suas dúvidas individualmente, conforme o professor vai chamando os alunos pela ordem da chamada. Alunos conversam durante a vista de prova. Gabriela fica em silêncio. Guarda a prova na mochila.

13:42h Gabi mexe no cabelo da colega da frente, diz algo. Colega responde. Iniciam uma conversa com a menina virada para frente (de costas à Gabriela). Gabi fala com a colega por cima de seu ombro. Essa é a mesma aluna que foi buscar a máquina de Gabi na aula de português. Gabi mexe na bolsa da menina, enquanto conversam. As meninas das duas fileiras permanecem conversando em roda. Gabi só interage com a menina da frente.

Professor diz à Gabi que não vai fechar a nota dela porque está faltando alguma avaliação (ela não fez a folha de exercícios). Ele diz que a Ana Maria (diretora) não deixou ela responder algumas questões da prova e que ele vai ter que adaptar a nota. Até agora, a média dela é cinco. Vários alunos tiraram dúvidas em relação à correção. Como Gabriela não viu a correção de sua prova, ela não teve a oportunidade de tirar possíveis dúvidas em relação à sua prova.

13:57h Meninas dão risada enquanto conversam. Gabi fica séria a maior parte do tempo.

Após fechar a média, professor começa a comentar a prova e os alunos param de conversar. Professor fala que alguém escreveu 5 vezes “as coisas” em uma questão, porém ele escreveu “as coisas” no quadro e não leu.

Professor desenha uma figura na lousa e diz “nessas linhas aqui...” e não explica o que desenhou.

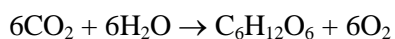
14:17 Após comentar a prova, o professor inicia a correção do questionário. Gabi não pega nenhum material, os demais alunos abrem o livro e o caderno para correção do questionário. Ela fica em silêncio, sozinha enquanto o professor e os alunos fazem a correção.

Durante a correção alguns alunos fazem perguntas e o professor as responde. O professor se levanta e escreve na lousa “Aquilo que está escrito ali” e “Aula é chato mesmo, senão só tinha aula no feriado prolongado porque é gostoso”. Ele comenta as frases, mas não as lê.

Na maior parte da aula o professor ficou em pé, no lado esquerdo da sala. Gabriela estava sentada na última carteira da última fileira da direita.

Toda a explicação do professor é sem apoio no oral e no concreto.

Ele escreve na lousa:



E ele faz a decomposição:

$$\text{C} = 6 \times 1 = 6$$

$$\text{H} = 6 \times 2 = 12$$

$$\text{O} = 6 \times 2 + 6 \times 1 = 18 \text{ etc.}$$

Como isso é ensinado à Gabriela? Tudo isso poderia ser passado pelo braille.

Os alunos acompanham no livro, na lousa, copiam no caderno. Gabi fica sentada, sozinha, em silêncio. Como o professor não faz apoio no oral, nem no concreto, caso o conteúdo seja passado posteriormente à Gabriela, ela terá menos tempo para assimilar a matéria do que os demais alunos.
14:55h Aula termina e alunos saem para o intervalo.

Data: 18/05/09 - AULA 2 (C2)

1- *Os professores acompanham as atividades dos alunos em situação de inclusão de modo semelhante ou não aos demais alunos?*

Não. A aula foi para aplicação de prova. Todos os alunos, exceto Gabriela, fizeram a prova na sala, com o professor. Gabriela fez a prova oralmente com a orientadora pedagógica em outro local.

2- *Há professores de apoio? Eles se voltam especificamente aos alunos em situação de inclusão?*

Não há.

3- *Como se dá a participação dos alunos em situação de inclusão em trabalhos em grupo?*

Não houve trabalhos em grupo.

4- *De que maneira se dá a participação dos alunos em situação de inclusão nas tarefas demandadas pelo professor?*

Gabriela no início da aula estava em silêncio. A orientadora pedagógica sugeriu que Gabriela fizesse a prova antes dos demais alunos e o professor concordou. Gabriela saiu da sala e os outros alunos continuaram tendo aula (revisão para a prova? Matéria nova?). Quando Gabriela voltou, os demais alunos estavam fazendo prova. Gabriela ficou em seu lugar, em silêncio.

5- *Quais os comportamentos dos alunos em situação de inclusão durante aulas expositivas?*

Não houve aula expositiva. Foi prova.

6- *Como se dão as interações dos alunos com os colegas em situação de inclusão?*

O único momento em que houve interação entre os alunos foi antes da aula. Alguns alunos conversavam, enquanto outros estudavam. Até o início da aula, Gabriela ficou sozinha, em silêncio. Houve um momento em que interagiu com Mariana, que estava estudando na carteira da frente. Gabriela disse algo Mariana, que respondeu e continuou estudando.

7- *Os professores estimulam os alunos de inclusão a participar das aulas?*

Não. Pelo contrário, o professor estimulou Gabriela a ser excluída da aula. A orientadora sugeriu e ele concordou que Gabriela fizesse a prova antes dos outros alunos, o que fez com ela perdesse cerca de 40 minutos de aula. Quando ela voltou, teve que ficar cerca de 1 hora sozinha, em silêncio, enquanto os outros alunos faziam prova.

8- *Os alunos em situação de inclusão participam espontaneamente das aulas na sala de aula?*

Não. Gabriela ficou em silêncio. A orientadora e o professor decidiram por ela o que ela iria fazer.

9- *Os alunos (não só os em situação de inclusão) são intimidados (Bullying) pelos colegas?*

Não houve situações de bullying.

10- *Há repreensões e/ou elogios aos alunos em situação de inclusão por parte de seus colegas e por parte dos professores?*

a) *repreensões/elogios disciplinares:* Não

b) *repreensões/elogios relativos à aprendizagem:* Não

Não houve repreensões ou elogios a nenhum aluno da classe.

Descrição da aula:

[Na semana anterior, professor me disse que hoje seria prova. Ele iria pedir para alguém da secretaria aplicar a prova na classe para que ele pudesse conversar comigo em outra sala]

13:05h Cheguei 10 minutos antes e fiquei sentada no fundo da sala. Cerca de metade dos alunos já estava na sala, Gabriela um deles. Meninos falam alto e ouvem música; meninas estudam e conversam. Umas liam o caderno em silêncio, outras liam em voz alta com colegas. Gabriela em silêncio, sem interagir com ninguém. Vez ou outra encosta na colega da frente, Mariana, e lhe diz algo por cima do ombro. Mariana estava lendo.

13:20h. Professor chega 5 minutos atrasado. Alunos entram na sala (alguns estavam no corredor) e conversam bastante. Muitos se cumprimentam. Ninguém cumprimentou Gabriela. Toda interação parte dela. Alunos permanecem estudando em grupos ou individualmente, e Gabriela sozinha.

13:21 Professor me vê e diz que vai procurar alguém da secretaria para ficar com os alunos. Eu digo que eu mesma vou. Saio e vou à sala da coordenação. A orientadora pedagógica me diz que ela mesma poderia ficar com os alunos e vai comigo até a sala. Quando chegamos, o professor nos diz que combinou com a classe de fazer a prova na segunda aula. Como a própria orientadora teria que aplicar a prova em Gabriela, ela propõe que ela já aplicasse a prova na aluna para poder ficar com os outros alunos depois. O professor concorda prontamente. A orientadora vai à carteira de Gabriela buscá-la e o professor vai buscar a prova. Não houve tempo para que a pesquisadora se manifestasse contra a exclusão da aluna dessa aula. A orientadora sai com Gabriela e a sala fica tendo aula antes da prova.

13:35h A orientadora pergunta à pesquisadora se essa quer assistir a prova, mas a pesquisadora diz que não, para não atrapalhar Gabriela. Gabriela e a orientadora vão à sala da coordenação e a pesquisadora fica aguardando do lado de fora. Gabriela termina a prova em 35 minutos. A orientadora leva Gabriela de volta à sala de aula, onde os demais alunos já se encontram fazendo prova. Gabriela é levada à sua carteira, a orientadora fica com os alunos durante a prova e o professor e a pesquisadora vão conversar na sala ao lado. Quando a entrevista termina os alunos já estão no intervalo.

APÊNDICE I

OBSERVAÇÃO DE AULA: português

Data: 29/04/09 – AULA 1 (P1)

1- Os professores acompanham as atividades dos alunos em situação de inclusão de modo semelhante ou não aos demais alunos?

Sim. Professora não acompanha as atividades de nenhum aluno. Ela deu uma atividade para a classe fazer, deixou que fizessem por cerca de 50 minutos (alguns em grupo, outros individualmente) e depois fez a correção oralmente. Na correção, ela fazia a pergunta e ela mesma respondia. Alguns alunos voluntários respondiam e ela completava a resposta dada pelo aluno.

2- Há professores de apoio e se eles se voltam especificamente aos alunos em situação de inclusão?
Não.

3- Como se dá a participação dos alunos em situação de inclusão em trabalhos em grupo?

Embora a instrução da professora tenha sido para que a tarefa fosse feita individualmente, diversos alunos a fizeram em grupo. Gabriela fez com a ajuda de Carol. Carol lia a pergunta e cada uma respondia no seu papel (Carol em seu caderno e Gabriela com a máquina de Braille). Enquanto trabalhavam juntas, também conversaram e riam baixinho.

4- De que maneira se dá a participação dos alunos em situação de inclusão nas tarefas demandadas pelo professor?

A primeira tarefa foi a leitura de um texto do livro. Cada aluno lia um parágrafo por vez. A leitura foi iniciada no extremo oposto da sala, longe de Gabriela. Alguns leram muito rápido, outros baixo, alguns com dicção ruim. Os alunos não interrompiam a leitura quando havia barulho fora da sala (moto, caminhão, trem). Gabriela não tinha livro e ficou de cabeça baixa e olhos fechados durante toda a leitura. Após a leitura, a professora orientou os alunos a fazerem uma atividade no livro. Gabriela falou algo com a aluna ao lado e essa perguntou à professora se deveria buscar a máquina. A professora consentiu e a aluna foi buscar. Quando a aluna voltou com a máquina, deixou-a na primeira carteira da mesma fileira em que Gabriela estava sentada. Gabi se levantou e foi sozinha até a mesa. Carol sentou-se ao seu lado. Gabriela pegou papel em sua mochila. A aluna lia a pergunta e cada uma respondia o seu. As duas conversaram bastante durante a atividade.

5- Quais os comportamentos dos alunos em situação de inclusão durante aulas expositivas?

Não houve aula expositiva. Quando a professora falava, contudo, ora Gabriela ficava em silêncio, ora conversava baixinho com Carol.

11- Como se dão as interações dos alunos com os colegas em situação de inclusão?

A interação entre Gabriela e Carol pareceu boa. No início da aula, ninguém cumprimentou Gabriela. Na hora da atividade, Amanda buscou a máquina de Gabriela sem se queixar e Carol a ajudou com a leitura, aparentemente, de forma voluntária. Durante a aula, Gabriela conversou bastante com Carol e algumas vezes com Fernanda.

12- Os professores estimulam os alunos de inclusão a participar das aulas?

Não houve nenhum estímulo em especial a nenhum aluno.

13- Os alunos em situação de inclusão participam espontaneamente das aulas na sala de aula?

Não. Gabriela não teve nenhuma participação. Durante a correção oral; ela, ou ficava em silêncio, ou conversando com Carol.

14- Os alunos (não só os em situação de inclusão) são intimidados (Bullying) pelos colegas?

Não houve bullying durante a aula.

15- Há repreensões e/ou elogios aos alunos em situação de inclusão por parte de seus colegas e por parte dos professores?

Não. A única repreensão que houve foi da professora à sala como um todo, em função do barulho das conversas paralelas, inclusive, de Gabriela.

a) repreensões/elogios disciplinares: Não.

b) repreensões/elogios relativos à aprendizagem: Não.

Descrição da aula:

13:15h Havia 22 alunos na sala. A professora começou a aula com a sala barulhenta. Gabriela em silêncio. Na entrada algumas meninas cumprimentaram Gabi. Professora diz que a sala irá ler um livro e anota o nome do livro, editora e autor na lousa. Não lê tudo o que escreveu na lousa; lê o nome do livro e o autor. Gabriela não anota. Professor pede para alunos abrirem o livro e inicia a aula com a leitura de um texto.

13:22h. Alunos leem voz alta. Cada aluno lê um parágrafo. A leitura é iniciada no extremo oposto da sala, longe de Gabi. Alguns leem muito rápido, outros baixo, alguns com dicção ruim. Gabi está sentada ao lado da janela, na última carteira da fileira da extrema direita. Com o barulho da rua, às vezes era difícil compreender a leitura dos alunos. Motos, caminhão e trem fazem barulho do lado de fora. Gabriela não tem livro e fica de cabeça baixa e olhos fechados. Tem mochila, mas não sei o que tem dentro.

13:33h Após a leitura, a professora orienta os alunos a fazerem uma atividade na página 94 e 95. Gabi fala algo com a aluna ao lado (Amanda). A aluna pergunta à professora se deveria buscar a máquina. A professora consente e a aluna vai buscar. A professora orienta os alunos a fazerem a atividade individualmente, mas há muita conversa na sala.

13:37h Amanda volta com a máquina e leva para a primeira carteira fileira de Gabriela. Gabi se levanta e vai sozinha até a mesa. Uma outra aluna (Carol) senta ao seu lado. Gabi pega papel para a máquina na sua mochila. A aluna lê para ela o que é para ser feito.

13: 50h A professora vem ao fundo da sala falar com a pesquisadora enquanto os alunos fazem a atividade. Ela diz que os próprios alunos se organizam para ajudar Gabriela. Um aluno pega a máquina, outro lê a pergunta. Notei que a aluna lia a pergunta e Gabriela respondia na máquina e a aluna no caderno. Professora também me diz que a sala é dividida em três grupos: meninas (sentam-se à direita da lousa), meninos (sentam-se no meio da sala) e precoces (grupo composto por meninos e meninas; sentam-se à esquerda da lousa).

14:05 Durante a atividade, diversos alunos conversavam em grupos. Os alunos interagem com os colegas da frente, de trás e dos lados. Gabriela interage com a aluna ao seu lado (Carol).

Ao longo da aula, a professor não fala o nome de nenhum aluno e não repreende ninguém. Alguns alunos conversam com a professora sobre o livro e sobre o Corinthians. Alunos e professora riem. A professora deixa o livro (a ser lido pela sala) com o representante.

“Vamos” – fala a professora para a classe.

14:12h Noto que Gabriela ensina a colega a usar a máquina de braille.

14:15h Professora checa as respostas dos alunos. Ela lê a pergunta, pergunta em aberto a todos os alunos e ela mesma dá a resposta. Em algumas perguntas, alunos voluntários respondem.

14:22h “Essa conversa paralela não dá” – diz a professora.

Diversos alunos conversam. Gabriela conversa com a aluna de detrás.

14:30h Professora fala sobre futebol, sobre a importância de ter respeito ao outro, de ouvir o outro, respeitar o time do outro. Ela diz que a classe vai fazer um passeio, uma visita a três times de futebol em São Paulo (Palmeiras, Corinthians e São Paulo). Vão ouvir a história dos times e aprender a respeitar o outro e o time do outro. Professora diz que o passeio vai acontecer somente porque a sala respeita. Enquanto a professora fala alguns alunos conversam. Gabriela conversa com aluna do lado e, às vezes, com a aluna de detrás.

14:35h Professora volta à correção. Ela faz a pergunta e ela mesma responde. Enquanto alunos voluntariamente respondiam, professora completava a resposta do aluno. Alguns alunos falavam muito baixo. A professora fala bem alto o tempo todo, quase gritando.

14:40h Gabriela não parece atenta à correção. Não respondeu nenhuma das perguntas e conversava baixinho com Carol quase o tempo todo.

14:50 Gabi pega algo na bolsa e fica mexendo (não pude ver o que era).

14:55h. Aula acaba e os alunos saem para o intervalo.

Data: 03/06/09 – AULA 2 (P2)

1- Os professores acompanham as atividades dos alunos em situação de inclusão de modo semelhante ou não aos demais alunos?

Sim. A professora não acompanha a atividade de nenhum aluno individualmente.

2- Há professores de apoio e se eles se voltam especificamente aos alunos em situação de inclusão?

Não.

3- Como se dá a participação dos alunos em situação de inclusão em trabalhos em grupo?

Não houve trabalhos em grupo.

4- De que maneira se dá a participação dos alunos em situação de inclusão nas tarefas demandadas pelo professor?

A aula foi para correção de prova. Gabriela entregou sua prova para Amanda, que acompanhou a correção da prova das duas. Enquanto isso, Gabriela conversava com ela ou ficava em silêncio.

5- Quais os comportamentos dos alunos em situação de inclusão durante aulas expositivas:

Gabriela ficou a maior parte do tempo em silêncio, de olhos fechados e de cabeça baixa. De vez em quando, conversava com Amanda. A interação partiu a maior parte das vezes de Gabriela, mas, algumas vezes, de Amanda.

6- Como se dão as interações dos alunos com os colegas em situação de inclusão?

A interação entre Gabriela e Amanda pareceu boa. Pouco antes do início da aula, Amanda e Carol entraram e foram conversar com Gabriela (iniciativa delas). Durante a aula, Gabriela conversou com Amanda. A interação partiu a maior parte das vezes de Gabriela, mas, algumas vezes, de Amanda. Durante a correção da prova, Gabriela deu sua prova à Amanda, que passou a acompanhar a correção com as duas provas em sua mesa.

7- Os professores estimulam os alunos de inclusão a participar das aulas?

Não houve nenhum estímulo em especial a nenhum aluno.

8- Os alunos em situação de inclusão participam espontaneamente das aulas na sala de aula?

Não. Gabriela não teve nenhuma participação.

9- Os alunos (não só os em situação de inclusão) são intimidados (Bullying) pelos colegas?

Não houve bullying durante a aula.

10- Há repreensões e/ou elogios aos alunos em situação de inclusão por parte de seus colegas e por parte dos professores?

Não houve repressão nem elogio.

a) repreensões/elogios disciplinares: Não.

b) repreensões/elogios relativos à aprendizagem: Não.

Descrição da aula:

13:10h Quase todos os alunos estavam conversando do lado de fora da sala quando a pesquisadora chegou. Havia três alunos do lado de dentro, entre eles, Gabriela. Uma aluna lia, Gabriela e um outro aluno estavam sentados, em silêncio. Do lado de fora, outra aluna lia, sentada no chão no corredor. Todos os outros conversavam.

13:15h Amanda e Carol entram e se sentam próximas a Gabriela. As três conversam.

13:18h Professora chega falando do passeio do dia anterior (aos clubes de futebol em São Paulo). Professora elogia o comportamento dos alunos durante o passeio.

Professora fala que a história do futebol está ligada à política, à música, à cultura brasileira. Ela diz que o melhor do passeio foi poder discutir isso. “Até que ponto o futebol chega a ser alienador?” – diz ela. Enquanto as pessoas se preocupam com futebol, elas não pensam na política do país. O museu do futebol mostra isso. Professora fala sobre o trabalho que eles fizeram sobre futebol. Professora diz que o próximo passeio será ir a um teatro. Enquanto parte da sala conversa com a professora, outra parte conversa entre si. Poucos alunos em silêncio, entre eles Gabriela e a Amanda.

13:30h Professora pega as provas. Ela escreve na lousa o nome de um livro o autor. Explica sobre o texto, falou o título, mas não o autor.

“O Noviço” de Martins Pena.

13:32h Professora distribui as provas. Alunos buscam suas provas conforme o nome. Professora entrega a prova de Gabriela a uma aluna da frente que passa a prova para trás. A prova de Gabriela passa por três alunas até chegar nela. Todas olham a nota antes. Amanda diz que ela tirou 6. Gabriela parece descontente com sua nota. Gabi pergunta a nota de Amanda, que diz que tirou 6,5. Gabriela conversa com Amanda e entrega sua prova a ela. A menina olha a prova de Gabi durante um tempo. De vez em quando, Amanda diz algo à Gabi ou Gabi à Amanda.

13:45h Correção da prova. A professora relê as perguntas da prova e faz a correção oralmente e na lousa. Tudo o que a professora escreve na lousa ela lê. Professora fala bem alto.

Assunto da prova: análise sintática. Oração subordinada substantiva subjetiva / objetiva direta / objetiva indireta. Oração subordinada adverbial final. Oração coordenada sindética adversativa, etc.

14:05h Entra na sala um rapaz que conversa com os alunos sobre uma rifa para a festa de formatura. Muitos alunos conversam enquanto o rapaz fala. Gabriela fica em silêncio. O rapaz entrega as rifas para os alunos que já confirmaram presença na formatura. Ele não entrega rifas à Gabriela.

14:16 Professora volta à correção. Todos acompanham em suas provas a correção. Gabriela fica em silêncio, quieta. De vez em quando ela interage com Amanda, mas quase todas vezes Gabriela inicia o contato.

14:24h Professora fala que em breve terá uma prova de bolsa para o ensino médio. Na prova cairá português e matemática. [Se Gabi não tem aula de matemática como os demais alunos, ela está, desde o início, em desvantagem] Professora volta à correção.

14:28h Gabriela pergunta à Amanda: “Essa eu fiz certo?” E a menina respondeu que sim. Amanda acompanha a correção com as duas provas na mesa.

14:32h Gabi conversa com Amanda, que mexe no cabelo da colega da frente. Amanda e Gabi parecem interessadas na conversa. Para fazer a correção do texto da prova, professora pede para alunos lerem o texto. No início da leitura, a sala estava barulhenta. Diversos alunos leram, uns baixo, outros rápidos demais, uns bons. O texto faz uma crítica ao jornalismo brasileiro. Professora fala da importância de fazer crítica e autocrítica. [Se a prova estivesse em braille, Gabi poderia acompanhar também, ou mesmo ler em voz alta como os demais. Teria mais tempo para responder as perguntas da prova, poderia voltar e reler]

14:37h Ao longo da correção, alunos conversam. Gabriela fica em silêncio a maior parte do tempo, de olhos fechados e cabeça baixa. Professora fala sobre jornalismo sensacionalista. Amanda devolve prova à Gabriela, que a guarda na mochila.

14:55h Intervalo. Quase todos os alunos saem da sala. Gabriela fica na sala com duas outras alunas.

APÊNDICE J

OBSERVAÇÃO DE AULA: educação física

Data: 16/06/09 – AULA 1 (EF)

1 - Descrição das atividades desenvolvidas

- Aquecimento, vôlei.

2 – Participação dos alunos em situação de inclusão nas atividades

- Interessam-se pelas atividades desenvolvidas?

Sim.

- Os alunos em situação de inclusão são escolhidos pelos colegas para os jogos ou atividades esportivas?

Não.

- Que lugar ocupam na ordem das escolhas?

Não houve situação para a escolha.

- Quando jogam, são mobilizados pelos demais colegas?

Não jogou.

- Se não participam das atividades, o que lhes é oferecido, o que fazem?

Ficou sentada em uma cadeira, enquanto os colegas tinham aula.

3 – Interações entre alunos

- São observáveis gestos de companheirismo entre os alunos em situação de inclusão e os demais colegas?

Sim. Aluna com DV chegou ao local da aula de braços dados com uma colega. Ficaram juntas até a professora chegar e foram com mais duas colegas ao banheiro. Uma aluna iniciou conversa com a aluna com DV, perguntando se ela havia emagrecido e jogou a bola para ela pegar.

- Os alunos em situação de inclusão agredem ou são agredidos fisicamente ou verbalmente?

Não.

4 – Atitudes do professor em relação aos alunos em situação de inclusão

- Incentiva a participação dos alunos em situação de inclusão?

Sim e não. Professora incentivou a participação da aluna com DV durante o aquecimento, mas durante quase toda a aula manteve a aluna sozinha em uma cadeira enquanto os demais alunos jogavam vôlei.

- É atento às interações que ocorrem entre os alunos durante as atividades desenvolvidas?

Não.

- Coíbe atitudes de intimidação entre os alunos?

Não houve intimidação.

Descrição da aula:

Durante o recreio, a pesquisadora perguntou para um grupo de meninas da sala onde seria a aula de educação física. Elas explicaram que a aula é dividida em duas. Há ginástica rítmica (GR) e esportes. A aluna escolhe o que quer fazer. Para os meninos só tem esportes. Somente quatro alunas participam de esportes (Gabriela, Mariana, Renata e Camila), as demais ficam em GR.

15:15h Gabriela, Mariana, Renata e Camila conversam na arquibancada do ginásio. Gabriela fala bem menos do que as outras. Permanece a maior parte do tempo em silêncio, de cabeça baixa.

15:42 Professora chega (a aula deveria ter começado às 15:15h). Professora se aproxima das alunas e Camila diz que quer jogar vôlei. A professora pega na mão da Gabriela, a cumprimenta e conversa com o grupo de alunos alguns minutos. Não dava para ouvir o assunto da conversa. Professora se afasta um pouco e pergunta: “Você vai fazer hoje, Mimi?”. Gabriela responde: “Eu vou” [Ela estava de saia jeans longa e tênis].

15:47 – Professora sai para buscar a bola. Gabi fica a maior parte do tempo em silêncio, enquanto os outros conversam. Meninas ficam em silêncio por alguns minutos, vendo os meninos jogar.

15:53 – Professora volta com a bola e todas vão à quadra ao lado. Professora diz à Gabi: “Vamos tirar um pouco dessa roupa, Gabi?”. Gabi diz: “Sim”. Ela tira a saia jeans e, por debaixo, está de short. Camila pergunta para Gabi:

“Gabi, você emagreceu?”

“Eu não”.

“Você não acha que ela emagreceu?” [Camila pergunta para Mariana]

“Eu acho”

Neste momento, Camila joga a bola de vôlei para Gabriela e diz “Pega Gabi”. Gabi pega. A professora chega e diz: “Falar Gabi é fácil! Cadê a bolinha dela?”. Uma das meninas diz: “Está lá em cima”

16:00h – Professora pede que as alunas e Gabi façam aquecimento. Todas fazem. Toda vez que Gabriela faz uma postura ou movimento errado, a professora vem e a corrige. Professora levanta seu rosto diversas vezes.

Meninas pegam a bola de vôlei e começam a jogar em rodinha. Professora pega Gabi pela mão. Meninas erram o toque, professora as orienta sobre como fazer.

Professora põe a mão no chão e diz que está gelado. Meninas erram o toque e professora as orienta novamente. Meninas erram o toque e quase acertam a pesquisadora. Todas riem.

16:10h Chegam duas professoras com umas 30 crianças de uns 3 ou 4 anos. Professora de educação física conversa um pouco com uma das professoras. As crianças vão para o ginásio ensaiar quadrilha e os meninos ficam sem quadra. Saem do ginásio e vão para fora [onde as meninas jogavam vôlei em rodinha].

Professora deixa Gabi perto da porta, em pé, sozinha, por uns 2 minutos, e volta com uma cadeira. Professora coloca a cadeira ao lado da pesquisadora e diz para Gabriela se sentar. Lúcia e João Carlos (professor dos meninos) começam a colocar a rede de vôlei. Levam cerca de 10 minutos para montar a rede. Enquanto isso, as meninas pararam de jogar e conversam em um playground próximo. A partir desse momento, Gabriela passa o resto da aula sentada ao lado da pesquisadora.

16:17 – A rede fica pronta e os alunos montam dois times para jogar. A professora se aproxima de Gabriela e diz que o chão está gelado. Gabriela concorda. Professora explica para a pesquisadora que, geralmente, enquanto as meninas jogam, elas duas fazem atividades juntas, como abdominal, alongamento, polichinelo e corrida. Ela diz que a Gabriela faz ela fazer exercício. Gabriela ri e diz que “uma faz a outra fazer”. A professora diz que hoje o chão está muito frio para sentar nele. Gabriela, então, diz que vai por a saia. Ela coloca a saia por cima do short. Enquanto isso, os alunos (meninos e meninas) e o professor dos meninos jogavam vôlei e a professora das meninas olha o jogo e faz comentários, como se estivesse de juíza. Gabriela inicia conversa com a pesquisadora, que aproveitou a ocasião para tirar algumas dúvidas.

Gabriela escolheu educação física porque não gosta de ginástica rítmica. Tem que correr e se sente desengonçada. Hoje ela gosta da escola onde estuda, mas no ano anterior não gostava porque tinha uma professora de português que era seu “pesadelo”, pois vivia pegando em seu pé. A professora desse ano, para ela, é bem melhor, pois explica bem. As notas desse ano são melhores que as do ano

anterior, no qual ficou de recuperação. Ela não participa de algumas aulas, como desenho e geometria. Ela acha chato, mas fica quieta. Nas matérias que ela não faz, o boletim vem com a nota zero. Ela poderia ir embora mais cedo, e não assistir essas aulas, mas as colegas pedem para ela ficar, então ela fica. Ela não vai participar da festa junina de nenhuma das duas escolas porque não gosta. Só dançou quadrilha uma vez na vida, quando estava no pré, em São Bernardo do Campo. Até hoje sua mãe conta que seu par a ficou arrastando de um lado para o outro. Ela sente vergonha de dançar. Ela participa de algumas atividades da escola, como o Dia das Mães, mas não de muitas. Não participa das atividades extras da escola especializada (como artes, dança, esportes), mas não sabe porquê. Ela acha que essas atividades devem acontecer nos dias que ela não vai. Ela contou que quando era bem criança, logo que entrou na escola especializada, estava em uma sala com outras crianças com DV. Alguns com perda total, outros com baixa visão. Hoje, a maioria deles estuda à noite porque faz supletivo. Um deles é uma amiga que tem 15 anos, tem perda total, e está fazendo supletivo da 5ª série. Ela já disse para a amiga que ela poderia fazer em escola normal, mas a amiga não quer. Elas ainda se veem, de vez em quando. Ela é filha única e gosta de ser porque é bem mimada, mas sente solidão, principalmente quando os pais saem de casa. Quando ela fica sozinha, ela chama uma vizinha que vai conversar com ela. Elas se conhecem desde que a vizinha tinha 5 anos e ela 7 anos. Se ela não está com alguém, fica no computador, com o Dosvox. Fim da aula.

APÊNDICE K

OBSERVAÇÃO DO RECREIO

Data: 11/05/09

Assim que termina a aula de ciências, quase todos os alunos saem da classe. Fernanda e Luana vão até Gabriela, que segura uma delas pelo braço e as três saem da sala. As alunas se juntam a outras alunas em uma escada próxima à sala de aula. Há sete meninas. Um em pé, outras sentadas. Gabriela fica em pé durante 5 minutos e depois se senta em um dos degraus. As alunas conversam e, às vezes, dão risada, mas não é possível ouvir o assunto. Gabriela fala e ri em alguns momentos, mas fica em silêncio a maior parte do tempo. Algumas vão à lanchonete comprar algo para comer e voltam para a escada. Duas vão ao banheiro e voltam para a escada. Gabriela fala com Carol e elas vão juntas ao banheiro. Bate o sinal e todas voltam para a sala de aula.

Data: 03/06/09

Quando a professora de português dispensa os alunos para o recreio, quase todos os alunos saem da sala. Gabriela fica dentro da sala com Amanda e Carol. Para não deixar as alunas constrangidas, a pesquisadora sai da sala e fica próxima a ela em um banco. Não é possível, contudo, ver o que as alunas fazem dentro da sala. Alguns alunos entram e outros saem da sala, mas Gabriela e as colegas permanecem dentro dela durante todo o recreio.

Data: 16/06/09

A pesquisadora chegou à escola alguns minutos antes do recreio. Alguns alunos da sala já estavam no pátio, pois a aula anterior havia sido prova e os alunos saíam conforme iam terminando. Gabriela estava com a mochila nas costas, conversando com uma senhora idosa [instrutora de alunos?], em pé, em frente à cantina. Logo, Mariana se aproxima e se junta à conversa, da qual a atendente da cantina também participa. Conversam sobre cesárea, dor no parto e a emoção de quando nasce um filho. A atendente descreve sua experiência para as demais. Mariana pega Gabriela pelo braço e saem da cantina. As duas sentam-se em uma mesa no pátio. Há um casal de namorados da mesma sala, sentados no banco da frente, de costas para as meninas. Outras duas meninas se aproximam, falam algo para Mariana e/ou Gabriela e saem. Mariana sai da mesa e vai à cantina. Ela tenta vender ingressos para a festa junina para alunos mais novos. Gabriela fica sozinha na mesa, com a mochila nas costas. Mariana volta com Laura à mesa onde Gabriela estava. Mariana e Laura conversam com o casal da mesa ao lado. Gabriela fica em silêncio, com o corpo perpendicular ao grupo e de cabeça baixa. Outras três alunas da classe se juntam à conversa. Diversas crianças chegam e vão para a mesa onde Gabriela está. Neste momento, ela se levanta e vai à mesa ao lado, onde estão sentados parte dos alunos de sua classe, um deles também de mochila nas costas. Gabriela permanece sentada, em silêncio, com a cabeça baixa e com o corpo parcialmente virado. Mariana inicia uma conversa com Gabriela. As duas se levantam e saem do local. Vão em direção ao ginásio, onde será a aula seguinte, de educação física. Gabriela, Mariana e outras duas meninas vão ao vestiário do ginásio, voltam e ficam na arquibancada, possivelmente aguardando a professora. As meninas conversam, mas Gabriela fica quase todo o tempo em silêncio e de cabeça baixa. As outras meninas da sala passaram todo o recreio juntas, sentadas em uma das quadras, próxima ao pátio.

Data: 25/06/09

Quando bate o sinal, os alunos saem da sala, mas Gabriela permanece dentro dela com Carol. Ficam na sala durante 10 minutos, vão ao banheiro e voltam para a sala.

APÊNDICE L**ESCALA DE PROXIMIDADE ENTRE OS ALUNOS**

- 1- Com que aluno prefere fazer trabalhos em sala de aula? Por quê?
- 2- Com que aluno prefere brincar/conversar no recreio? Por quê?
- 3- Com que aluno prefere estudar em casa? Por quê?
- 4- Com que aluno não gostaria de fazer trabalhos em sala de aula? Por quê?
- 5- Com que aluno não gostaria de brincar/conversar no recreio? Por quê?
- 6- Com que aluno não gostaria de estudar em casa? Por quê?

APÊNDICE M

PRÉ-ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES:
PERGUNTAS E RESPOSTAS

Quadro 1. Entrevistas: Perguntas e Respostas

| | |
|---|---|
| 1. Nome, idade, religião. Você tem parentes com deficiência? | Carlos, 51, católico. Não Isabel, 54, católica. Não Lúcia, 56 anos, católica. Não. |
| 2. Qual a sua formação? Há quanto tempo está formado? Há quanto tempo está no magistério? Há quanto tempo tem experiência com educação inclusiva? | <p>Me formei em licenciatura em física há mais ou menos 23 anos (1984/85). Comecei a atuar no magistério no último ano da faculdade. Tive a primeira experiência com inclusão escolar há sete anos. Já tive três alunos com deficiência visual, dois totais e um parcial, e um dislexo. Não sei se é deficiência, mas é tratado como, é merecedor de uma atenção especial. Tive também um caso de experiência desastrosa, com um aluno com agressividade. Qual o nome daquilo que a pessoa não interage direito? Talvez ele tivesse algum tipo de autismo. Ele era muito agressivo, mas a ajuda só chegou no fim do ano. Era difícil lidar com ele.</p> <p>Me formei em jornalismo em 1978. Depois fiz Pós em Língua Portuguesa. Acho que foi em 98, 99... [<i>Há quanto tempo está no magistério?</i>] Entrei no magistério em 79, depois fiquei um tempo afastada e voltei acho em 97, 98... [<i>Há quanto tempo tem experiência com educação inclusiva?</i>] Eu trabalhei na XXX uns dois ou três anos. Eles trabalham com deficiência auditiva. Depois deles vim pra cá. [<i>Quando foi isso?</i>] Em 93 ou 94... [<i>Mas você teve outros alunos em situação de inclusão antes da Gabriela?</i>] Aqui não. Só lá na XXX mesmo.</p> <p>Fiz faculdade de educação física. Me formei em 76. Estou no magistério há 24 anos porque fiquei 10 anos parada. Ano que vem completo 25 anos de magistério, e 25 anos aqui no Saad. Também dou aula no Estado há 19 anos. [<i>Há quanto tempo tem experiência com educação inclusiva?</i>] Minha primeira experiência foi com a Gabriela, quando ela entrou na 5ª série. Faz 4 anos. [<i>Teve mais alguém depois dela?</i>] Não, só ela. Teve um cadeirante no Estado, mas foi só um ano. Acho que menos de um ano.</p> |
| 3. Qual a sua posição em relação à educação inclusiva? | <p>A inclusão deixa muito a desejar. Eu não sei qual a intenção de quem inventou isso, mas educação é muito mais do que deixar junto. Eles precisam de uma atenção especial e as escolas não têm preparo. Tem que ter uma estrutura. Eu não vou colocar piscina na minha casa se não tiver espaço. É a mesma coisa. O preocupante é que isso seria válido assim que começou, mas nada foi feito a não ser dizer que existe a inclusão. Isso é preocupante. [<i>O que seria esse preparo?</i>] Por exemplo, eu dou aula de física e química. Tudo é voltado para o aluno com visão. O professor fica totalmente perdido. Como um professor de desenho geométrico vai lidar com o aluno sem visão? Ou física ótica? Eu falo o que tenho que falar e assumo que ela assimilou a matéria. O aluno vidente que não aprendeu tem recuperação. No caso do cego, ela não lê, mas não tem a preocupação de se ela aprendeu. Eu não tenho condições de dar aula para surdo-mudo, por exemplo. Fiz o curso de libras, mas você esquece. Há um despreparo para a inclusão. Deve ter também boa vontade e interesse do professor. Não se lança um carro se toda a estrutura não for feita, se não tiver um estudo a respeito.</p> <p>Eu acho que eles são normais, dá para trabalhar numa boa. Tem algumas limitações que são adaptáveis. No caso da Gabriela, eu procuro falar alto, falar bem claro, eu acho que ela assimila o que ela está ouvindo. Para isso eu tive um treino, porque quando eu trabalhei com deficiente auditivo eles faziam leitura labial, exigia uma postura na sala de aula. Eu procuro facilitar, eu paro e me polio. [<i>Seu comportamento na sala é igual aqui e em outras salas?</i>] Fica diferente porque eu acho que tenho que dar esse suporte a ela. Fica diferente nessa atenção que eu dou. Tomo cuidado em não exigir um entendimento que não seja somente pela fala. Se eu escrevo algo na lousa, eu escrevo e falo. Às vezes escapa. Quando eu tinha as auditivas eu procurar ficar sempre de frente para que elas fizessem a leitura labial.</p> <p>Eu acho até que às vezes é bom, mas tem certa hora que eu não concordo muito porque parece mais ainda que ela é diferente dos outros. Eu acho que quando é coisa que não dá para ela fazer e eu preciso dar a minha aula, ela tem que ficar sem fazer e eu acho que isso</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>deve interferir em alguma coisa na cabeça dela. Não sei se pro bem ou não. Tipo, que nem aquela vez, vôlei, ela não tem condição, nem que eu faça adaptado, basquete, jogo, ela tem que ficar sentada, eu não sei o que eu faço. Não sei se eu que não estou preparada, porque eu não tive capacitação para inclusão. Tive capacitação para deficiente visual, sei trabalhar deficiente visual, mas quando é só deficientes na turma. Para inclusão eu não fiz, não foi oferecido. Sei um monte de jogo só para deficiente visual. Então, nisso eu peço com ela, porque às vezes eu tenho que largar ela sozinha.</p> |
| <p>4. <i>Você trabalha com os seus alunos em situação de inclusão de maneira diferente dos demais alunos? Como?</i></p> | <p>Sim. Não dá para lidar igual. Algumas coisas são iguais, mas outras não. Na prova, por exemplo, embora seja o mesmo assunto, para ela só tenho perguntas e respostas, para os outros dou cálculo. Então para ela eu modifico a avaliação [<i>Isso na avaliação. E no conteúdo?</i>] No dia a dia não há diferença. O aluno acompanha a aula. É interessante os paradidáticos, porque o aluno não consegue ter 100% de aproveitamento. O paradidático não se preocupa muito com o cálculo. Isso fiz com alunos não pela experiência, mas pelo despreparo. Eles fazem um trabalho sobre o tema. É uma abordagem mais teórica. Na avaliação, o conteúdo é mais teórico e não prático, porque tem muito cálculo. Não temos formação, eu não sei se dá para eles fazerem cálculo.</p> <p>Eu corrijo a prova dela normal, faço a mesma cobrança. A única diferença é a atenção para que ela assimile sem a necessidade da visão. Eu me preocupo em facilitar esse aprendizado, mas a cobrança eu não acho que tenha que fazer diferença. Em termos de interpretação de texto, ela dá de 10 a zero nos outros porque ela presta muita atenção. É só o problema da prova, porque ela precisa de alguém para passar para o papel, por uma questão burocrática. Acho que se ela escrevesse a prova, talvez ela fizesse de outra maneira. Porque ela fala e alguém escreve. Se ela tivesse condições de escrever em braille e eu de ler, acho que seria diferente. Mas eu não consigo viabilizar isso tudo. Por exemplo, ela faz os exercícios de sala em braille. Eu faço a correção geral com todo mundo, mas eu não pego o caderno dela para corrigir. Ela leva para a escola especializada o caderno em braille, mas ele não volta. Se eu faço uma folhinha extra de exercícios eu entrego normal, não em braille. Recentemente eu passei um filme e comparei com a prova. Nisso eu senti dificuldade porque o filme era em inglês. Alguém contou a história para ela, acho que isso perde um pouco, mas não vejo muitas outras opções. [Você fez um passeio com a sala recentemente para São Paulo. Ela foi no passeio?] Não. [<i>Por quê?</i>] Não sei. Não acredito que não tenha ido só pela questão financeira. Sei que isso pesa um pouco. Muitas amiguinhas dela não foram. As que mais ajudam não foram e eu não sei... até que ponto.... isso eu não sei dizer, até que ponto ela costuma fazer esses passeios.</p> <p>Eu tenho que trabalhar um pouco diferente. Às vezes eu até esqueço e eu falo “olha pra mim” e ela fala “to olhando”. Daí, eu pego nela, faço ela fazer igual, eu seguro ela, eu faço com ela. Eu faço exercícios localizados com ela. Eu faço com todas no começo da aula. Se ela estudasse de manhã seria um problema, porque eu tenho 32 meninas de manhã, não daria pra dar atenção pra ela. À tarde são só quatro, e a gente faz muita atividade com ela no grupo pequeno. Naquele dia que você veio, a sala dos colchonetes estava trancada, por isso tive que deixar ela sozinha. Mas, em geral, eu faço junto com ela, eu corro, faço polichinelo. Depois as outras vão para a parte ativa e eu fico com ela. Mas eu não posso puxar muito com ela. Cansa muito, não posso passar a aula toda fazendo abdominal. Daí eu pego a bola dela e brinco com ela. Eu jogo a bola e ela busca. [<i>Que bola?</i>] Bola com guizo. Eu pedi para a escola, a escola pediu para a Secretaria da Educação do Estado e eles mandaram três. Agora, no que diz respeito à falta e à dispensa, tipo quando tá menstruada e pede dispensa, fica com falta igual todo mundo. Eu queria que ela dançasse quadrilha e ela não quis. Falei para ela dançar com uma colega que se vestiria homem. Dava muito bem. Ela não quis de jeito nenhum. Ela falou “Deus me livre professora, pagar mico, eu não quero”. E aí eu não sei o que passou na cabeça dela porque ela falou que não quer.</p> |
| <p>5. <i>Você tem expectativas diferentes dos alunos em situação de inclusão quando comparados aos demais alunos? Se tem, quais?</i></p> | <p>Tenho para mim que eles são 100%. São mais eficientes do que os outros. Eles são obrigados a se superarem. Eles encaram o mundo com essa maturidade. Isso leva eles a uma posição de destaque, quando preparados. [<i>Como assim?</i>] O que eles fazem, o que eles têm condição, são melhores. Se eles se dedicam, saem melhor do que os demais. Não sei se é verdade isso de que quando não tem um sentido os outros ficam mais aguçados.</p> <p>Eu penso que ela teria sucesso até como psicóloga. Porque eu vejo um leque de possibilidades muito grandes, de profissões que ela poderia exercer mesmo sem a visão. Ela desenvolve outras habilidades que talvez nós não tenhamos. Ela ouve muito melhor do que a gente. Ela tem outros sentidos muito mais aguçados.</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Eu acho que sim, né? Eu acho que é muito limitado por mais que seja inclusão ela tem uma... se bem que fico nervosa quando vem o psicólogo dela que é cego e anda sozinho. Acho que a diferença é muito grande. Não dá para ser igual, totalmente.</p> |
| <p>6. O que seria necessário nesta escola para que ela se tornasse mais inclusiva?</p> | <p>Acho que a inclusão social é válida. Mas para a inclusão social é fácil, é só colocar dentro. É até interessante que tivessem mais para os outros verem a superação do outro. Mas é importante que tenha preparo e instrumentos para que os professores tenham conhecimento, para saber o que fazer na sua disciplina. <i>[O que a escola te passou sobre a Gabriela?]</i> Que ela era cega, mas acompanhava bem e para fazer avaliações que não usassem a visão.</p> <p>Acho que orientação dos professores. Porque acho que a partir do momento que a escola abre as portas... Eu tive um grupo de alunos com deficiência auditiva que tinha que sair para continuar o ensino médio. Elas foram para uma escola que não tinha estrutura. Foi um Deus me livre, um horror para adaptar. E o pior obstáculo veio do próprio professor, que não se preocupa, não está acostumado, capacitado. Quando eu trabalhei com deficiente auditivo, sentaram comigo e me deram uma aula de uma série de coisas. Aqui, a Ana Maria passou alguma coisa, mas é vago. Se o professor tivesse orientação seria melhor. Até mesmo o curso de braille.</p> <p>Tem que ter capacitação. Precisava ter apoio... Apoio não, porque até dão. Compraram bola quando eu pedi. Mas acho que tinha que ter uma capacitação especial para isso, Todos os professores que fossem lidar com ela precisavam ter. O primeiro ano foi muito difícil. <i>[Como você lidou com as dificuldades do primeiro ano?]</i> Conversei com o professor de educação física de lá. Mas não ajudou muito porque ele da aula lá para todo mundo que é deficiente. E isso eu sei. Conversei com outra professora que deu aula para ela no primário. A professora deu umas dicas de coisas que ela viu outras pessoas fazendo. Coloquei venda no olho de todas e fomos passear pela escola, para elas verem a dificuldade. Uma com venda e a outra sem. Daí eu perguntava “onde vocês estão?”. Nunca elas acertavam e a Gabriela sempre sabia. “Onde você tá?” “Na frente do banheiro das meninas”. Eu acho que deu uma melhorada entre elas. Para ajudar a Gabriela, viram a situação em que ela vive. Eles sentiram na brincadeira a situação. Brincavam de cabra-cega. Eu punha um paninho em umas três e ficava brincando. Era um tal de socar cabeça, mas não podia correr. Isso foi na 5ª, depois que eram todas as mesmas alunas, não tinha mais sentido fazer isso.</p> |
| <p>7. Você percebe os alunos em situação de inclusão como incluídos? De que forma? O que mais poderia ser feito para melhorar a inclusão?</p> | <p>Não. Eu vejo a participação dela. Ela fica no cantinho, esperando. Se a gente não tomar a iniciativa ela não faz nada. No intervalo é bom, os outros ajudam. Em termos de aula, não. Não dá para lidar com tentativa e erro. Já deve haver profissionais experientes para que a gente não tenha que adivinhar o que fazer. Mas ela está em contato com todo mundo. <i>[Você acha que esse contato é satisfatório?]</i> Vejo ela convivendo, então é aparentemente satisfatório. Socialmente aparenta estar, tem 100% de interação, não existe preconceito. Ninguém reclama do barulho da máquina de braille, por exemplo. Do ponto de vista de conteúdo precisa evoluir. Dá a impressão que está começando hoje.</p> <p>Sim. Eu acho que a exclusão dela é muito pequena porque a sala foi criada com ela. Às vezes ela senta na frente, às vezes ela senta atrás. <i>[Por que ela muda de lugar?]</i> Ela mudou de grupo. Eles sentam onde eles querem. Até foi uma coisa que eu pensei, “Será que ela vai ouvir bem?”. Mas eu percebi que ela continua prestando bastante atenção. Ela fez prova ontem e foi melhor do que antes. Ela fica mais falante no fundo, até porque na frente ela fica na minha cara... A turma do fundo acho que é mais falante.</p> <p>Acho que sim. Tem muitos alunos que ignoram. Os meninos ignoram. Eu não vejo os meninos irem falar, procurar papo <i>[Mas isso é com ela ou com todas?]</i> Com ela. Eles não puxam papo, não vão conversar. Pelo menos na minha aula. Do jeito que eles saem para jogar bola também, não vêem mais nada. Tem umas quatro que são parceiras dela desde sempre. Tem a Larissa, Mariana, Carol, tem uma outra amiga da Larissa, mas ela não é minha aluna. Essas três são as mais próximas. Teve uma atividade aqui no dia das mães, a Carol foi com ela e ficou com ela o tempo todo, leva ela no banheiro. Essas três são as mais marcantes. Eu perguntei se ela ia ficar aqui no colégio aqui, porque é puxado, e ela disse que vai. Gosta daqui. Ela vai participar da entrega de diploma. No baile ela não quer ir, acho que porque ela não quer colocar salto.</p> |
| <p>Algo mais?</p> | <p>No social, ela não tem o mesmo comportamento dos demais, que conversam. Fica quietinha. Não sei o que a inclusão social quer dizer na plenitude. Só perguntando para ela.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Acho que é isso. Esclarecimento, abertura. Acho que a Gabriela não é um caso isolado. Eu trabalho em outras escolas particulares e não tem nenhum outro caso. Será que os deficientes só vão para escola especializada? Tive alunos brilhantes na outra escola em que trabalhei. Brilhantes, com problema de deficiência auditiva.</p> |
| | <p>Eu andei lendo muito em casa. Peguei um livro no Estado, mas eles não falam da inclusão. Falam da capacitação para o deficiente visual, auditivo, físico, mas nada eu pude encaixar. Tudo o que eu podia fazer eu faço. Eu sei que é pouco, mais eu não consigo fazer mais. Aqui uma vez ia ter uma palestra. Mas eu não podia largar lá no Estado. Eles não liberam, então eu não puder vir. Foi às duas da tarde eu tinha que ir pra lá. Se fosse no sábado eu vinha. Não sei se ia ajudar, mas eu tenho essa dificuldade do horário.</p> |

APÊNDICE N

DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES: CATEGORIAS E CITAÇÕES

Quadro 2. Média das idades dos professores

| Idade | Grupo A | Grupo B |
|-------|---------|---------|
| Média | 53,6 | 40,3 |

Quadro 3. Formação

| | Disciplina ministrada e formação profissional |
|-------------------|---|
| Carlos (P1) | Ciências / Graduação em física (1984/1985) Local: XXX |
| Professor 2 (P2) | Português / Graduação em jornalismo (1978) e pós-graduação em língua portuguesa (1998/1999) Local: São Paulo e XXX |
| Professor A3 (P3) | Educação física / Graduação em educação física (1976) Local: XXX |

Quadro 4. Posição em relação à educação inclusiva

| <i>Qual a sua posição em relação à educação inclusiva?</i> | |
|--|---|
| P1 | <p>“A inclusão deixa muito a desejar”</p> <p>“Eu não sei qual a intenção de quem inventou isso, mas educação é muito mais do que deixar junto”</p> <p>“...nada foi feito a não ser dizer que existe a inclusão”</p> <p>“Tudo é voltado para o aluno com visão”</p> <p>“Há um despreparo para a inclusão”</p> <p>“Acho que a inclusão social é válida. Mas para a inclusão social é fácil, é só colocar dentro. É até interessante que tivessem mais para os outros verem a superação do outro”</p> <p>“Não sei o que a inclusão social quer dizer na plenitude”</p> |
| P2 | <p>“Eu acho que eles são normais, dá para trabalhar numa boa”</p> <p>“Tem algumas limitações que são adaptáveis”</p> <p>“Acho que a Gabriela não é um caso isolado. Eu trabalho em outras escolas particulares e não tem nenhum outro caso. Será que os deficientes só vão para escola especializada? Tive alunos brilhantes na outra escola em que trabalhei. Brilhantes, com problema de deficiência auditiva”</p> |
| P3 | <p>“Eu acho até que às vezes é bom, mas tem certa hora que eu não concordo muito porque parece mais ainda que ela é diferente dos outros. Eu acho que quando é coisa que não dá para ela fazer e eu preciso dar a minha aula, ela tem que ficar sem fazer e eu acho que isso deve interferir em alguma coisa na cabeça dela. Não sei se pro bem ou não”.</p> |

Quadro 5. Forma de trabalhar

| <i>Você trabalha com os seus alunos em situação de inclusão de maneira diferente dos demais alunos? Como?</i> | |
|---|--|
| P1 | <p>“Sim. Não dá para lidar igual”</p> <p>“Para ela eu modifico a avaliação”</p> <p>“No dia a dia não há diferença. O aluno acompanha a aula”</p> <p>“É interessante os paradidáticos, porque o aluno não consegue ter 100% de aproveitamento”</p> <p>“Na avaliação, o conteúdo é mais teórico e não prático, porque tem muito cálculo”.</p> <p>“O aluno vidente que não aprendeu tem recuperação. Não caso do cego, ela não lê, mas não tem a preocupação de se ela aprendeu”.</p> |
| P2 | <p>“Eu corrijo a prova dela normal, faço a mesma cobrança”.</p> <p>“A única diferença é a atenção para que ela assimile sem a necessidade da visão”</p> <p>“Eu procuro falar alto, bem claro”</p> <p>“Eu procuro facilitar, eu paro e me polio”</p> <p>“Tomo cuidado em não exigir um conhecimento que não seja somente pela fala”</p> <p>“Se eu escrevo algo na lousa, eu escrevo e falo”</p> <p>“Quando eu tinha as auditivas, eu procurava ficar sempre de frente para que elas fizessem a leitura labial”</p> <p>“Recentemente eu passei um filme e comparei com a prova. Nisso eu senti dificuldade, porque o filme era</p> |

| | |
|----|--|
| | em inglês. Alguém contou a história para a ela, acho que isso perde um pouco, mas não vejo muitas outras opções” |
| P3 | <p>“Eu tenho que trabalhar um pouco diferente”</p> <p>“...eu seguro ela, eu faço com ela”</p> <p>“...em geral, eu faço junto com ela, eu corro, faço polichinelo. Depois as outras vão para a parte ativa e eu fico com ela”</p> <p>“Cansa muito, não posso passar a aula toda fazendo abdominal. Daí eu pego a bola dela e brinco com ela. Eu jogo a bola e ela busca”</p> <p>“No que diz respeito à falta e à dispensa, tipo quando tá menstruada e pede dispensa, fica com falta igual todo mundo”.</p> |

Quadro 6. Expectativas

| | |
|--|--|
| <i>Você tem expectativas diferentes dos alunos em situação de inclusão quando comparados aos demais alunos? Se tem, quais?</i> | |
| P1 | <p>“Tenho para mim que eles são 100%”</p> <p>“São mais eficientes do que os outros”</p> <p>“Eles são obrigados a se superarem”</p> <p>“Eles encaram o mundo com essa maturidade”</p> <p>“O que eles fazem, o que eles têm condição, são melhores. Se eles se dedicam, saem melhor do que os demais”</p> <p>“Não sei se é verdade isso que quando não tem um sentido os outros ficam mais aguçados”</p> |
| P2 | <p>“...vejo um leque de possibilidades muito grande de profissões que ela poderia exercer mesmo sem a visão”</p> <p>“Ela ouve muito melhor do que a gente”</p> <p>“Ela tem outros sentidos muito mais aguçados”</p> |
| P3 | <p>“Eu acho que sim, né? Eu acho que é muito limitado por mais que seja inclusão ela tem uma... se bem que fico nervosa quando vem o psicólogo dela que é cego e anda sozinho. Acho que a diferença é muito grande. Não dá para ser igual, totalmente”</p> |

Quadro 7. O que seria necessário?

| | |
|---|---|
| <i>O que seria necessário nesta escola para que ela se tornasse mais inclusiva?</i> | |
| P1 | <p>“...é importante que tenha preparo e instrumentos para que os professores tenham conhecimento, para saber o que fazer na sua disciplina”</p> |
| P2 | <p>“Acho que orientação dos professores”</p> <p>...o pior obstáculo veio do próprio professor, que não se preocupa, não está acostumado, capacitado.</p> <p>“Se o professor tivesse orientação seria melhor. Até mesmo o curso de braille”.</p> <p>“Esclarecimento, abertura”</p> |
| P3 | <p>“Tem que ter capacitação”</p> <p>“Precisava ter apoio... Apoio não, porque até dão. Compraram bola quando eu pedi”</p> <p>“Todos os professores que fossem lidar com ela precisavam ter”</p> |

Quadro 8. Percebe os alunos em situação de inclusão como incluídos?

| | |
|--|---|
| <i>Você percebe os alunos em situação de inclusão como incluídos? De que forma? O que mais poderia ser feito para melhorar a inclusão?</i> | |
| P1 | <p>“No intervalo é bom, os outros ajudam. Em termos de aula, não”</p> <p>“Mas ela está em contato com todo mundo”</p> <p>“Vejo ela convivendo, então é aparentemente satisfatório. Socialmente aparenta estar, tem 100% de interação, não existe preconceito”</p> <p>“Ninguém reclama do barulho da máquina de braille, por exemplo”</p> <p>“Do ponto de vista de conteúdo precisa evoluir. Dá a impressão que está começando hoje”</p> <p>“No social, ela não tem o mesmo comportamento dos demais, que conversam. Fica quietinha.</p> |
| P2 | <p>“Eu acho que a exclusão dela é muito pequena porque a sala foi criada com ela”</p> |
| P3 | <p>“Acho que sim. Tem muitos alunos que ignoram. Os meninos ignoram. Eu não vejo os meninos irem falar, procurar papo [Mas isso é com ela ou com todas?] Com ela. Eles não puxam papo, não vão conversar. Pelo menos na minha aula. Do jeito que eles saem para jogar bola também, não vêem mais nada.”</p> <p>“Tem umas quatro que são parceiras dela desde sempre. Tem a Larissa, Mariana, Carol, tem uma outra amiga da Larissa, mas ela não é minha aluna. Essas três são as mais próximas. Teve uma atividade aqui no</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>dia das mães, a Carol foi com ela e ficou com ela o tempo todo, leva ela no banheiro. Essas três são as mais marcantes”</p> <p>“Eu perguntei se ela ia ficar aqui no colégio aqui, porque é puxado, e ela disse que vai. Gosta daqui. Ela vai participar da entrega de diploma. No baile ela não quer ir, acho que porque ela não quer colocar salto”</p> <p>“Eu queria que ela dançasse quadrilha e ela não quis. Falei para ela dançar com uma colega que se vestiria homem. Dava muito bem. Ela não quis de jeito nenhum. Ela falou “Deus me livre professora, pagar mico, eu não quero”. E aí eu não sei o que passou na cabeça dela porque ela falou que não quer”</p> |
|--|--|

Quadro 9. Sentimentos do professor

| | |
|-----------------------------------|---|
| <i>Como o professor se sente?</i> | |
| P1 | <p>“O professor fica totalmente perdido”</p> <p>“Eu não tenho condições de dar aula para surdo-mudo”</p> <p>“Deve ter também boa vontade e interesse do professor”</p> <p>“Eu fiz isso com alunos [trabalhar com livros paradidáticos] não pela experiência, mas pelo despreparo”.</p> <p>“Não temos formação, eu não sei se dá para eles fazerem cálculo”</p> |
| P2 | <p>“Eu não consigo viabilizar isso tudo” [sobre dar e corrigir prova, textos e atividades em braille]</p> <p>“Recentemente eu passei um filme e comparei com a prova. Nisso eu senti dificuldade, porque o filme era em inglês. Alguém contou a história para a ela, acho que isso perde um pouco, mas não vejo muitas outras opções”</p> |
| P3 | <p>“Tipo, que nem aquela vez, vôlei, ela não tem condição, nem que eu faça adaptado, basquete, jogo, ela tem que ficar sentada, eu não sei o que eu faço. Não sei se eu que não estou preparada, porque eu não tive capacitação para a inclusão. Tive capacitação para deficiente visual, mas quando é só deficientes na turma. Para inclusão eu não fiz, não foi oferecido... Então, nisso eu peço com ela, porque às vezes eu tenho que largar ela sozinha”.</p> <p>“Tudo o que eu podia fazer eu faço. Eu sei que é pouco, mais eu não consigo fazer mais”</p> <p>“...fico nervosa quando vem o psicólogo dela que é cego e anda sozinho. Acho que a diferença é muito grande. Não dá para ser igual, totalmente.”</p> |

Quadro 10. Impressões sobre a aluna

| | |
|---------------------------------|---|
| <i>Impressões sobre a aluna</i> | |
| P1 | <p>“Eu vejo a participação dela. Ela fica no cantinho, esperando. Se a gente não tomar a iniciativa, ela não faz nada”.</p> <p>“Eu falo o que tenho que falar e assumo que ela assimilou a matéria”</p> <p>“Mas ela está em contato com todo mundo”</p> <p>“Vejo ela convivendo, então [o contato] é aparentemente satisfatório”</p> <p>“Socialmente aparenta estar [incluída], tem 100% de interação, não existe preconceito”</p> <p>“No social, ela não tem o mesmo comportamento dos demais, que conversam. Fica quietinha.</p> |
| P2 | <p>“Em termos de interpretação de texto, ela dá de 10 a zero nos outros porque ela presta muita atenção”</p> <p>“Acho que se ela escrevesse a prova, talvez ela fizesse de outra maneira”.</p> <p>“Eu penso que ela teria sucesso até como psicóloga”</p> <p>“Ela ouve muito melhor do que a gente. Ela tem outros sentidos muito mais aguçados”</p> <p>“Eu acho que a exclusão dela é muito pequena porque a sala foi criada com ela. Às vezes ela senta na frente, às vezes ela senta atrás. [Por que ela muda de lugar?] Ela mudou de grupo. Eles sentam onde eles querem. Até foi uma coisa que eu pensei, “Será que ela vai ouvir bem?”. Mas eu percebi que ela continua prestando bastante atenção. Ela fez prova ontem e foi melhor do que antes. Ela fica mais falante no fundo, até porque na frente ela fica na minha cara... A turma do fundo acho que é mais falante”</p> <p>“Acho que a Gabriela não é um caso isolado. Eu trabalho em outras escolas particulares e não tem nenhum outro caso. Será que os deficientes só vão para escola especializada?”</p> |
| P3 | <p>“Eu acho até que às vezes é bom [a inclusão], mas tem certa hora que eu não concordo muito porque parece mais ainda que ela é diferente dos outros. Eu acho que quando é coisa que não dá para ela fazer e eu preciso dar a minha aula, ela tem que ficar sem fazer e eu acho que isso deve interferir em alguma coisa na cabeça dela. Não sei se pro bem ou não”</p> <p>“Coloquei venda no olho de todas e fomos passear pela escola, para elas verem a dificuldade. Uma com venda e a outra sem. Daí eu perguntava “onde vocês estão?”. Nunca elas acertavam e a Gabriela sempre sabia. “Onde você tá?” “Na frente do banheiro das meninas”. Eu acho que deu uma melhorada entre elas”</p> |

Quadro 11. Obstáculos

| <i>Obstáculos para a inclusão</i> | |
|-----------------------------------|---|
| P1 | “Não dá para lidar com tentativa e erro. Já deve haver profissionais experientes para que a gente não tenha que adivinhar o que fazer” |
| P2 | “... o pior obstáculo veio do próprio professor, que não se preocupa, não está acostumado, capacitado” [em relação à experiência de ex-alunos quando saíram da escola de ensino fundamental, em que estavam adaptados, e foram para outra escola para o ensino médio] |
| P3 | “Se ela estudasse de manhã seria um problema, porque eu tenho 32 meninas de manhã, não daria pra dar atenção pra ela. À tarde são só quatro, e a gente faz muita atividade com ela no grupo pequeno” |

Quadro 12. Como lida com as dificuldades

| <i>Como lidou/lida com as dificuldades?</i> | |
|---|---|
| P1 | “É interessante os paradidáticos, porque o aluno não consegue ter 100% de aproveitamento. O paradidático não se preocupa muito com o cálculo. Isso fiz com alunos, não pela experiência, mas pelo despreparo” |
| P2 | “Quando eu trabalhei com deficiente auditivo, sentaram comigo e me deram uma aula de uma série de coisas”. “Aqui, a Ana Maria passou alguma coisa, mas é vago” |
| P3 | “O primeiro ano foi muito difícil. Conversei com o professor de educação física de lá. Mas não ajudou muito porque ele da aula lá para todo mundo que é deficiente. E isso eu sei. Conversei com outra professora que deu aula para ela no primário. A professora deu umas dicas de coisas que ela viu outras pessoas fazendo. Coloquei venda no olho de todas e fomos passear pela escola, para elas verem a dificuldade.... Eu acho que deu uma melhorada entre elas. ...viram a situação em que ela [Gabriela] vive” “Eu andei lendo muito em casa. Peguei um livro no Estado, mas eles não falam da inclusão. Falam da capacitação para o deficiente visual, auditivo, físico, mas nada eu pude encaixar. Tudo o que eu podia fazer eu faço. Eu sei que é pouco, mais eu não consigo fazer mais” |

Quadro 13. Situações que indicam exclusão (segregação, marginalização)

| <i>Situações que indicam exclusão (segregação, marginalização)</i> | | |
|--|---|---|
| P1 | <p>“Eu falo o que tenho que falar e assumo que ela assimilou a matéria. O aluno vidente que não aprendeu tem recuperação. No caso do cego, ela não lê, mas não tem a preocupação de se ela aprendeu”.</p> <p>“Algumas coisas são iguais, mas outras não. Na prova, por exemplo, embora seja o mesmo assunto, para ela só tenho perguntas e respostas, para os outros dou cálculo. Então para ela eu modifico a avaliação. [Isso na avaliação. E no conteúdo?] No dia a dia não há diferença. O aluno acompanha a aula. É interessante os paradidáticos, porque o aluno não consegue ter 100% de aproveitamento. O paradidático não se preocupa muito com o cálculo. Isso fiz com alunos não pela experiência, mas pelo despreparo. Eles fazem um trabalho sobre o tema. É uma abordagem mais teórica. Na avaliação, o conteúdo é mais teórico e não prático, porque tem muito cálculo. Não temos formação, eu não sei se dá para eles fazerem cálculo.</p> <p>“Eu vejo a participação dela. Ela fica no cantinho, esperando. Se a gente não tomar a iniciativa ela não faz nada. No intervalo é bom, os outros ajudam. Em termos de aula, não. Não dá para lidar com tentativa e erro. Já deve haver profissionais experientes para que a gente não tenha que adivinhar o que fazer.”</p> <p>“Do ponto de vista de conteúdo precisa evoluir. Dá impressão que está começando hoje”.</p> | <p>O professor não se preocupa com o aprendizado do aluno. É como se ele não estivesse lá.</p> <p>As adaptações não são planejadas de acordo com a necessidade do aluno, mas pelo despreparo do professor. Adaptações curriculares são desejadas, desde que atendam as necessidades educacionais dos alunos. Na aula observada, a matéria passada poderia ser passada à aluna se houve esforço do professor em oferecer acessibilidade. Exclusão por acessibilidade.</p> <p>O papel do professor é fundamental em sala para a participação do aluno com DV. No intervalo a interação dela é boa porque os outros ajudam. Em aula o professor não ajuda e os demais alunos estão, possivelmente, preocupados com seu próprio aprendizado?. Qual o problema em lidar com tentativa e erro? O que ele já tentou? Pode ser dê certo. Ele quer que os profissionais experientes cheguem até ele para ensiná-lo como lidar com a aluna? Os alunos são diferentes. Ainda que uma</p> |

| | | |
|----|--|--|
| | | <p>adaptação curricular pode ser útil a mais de um aluno, o próprio aluno e seus professores é que saberão o que é melhor para o aprendizado dele. Havia o caso da aluna que deveria usar lupa, mas não parava na cadeira. Mudaram ela de lugar e ela se aproxima da lousa para copiar. Não seria o caso de perguntar a ela o que fazer?</p> |
| P2 | <p>“É só o problema da prova, porque ela precisa de alguém para passar para o papel, por uma questão burocrática. Acho que se ela escrevesse a prova, talvez ela fizesse de outra maneira. Porque ela fala e alguém escreve. Se ela tivesse condições de escrever em braille e eu de ler, acho que seria diferente. Mas eu não consigo viabilizar isso tudo. Por exemplo, ela faz os exercícios de sala em braille. Eu faço a correção geral com todo mundo, mas eu não pego os caderno dela para corrigir. Ela leva para a escola especializada o caderno em braille, mas ele não volta. Se eu faço uma folhinha extra de exercícios eu entrego normal, não em braille. Recentemente eu passei um filme e comparei com a prova. Nisso eu senti dificuldade, porque o filme era em inglês. Alguém contou a história para ela, acho que isso perde um pouco, mas não vejo muitas outras opções”.</p> <p>[Você fez um passeio com a sala recentemente para São Paulo. Ela foi no passeio?] Não. [Por quê?] Não sei. Não acredito que não tenha ido só pela questão financeira. Sei que isso pesa um pouco. Muitas amiguinhas dela não foram. As que mais ajudam não foram e eu não sei... até que ponto.... isso eu não sei dizer, até que ponto ela costuma fazer esses passeios.</p> | <p>Não participa de atividades extracurriculares da escola.</p> |
| P3 | <p>“Eu acho que quando é coisa que não dá para ela fazer e eu preciso dar a minha aula, ela tem que ficar sem fazer e eu acho que isso deve interferir em alguma coisa na cabeça dela. Não sei se pro bem ou não. Tipo, que nem aquela vez, vôlei, ela não tem condição, nem que eu faça adaptado, basquete, jogo, ela tem que ficar sentada, eu não sei o que eu faço. Não sei se eu que não estou preparada, porque eu não tive capacitação para inclusão. Tive capacitação para deficiente visual, sei trabalhar deficiente visual, mas quando é só deficientes na turma. Para inclusão eu não fiz, não foi oferecido. Sei um monte de jogo só para deficiente visual. Então, nisso eu peço com ela, porque às vezes eu tenho que largar ela sozinha”</p> <p>“Naquele dia que você veio, a sala dos colchonetes estava trancada, por isso tive que deixar ela sozinha”</p> <p>“Tem muitos alunos que ignoram. Os meninos ignoram. Eu não vejo os meninos irem falar, procurar papo [Mas isso é com ela ou com todas?] Com ela. Eles não puxam papo, não vão conversar. Pelo menos na minha aula. Do jeito que eles saem para jogar bola também, não vêem mais nada.”</p> | <p>Se os meninos saem preocupados em jogar bola, é natural que não falem com ninguém nesse momento.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>“No baile ela não quer ir, acho que porque ela não quer colocar salto”</p> <p>“Eu queria que ela dançasse quadrilha e ela não quis. Falei para ela dançar com uma colega que se vestiria homem. Dava muito bem. Ela não quis de jeito nenhum. Ela falou “Deus me livre professora, pagar mico, eu não quero”</p> | <p>Ainda assim, se “ignoram” é necessário parar para pensar o que isso significa.</p> <p>Não participa de atividades extracurriculares da escola.</p> |
|--|---|---|

Quadro 14. Situações que indicam inclusão

| Situações que indicam inclusão (incluir situações) | |
|--|--|
| P1 | <p>“No intervalo é bom, os outros ajudam”.</p> <p>“Mas ela está em contato com todo mundo. [Você acha que esse contato é satisfatório?] Vejo ela convivendo, então é aparentemente satisfatório. Socialmente aparenta estar [incluída], tem 100% de interação, não existe preconceito. Ninguém reclama do barulho da máquina de braille, por exemplo”.</p> |
| P2 | <p>“Tem algumas limitações que são adaptáveis. No caso da Gabriela, eu procuro falar alto, falar bem claro, eu acho que ela assimila o que ela está ouvindo. [...] Eu tomo cuidado em não exigir um conhecimento que não seja somente pela fala. Se eu escrevo algo na lousa, eu escrevo e falo. Às vezes escapa. Quando eu tinha as auditivas eu procurava ficar sempre de frente para que elas fizessem a leitura labial”.</p> <p>“Eu corrijo a prova dela normal, faço a mesma cobrança. A única diferença é a atenção para que ela assimile se a necessidade da visão. Eu me preocupo em facilitar esse aprendizado, mas a cobrança eu não acho que tenha que fazer diferença”.</p> <p>“Eu acho que a exclusão dela é muito pequena porque a sala foi criada com ela. Às vezes ela senta na frente, às vezes ela senta atrás. [Por que ela muda de lugar?] Ela mudou de grupo. Eles sentam onde eles querem. [...] Ela fica mais falante no fundo, até porque na frente ela fica na minha cara.</p> |
| P3 | <p>“Daí, eu pego nela, faço ela fazer igual, eu seguro ela, eu faço com ela. Eu faço exercícios localizados com ela. Eu faço com todas no começo da aula”</p> <p>“Mas, em geral, eu faço junto com ela, eu corro, faço polichinelo. Depois as outras vão para a parte ativa e eu fico com ela. Mas eu não posso puxar muito com ela. Cansa muito, não posso passar a aula toda fazendo abdominal. Daí eu pego a bola dela e brinco com ela. Eu jogo a bola e ela busca. [<i>Que bola?</i>] Bola com guizo. Eu pedi para a escola, a escola pediu para a Secretaria da Educação do Estado e eles mandaram três. Agora, no que diz respeito à falta e à dispensa, tipo quando tá menstruada e pede dispensa, fica com falta igual todo mundo”</p> <p>“Compraram bola quando eu pedi.”</p> <p>“Coloquei venda no olho de todas e fomos passear pela escola, para elas verem a dificuldade. Uma com venda e a outra sem. Daí eu perguntava “onde vocês estão?”. Nunca elas acertavam e a Gabriela sempre sabia. “Onde você tá?” “Na frente do banheiro das meninas”. Eu acho que deu uma melhorada entre elas. Para ajudar a Gabriela, viram a situação em que ela vive. Eles sentiram na brincadeira a situação. Brincavam de cabra-cega. Eu punha um paninho em umas três e ficava brincando. Era um tal de socar cabeça, mas não podia correr. Isso foi na 5ª, depois que eram todas as mesmas alunas, não tinha mais sentido fazer isso.”</p> <p>“Tem umas quatro que são parceiras dela desde sempre. Tem a Larissa, Mariana, Carol, tem uma outra amiga da Larissa, mas ela não é minha aluna. Essas três são as mais próximas. Teve uma atividade aqui no dia das mães, a Carol foi com ela e ficou com ela o tempo todo, leva ela no banheiro. Essas três são as mais marcantes. Eu perguntei se ela ia ficar aqui no colégio aqui, porque é puxado, e ela disse que vai. Gosta daqui. Ela vai participar da entrega de diploma”</p> |

APÊNDICE O

DESCRIÇÃO ANALÍTICA DA ENTREVISTA DA ALUNA COM DV: CATEGORIAS E CITAÇÕES

Quadro 15. Descrição Analítica da Entrevista de Gabriela

| <i>Categorias</i> | Trechos da entrevista |
|---|--|
| <i>Relação com os colegas na escola regular</i> | <p>Na escola regular todos gostam muito de mim, por onde vou sempre me cumprimentam. Se eu trago bengala elas não me deixam usar, me carregam para todo lado. A gente sempre foi amigo. Estamos juntos desde sempre. Elas pegam minha bengala, brincam com a máquina de braille. Tem uma lá que até sabe um pouco. Elas ficam brincando de escrever. Escrevem um monte de coisa sem sentindo e depois perguntam o que foi que escreveram. A que sabe um pouquinho mais fica escrevendo palavrão. Elas fazem trabalho comigo, nós ficamos juntas no intervalo, uma vai na casa da outra para estudar pra prova, a gente às vezes sai para passar, vai em shopping, ou em parque de diversão, a gente está sempre mantendo contato. [De quem você é mais próxima?] Da Carol, Fernanda, Mariana e Amanda. [Sempre foi com elas?] Na quinta série era com a Lilian, Ana Clara, Juliana e Alessandra. A Lilian e a Alessandra mudaram para a manhã. Mas a gente brigou [Por quê?] Foi por causa de uma bengala. Eu tinha esquecido a bengala, daí elas fizeram um monte de coisa e a gente brigou. Daí eu conheci Carol, Amanda, a Larissa. A Larissa cresceu, mudou e não tá falando nem mais com Amanda. E eu fico às vezes com Mariana, de vez em quando. Antes elas revezavam na sala pra ditar a matéria. [E com quem você fica no intervalo?] Na hora do intervalo sai eu, Carol, Amanda, Fernanda. Eu tava com Mariana outro dia. Tem dia que eu mudo de vez em quando.</p> <p>A prova [de informática] era em dupla e ninguém queria fazer comigo porque todo mundo já tinha dupla, daí eu fiquei. Isso também já faz tempo, as meninas eram mais chatinhas, agora cresceram e melhoram um pouquinho.</p> <p>Depois de ciências, tem desenho com o Jacó, mas essa eu não faço. Mas eu fico na sala. [Porque você não vai embora, se você não faz? Porque as meninas pedem para eu ficar conversando, ai eu acabo me convencendo e fico. [Mas se você quiser, você pode ir embora?] Acho que sim, mas eu nunca fui. Acho que pode.</p> |
| <i>Relação com os colegas na escola especializada</i> | <p>Eu converso com todos, mas com as crianças não porque não tem minha idade. Com o Rodolfo a gente não se bica. Ele andou falando umas coisas de mim que não tinham acontecido. Prefiro manter a distância.</p> <p>Logo que eu entrei na escola especializada, quando eu era bem criança, eu estava em uma sala com outras crianças com DV. Alguns com perda total, outros com baixa visão. Hoje, a maioria deles estuda à noite porque faz supletivo. Um deles é minha amiga que tem 15 anos e está fazendo supletivo da 5ª série.</p> <p>[Mas e as outras crianças dessa sala quando você era menor?] Um não tem ido e o outro faleceu.</p> |
| <i>Como se sente na escola regular</i> | <p>Na escola regular todos gostam muito de mim, por onde vou sempre me cumprimentam.</p> <p>Eu me sinto bem nas duas, gosto muito das duas. Tenho uma relação boa com todos, com os professores. Me sinto bem nas duas, mas na escola especializada me sinto mais a vontade pra fazer bagunça, falar mais, conversar mais durante as aulas. Acho que acostumei desde criança lá. [Mas você também não está na escola regular desde criança?] É que os professores são mais sérios. Na escola especializada a Sandra é super gente boa e o Renato é uma criança.</p> |
| <i>Como se sente na escola especializada</i> | <p>Eu me sinto bem nas duas, gosto muito das duas. Tenho uma relação boa com todos, com os professores. Me sinto bem nas duas, mas na escola especializada me sinto mais a vontade pra fazer bagunça, falar mais, conversar mais durante as aulas. Acho que acostumei desde criança lá. [Mas você também não está na escola regular desde criança?] É que os professores são mais sérios. Na escola especializada a Sandra é super gente boa e o Renato é uma criança.</p> |
| <i>Barreiras à aprendizagem e à</i> | <p>Na escola especializada eu tenho o soroban, mas ele só não dá, porque não dá para ver tudo.</p> <p>Na regular às vezes os professor dita muito rápido, então não dá para anotar na classe, em</p> |

| | |
|--|--|
| <i>participação</i> | <p>braille. Então eu tiro Xerox do caderno das minhas colegas. [E como você faz as lições?] Eu faço em braille e a Sandra corrige ou transcreve.</p> <p>O Alex de informática também é legalzinho. Um professor muito bom, mas precisava explicar um pouco mais. [Como assim?] As meninas fazem tudo e eu fico sentada. [Então você não usa o computador na aula?] Não. Tem um teclado em braille porque a professora antiga pediu, mas diz ele que o programa que tinha apagou e eu nunca mais vi o teclado em braille. [Que programa?] O Dosvox, ela fez o download na internet. Assim dá pra eu usar. [E você conversou com alguém, para perguntar sobre o teclado e para instalar o programa de novo?] Nunca conversei com a Ana Maria sobre isso. Posso até conversar. Já chegou momentos de eu não ter ninguém para fazer prova de informática e então ele chegou a me dar nota sem eu fazer prova.</p> <p>Aí tem Redação com a Daniela. A Daniela é... [pausa] boa professora. Explica bem. Eu acho que o que poderia mudar nela é tentar adaptar melhor a aula, tipo não pedir apara eu descrever objetos, pessoas. A não ser que eu possa pegar o objeto na mão e passar a mão no rosto da pessoa, aí sim.</p> <p>Eu acho que é importante para um DV total se o professor quer passar algum desenho na lousa, é importante ele tentar reproduzir o desenho no papel, para o DV poder sentir em alto-relevo, assim ele pode entender a explicação e ir bem nas matérias. [Isso poderia ser passado para você na escola regular?] Poderia, mas não tem material. Não tem régua, não sei nem se tem. Se tem deve ter lá no Bejamin Constant ou no Laramara. O Renato disse que também não conseguiram passar para ele desenho, geometria. Fração dá para fazer se o professor quiser. Dá para dividir chocolate se você quiser.</p> |
| <i>Sugestões de recursos à aprendizagem e à participação</i> | <p>Às vezes ela [Sandra] explica com cola, o corpo humano por exemplo. [Como assim?] Ela faz o formato da cabeça, os neurônios, passa a minha mão e explica.</p> <p>Aí tem Redação com a Daniela. A Daniela é... [pausa] boa professora. Explica bem. Eu acho que o que poderia mudar nela é tentar adaptar melhor a aula, tipo não pedir apara eu descrever objetos, pessoas. A não ser que eu possa pegar o objeto na mão e passar a mão no rosto da pessoa, aí sim.</p> <p>De todos, eu acho que a Sabrina de inglês é a que mais se preocupa, a que mais vê o meu lado, que eu preciso de um áudio, alguma coisa com som. Tenta explicar, pergunta se eu entendi, disponibiliza horário para tirar minhas dúvidas.</p> |
| <i>Percebe-se como incluída?</i> | <p>Eu sinto que a escola dá conta. O que eles podem fazer eles tentam. Acho que pra mim tá dando certo.</p> <p>Sim. Porque eu acho que... hum... [pausa] eu acho que... difícil dizer... acho que sim porque os professores tentam adaptar as coisas... a Ana Maria... sei lá.</p> |
| <i>Posição sobre a inclusão escolar</i> | <p>Eu acho que isso é muito importante porque assim as pessoas com deficiência se sentem mais úteis, mais inclusos na sociedade. Acho que não deve ser só de nome, deve ser em todo lugar, em fabricas, escolas.</p> |
| <i>Indícios de inclusão</i> | <p>Desde bebê eu fui para escola especial. Entrei na escola especializada que estou hoje com cinco anos. Com seis anos eu entrei na creche, no jardim. Eu era a mais velha, porque eu entrei no pré com sete anos. [...] Eu entrei na 2ª série. [Quantos anos você tinha nessa época?]. Eu entrei com 9 e fiz 10 no meio do ano e to lá até hoje [8ªsérie/9ºano].</p> <p>[O que você faz com cada um deles?] Eu faço as atividades da escola e educação física quando o Fernando tá lá e quando eu não tenho que estudar pra prova.</p> <p>A Sandra faz orientação e mobilidade, trabalhos de leitura, escrita. Explica alguma coisa que o professor não explicou direito. Às vezes ela explica com cola, o corpo humano por exemplo. [Como assim?] Ela faz o formato da cabeça, os neurônios, passa a minha mão e explica. Ela transcreve as coisas, grava matéria para eu estudar.</p> <p>O Renato desenvolve leitura, soroban e também ditado ortográfico, jogos para saber se eu tô bem na leitura, na matemática, com o tato bom, se minha mente tá se desenvolvendo bem. [E a bengala?] É a Sandra, porque o Renato não vê. Ela dá uma volta comigo na escola e vai</p> |

| | |
|------------------------------------|--|
| | <p>explicando, orientando.</p> <p>A gente era mais criança então a professora brincava de batata quente, fazia a brincadeira do nó. Era legal quando ela fazia uma roda e tinha que proteger o outro. Eu tinha que dar um jeito de entrar, passar por debaixo da perna.</p> <p>Depois na terça tem português, com Isabel. Ela é uma ótima professora, explica muito bem. O que ela pode também ela tenta fazer, ela se preocupa, mesmo que o filme seja em inglês ela passa o resumo pra que eu possa entender o filme e fazer uma boa prova. Eu acho que só, não tenho nada a reclamar.</p> <p>Depois vem educação física, com a Lúcia. Ela também é uma boa professora, esforçada, dedicada, procura adaptar a aula para que eu possa fazer junto com as meninas. Tudo o que ta ao alcance dela ela ta fazendo. Ela pediu bola de guizo. [E vocês usam?] Usa. Ela faz exercício de abdominal com a bola, senta de frente de mim e começa a jogar, senta com as meninas e joga a bola junto. Eu vou com o som da voz e vou jogando pra elas.</p> <p>Na quinta começa com o Emanuel de história. O Emanuel é um professor muito legal. A aula dele também é muito boa, ele fala o porquê, explica bem, se preocupa se eu entendi ou não entendi. Acho que a aula dele é boa, não tenho nada a reclamar.</p> <p>Aí tem a Marli que dá geografia. A Marli também é muito prestativa, preocupada, procura saber se eu tenho dúvidas. Quando ela dá mapa ela tenta descrever melhor a cidade. Não tenho nada a reclamar dela. De todos, eu acho que a Sabrina de inglês é a que mais se preocupa, a que mais vê o meu lado, que eu preciso de um áudio, alguma coisa com som. Tenta explicar, pergunta se eu entendi, disponibiliza horário para tirar minhas dúvidas. É uma ótima professora, não tenho o que reclamar.</p> |
| <p><i>Indícios de exclusão</i></p> | <p>A direção da escola especializada não queria que eu fosse para a escola normal, mas eu entrei em uma, mesmo assim, com oito anos na 1ª série. Só que eu saí porque disseram que eu não tinha capacidade de acompanhar nem o pré. A escola especializada disse para minha mãe que ela tinha que controlar a ansiedade dela. Daí minha mãe procurou a escola que estou hoje. Disseram que eu tinha que fazer uma prova para ver se ia acompanhar porque não podia atrapalhar a sala, e eu passei. Eu entrei na 2ª série.</p> <p>Na escola especializada eu tenho o soroban, mas ele só não dá, porque não dá para ver tudo. [O quê, por exemplo?] Equação de primeiro grau, fração... Na regular às vezes os professor dita muito rápido, então não dá para anotar na classe, em braille. Então eu tiro Xerox do caderno das minhas colegas. [E como você faz as lições?] Eu faço em braille e a Sandra corrige ou transcreve.</p> <p>Ano passado eu não tinha educação física na escola regular.</p> <p>Segunda-feira a primeira aula é ciências com Carlos. Ele tá tentando fazer o máximo que ele pode. Também é o primeiro ano dele comigo. As provas são diferenciadas, são teóricas ou um trabalho. Não tem prática, cálculo. Pra mim tá bom, é melhor. Não tem como eu entender a bagunça toda da matemática, da física, da química. Tem muita formula. [Você acha que poderia ser diferente?] Não, pra mim ta bom. Depois de ciências, tem desenho com o Jacó, mas essa eu não faço. Mas eu fico na sala. [Porque você não vai embora, se você não faz? Porque as meninas pedem para eu ficar conversando, ai eu acabo me convencendo e fico. [Mas se você quiser, você pode ir embora?] Acho que sim, mas eu nunca fui. Acho que pode. [E o que acontece com a nota?] Eu fico com zero no boletim, mas eu sei que é porque eu não faço.</p> <p>[Vocês fazem a aula juntas então?] Só quando é vôlei, basquete ou futebol que separa porque não tem como eu fazer. Minha bola também é muito pesada para jogar vôlei. [Algo podia ser diferente] Pra mim ta tudo bem.</p> <p>Aí, na quarta, tem matemática com o Alberto, mas eu não faço.</p> <p>Aí tem Redação com a Daniela. A Daniela é... [pausa] boa professora. Explica bem. Eu acho que o que poderia mudar nela é tentar adaptar melhor a aula, tipo não pedir para eu descrever</p> |

| | |
|-------------------------------------|--|
| | <p>objetos, pessoas. A não ser que eu possa pegar o objeto na mão e passar a mão no rosto da pessoa, aí sim.</p> <p>Depois tem Geometria com o Jacó de novo, que eu não faço.</p> <p>O Alex de informática também é legalzinho. Um professor muito bom, mas precisava explicar um pouco mais. [Como assim?] As meninas fazem tudo e eu fico sentada. [Então você não usa o computador na aula?] Não. Tem um teclado em braille porque a professora antiga pediu, mas diz ele que o programa que tinha apagou e eu nunca mais vi o teclado em braille. [Que programa?] O Dosvox, ela fez o download na internet. Assim dá pra eu usar. [E você conversou com alguém, para perguntar sobre o teclado e para instalar o programa de novo?] Nunca conversei com a Ana Maria sobre isso. Posso até conversar. Já chegou momentos de eu não ter ninguém para fazer prova de informática e então ele chegou a me dar nota sem eu fazer prova. A prova era em dupla e ninguém queria fazer comigo porque todo mundo já tinha dupla, daí eu fiquei. Isso também já faz tempo, as meninas eram mais chatinhas, agora cresceram e melhoram um pouquinho.</p> |
| <i>Indícios de preconceito</i> | <p>A direção da escola especializada não queria que eu fosse para a escola normal, mas eu entrei em uma, mesmo assim, com oito anos na 1ª série. Só que eu saí porque disseram que eu não tinha capacidade de acompanhar nem o pré. A escola especializada disse para minha mãe que ela tinha que controlar a ansiedade dela. Daí minha mãe procurou a escola que estou hoje. Disseram que eu tinha que fazer uma prova para ver se ia acompanhar porque não podia atrapalhar a sala, e eu passei. Eu entrei na 2ª série.</p> |
| <i>Sente-se igual</i> | <p>Um deles é minha amiga que tem 15 anos e está fazendo supletivo da 5ª série. Eu disse pra ela que ela poderia fazer em escola normal, mas ela não quer. Na verdade ela não aceita que é DV, ela não aceita de jeito nenhum. [O que é aceitar?] É encarar com firmeza, com garra, se você é, você não vai ficar dentro de casa. Se você falar pra ela “Você é assim desde quando?”, ela já começa retrucando. Se perguntar se ela já nasceu assim o negócio fica feio. [E você se incomoda quando as pessoas perguntam?] Eu não. É a realidade, acho que tem que ser encarada do jeito que ela é. A vida não é bem do jeito que a gente quer.</p> <p>[Você acha que seu futuro vai ser diferente do dos seus colegas com DV que não frequentam escola regular?] Acho que sim. Sem discriminar. Se uma pessoa não tem escolaridade, não tem emprego. Tudo depende de escolaridade, até o nível superior. E isso é ruim porque vai ficar dependendo dos pais a vida inteira, não é bom. Minha amiga que não aceita diz que não quer fazer faculdade, não quer fazer nada. Quer depender dos pais a vida inteira. [O que você pensa sobre isso?] Acho que ela devia levantar a cabeça e fazer, ela é inteligente, tem tudo para seguir uma carreira profissional. [Você quer ser o quê?] Quero estudar psicologia. [Por quê?] Acho que combina comigo, acho uma profissão muito legal, gosto de ouvir, desde pequena minhas amigas desabafam comigo, contam segredo. Desde que estou na terceira série tenho vontade de fazer psicologia.</p> |
| <i>Sente-se diferente, inferior</i> | <p>Segunda-feira a primeira aula é ciências com Carlos. Ele tá tentando fazer o máximo que ele pode. Também é o primeiro ano dele comigo. As provas são diferenciadas, são teóricas ou um trabalho. Não tem prática, cálculo. Pra mim tá bom, é melhor. Não tem como eu entender a bagunça toda da matemática, da física, da química. Tem muita fórmula. [Você acha que poderia ser diferente?] Não, pra mim tá bom.</p> <p>[Sobre o fato de nunca mais ter visto o teclado em braille e de o programa Dosvox ter sido deletado do computador] Nunca conversei com a Ana Maria sobre isso. Posso até conversar.</p> <p>Vocês fazem a aula juntas então? Só quando é vôlei, basquete ou futebol que separa porque não tem como eu fazer. Minha bola também é muito pesada para jogar vôlei. [Algo podia ser diferente] Pra mim tá tudo bem.</p> <p>Eu sinto que a escola dá conta. O que eles podem fazer eles tentam. Acho que pra mim tá dando certo.</p> <p>[Você se sente prejudicada de alguma forma?] Não, porque eu não vou fazer nada que inclua desenho ou geometria ou essas coisas. [E no vestibular?] Esse que é o problema Acho que agora foi permitido o uso do soroban no vestibular. [Algo mais?] Não.</p> |

APÊNDICE P

DESCRIBÇÃO ANALÍTICA DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS: CATEGORIAS E RELATOS

Quadro 16 – Observação das aulas: categorias e relatos

| | Comportamento de Gabriela | Interação com colegas | Atitudes do professor | Situações de inclusão | Situações de exclusão |
|-----------|--|---|--|---|--|
| P1 | <ul style="list-style-type: none"> - Não tem o livro - Antes da atividade com Carol, ficou de cabeça abaixada e olhos fechados - Foi sozinha até a primeira mesa da fileira - Não tinha a máquina de braille ou reglete no início da aula, então, não anotou o nome do livro que irão ler. - não parece atenta à correção - não responde nenhuma das perguntas da professora | <ul style="list-style-type: none"> - pede para Amanda buscar a máquina. A colega não hesita e não reclama - conversa e ri com Carol, e às vezes com Fernanda - ensina Carol a usar a máquina de braille - conversa com Carol durante a correção | <ul style="list-style-type: none"> - Trata todos os alunos da mesma forma, sem dar atenção individual a ninguém - Anota nome de um livro, autor e editora na lousa. Diz o autor e título, não diz a editora - Fala bem alto | <ul style="list-style-type: none"> - Amanda busca a máquina de braille, parece natural - Carol se aproxima de Gabriela e a auxilia na atividade. Carol lê a pergunta e cada uma faz a sua. - Carol e Gabriela conversam e dão risada - Gabriela ensina Carol a usar a máquina | <ul style="list-style-type: none"> - no início da aula ninguém cumprimenta Gabriela - alunos fazem a leitura de um texto, alguns com dicção ruim, alguns com volume baixo, outros rápido demais e nenhum interrompe a leitura quando há barulho externo - Gabriela não participa da leitura (se tivesse o texto em braille, poderia ter participado) |
| P2 | <ul style="list-style-type: none"> - Ficou a maior parte do tempo em silêncio, de olhos fechados e cabeça abaixada - Não participa da correção | <ul style="list-style-type: none"> - Gabriela entrega sua prova Amanda que acompanha a correção da prova das duas. - Gabriela e Amanda conversam de vez em quando - Gabriela não pôde tirar suas dúvidas porque não viu sua prova. Perde aprendizagem. | <ul style="list-style-type: none"> - Faz a correção da prova e trata todos os alunos da mesma maneira. - Escreve frases na lousa e lê todas elas - Fala bem alto | <ul style="list-style-type: none"> - Antes de começar a aula, Amanda e Carol entram na sala e vão até Gabriela para conversar com ela. - Gabriela entrega sua prova para Amanda que acompanha a correção da prova das duas - Gabriela e Amanda conversam de vez em quando | <ul style="list-style-type: none"> - A interação com Amanda parte de Gabriela a maior parte das vezes - A colega faz a correção da prova de Gabriela e não ela mesma - Três alunas vêem a nota de Gabriela até a prova chegar a suas mãos (nota) - Alunos fazem a leitura de um texto da prova. A leitura é iniciada com a sala barulhenta e longe de Gabriela. Alguns lêem baixo, outros com dicção ruim, rápido demais, não param quando há barulho externo. |
| C1 | <ul style="list-style-type: none"> - Ficou em silêncio e sozinha a maior parte do tempo | <ul style="list-style-type: none"> - Iniciou contato algumas vezes com Amanda, | <ul style="list-style-type: none"> - Escreve diversas vezes na lousa e não lê - Faz desenhos na | <ul style="list-style-type: none"> - Embora tenha interagido | <ul style="list-style-type: none"> - É preciso que outro aluno veja a nota de Gabriela e diga a ela. |

| | | | | | |
|-----------|---|---|--|--|--|
| | <p>- Não participou da correção da prova e do questionário</p> | <p>que estava sentada à sua frente.</p> | <p>lousa e não explica o que desenhou</p> <ul style="list-style-type: none"> - pediu que os alunos tirassem suas dúvidas da correção individualmente. Gabriela não pôde tirar dúvidas - Fecha a nota de todos os alunos, menos a de Gabriela. Diz que a coordenadora não deixou Gabriela responder algumas questões e que vai ter que adaptar a nota (ele não fez prova diferenciada). Além disso, ela não fez um exercício em sala, então tem uma nota a menos para a média. - Passa a maior parte do tempo no lado esquerdo da sala; Gabriela se senta na última carteira da direita. - Professor decompõe fórmula química na lousa | <p>somente com Amanda e a interação partisse de Gabriela, a interação parecia boa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gabriela mexe na mochila de Amanda enquanto conversam | <p>(e se ela não quisesse mostrar?)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professor escrevia na lousa e não lia - Professor tirava dúvidas da correção das provas individualmente; Gabriela não pôde tirar dúvidas (nota 5 na prova) - Todos os alunos pegaram o caderno para fazer a correção de um questionário; Gabriela não participou, ficou em silêncio, de olhos fechados e cabeça abaixada. - Gabriela só interagiu com Amanda e a interação partiu sempre dela - Amanda não se vira para conversarem - Gabriela não sabe o que professor escreve e desenha na lousa - Não tem a mesma matéria que os outros alunos - Não faz todas as questões da prova, quem decide é a coordenadora - Caso a matéria seja passada posteriormente à Gabriela, ela terá menos tempo para assimilá-la. |
| C2 | <ul style="list-style-type: none"> - Fica em silêncio a maior parte do tempo - Aceita ser tirada da aula e fazer a prova antes dos demais. Não questiona. | <ul style="list-style-type: none"> - Houve pouca interação entre todos os alunos. Gabriela iniciou contato com Amanda, que correspondeu. | <ul style="list-style-type: none"> - Aceita que Gabriela saia da sala para fazer a prova antes dos demais alunos e que perca 40 minutos de aula. | <ul style="list-style-type: none"> -Não houve indícios de inclusão | <ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos fazem a prova na sala de aula, Gabriela faz separado da turma (sugestão da orientadora) - Alunos ficam na sala tendo aula e Gabriela sai para fazer a prova antes de todos - Gabriela perde 40 minutos de aula. - Como ela já havia feito a prova, Gabriela fica cerca de 1 hora sozinha em silêncio enquanto os |

| | | | | | |
|-----------|--|---|---|--|---|
| | | | | | <p>outros alunos fazem a prova</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversos alunos estudam em grupos ou individualmente antes da aula começar. Gabriela fica sozinha em silêncio. - Ninguém cumprimenta Gabriela |
| EF | <ul style="list-style-type: none"> - Fica em silêncio no início da aula enquanto as outras alunas conversavam - Tirou a saia e ficou de bermuda após a professora pedir - Não reclamou de não fazer aula - Ficou conversando com a pesquisadora; interação bastante equilibrada, fazia perguntas, comentários, respondia perguntas, etc. | <ul style="list-style-type: none"> - Até a professora chegar, ficou com as outras alunas, mas, praticamente sem falar. - Camila inicia contato “Gabi, você emagreceu?” (parecia boa interação) - Camila joga a bola para Gabriela e diz: “Pega Gabi” | <ul style="list-style-type: none"> - Pega na mão de Gabriela e a cumprimenta - Pergunta “Você vai fazer hoje Mimi?” (infantiliza) - “Vamos tirar um pouco dessa roupa?” (infantiliza) - “Cadê a bolinha dela?” - Todas fazem alongamento. - Professora corrige a postura de Gabriela - Levanta o rosto de Gabriela - Deixa Gabriela sentada e monta a rede de vôlei para as outras alunas - Professora diz que o chão está gelado e que não dá para sentar nele. - Gabriela pergunta se pode colocar a saia. - Professora diz à pesquisadora “Ela me faz fazer exercício”. - Gabriela ri e diz “Uma faz a outra fazer”. | <ul style="list-style-type: none"> - Há uma bola especial para ela, mas que não foi usada. - Camila inicia contato - Professora corrige sua postura | <p>Alunas jogam vôlei e Gabriela fica sentada com a pesquisadora (seria sozinha, se a pesquisadora não estivesse lá)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enquanto os professores montam a rede, todos os alunos vão para um parquinho próximo. Gabriela fica sentada ao lado da pesquisadora. - Todos os alunos (meninos e meninas) jogam vôlei e Gabriela fica sentada, de fora. Professor joga junto e professora fica de fora dando palpite. - Professora infantiliza Gabriela |

Quadro 17. Comportamentos de Gabriela nas aulas e nos recreios observados

| | Comportamento de Gabriela |
|----|--|
| P1 | <ul style="list-style-type: none"> - Não tem o livro - Antes da atividade com Carol, ficou de cabeça abaixada e olhos fechados - Foi sozinha até a primeira mesa da fileira - Não tinha a máquina de braille ou reglete no início da aula, então, não anotou o nome do livro que irão ler. - não parece atenta à correção - não responde nenhuma das perguntas da professora |
| P2 | <ul style="list-style-type: none"> - Ficou a maior parte do tempo em silêncio, de olhos fechados e cabeça abaixada - Não participa da correção |
| C1 | <ul style="list-style-type: none"> - Ficou em silêncio e sozinha a maior parte do tempo - Não participou da correção da prova e do questionário |

| | |
|----|---|
| C2 | <ul style="list-style-type: none"> - Ficou em silêncio a maior parte do tempo - Aceitou ser tirada da aula e fazer a prova antes dos demais. Não questionou. |
| EF | <ul style="list-style-type: none"> - Ficou em silêncio no início da aula enquanto as outras alunas conversavam - Tirou a saia e ficou de bermuda após a professora pedir - Não reclamou de não fazer aula - Ficou conversando com a pesquisadora; interação bastante equilibrada, fez perguntas, comentários, respondia perguntas, etc. |
| R1 | <ul style="list-style-type: none"> - Saiu da sala de braços dados com duas colegas e fica com um grupo de 7 meninas, conversando, na escada. - Falou pouco, mas deu risada com as colegas - Foi ao banheiro com Carol - Interação parece satisfatória |
| R2 | <ul style="list-style-type: none"> - Passou todo o recreio conversando com Amanda e Carol dentro da sala de aula. |
| R3 | <ul style="list-style-type: none"> - Andou de braços dados com Mariana - Ficou sozinha parte do recreio, enquanto colegas conversam na mesa ao lado |
| R4 | <ul style="list-style-type: none"> - Passou quase o todo o recreio conversando com Carol dentro da sala de aula - Foi com Carol ao banheiro |

APÊNDICE Q

DESCRIÇÃO ANALÍTICA: CONTEÚDO, METODOLOGIA E AVALIAÇÃO

Quadro 18: Conteúdo, Metodologia e Avaliação

| | Conteúdo | Metodologia | Avaliação |
|----------|--|--|--|
| Ciências | Coordenadora: Não há diversificação. | Coordenadora: O professor usa alto-relevo. | Coordenadora: As avaliações são orais. |
| | Professor: “No dia a dia não há diferença. O aluno acompanha a aula.[...] Não temos formação, eu não sei se dá para eles fazerem cálculo.” | Professor: “No dia a dia não há diferença. O aluno acompanha a aula. É interessante os paradidáticos, porque o aluno não consegue ter 100% de aproveitamento. O paradidático não se preocupa muito com o cálculo. Isso fiz com alunos não pela experiência, mas pelo despreparo. Eles fazem um trabalho sobre o tema. É uma abordagem mais teórica.” | Professor: “Algumas coisas são iguais, mas outras não. Na prova, por exemplo, embora seja o mesmo assunto, para ela só tenho perguntas e respostas, para os outros dou cálculo. Então para ela eu modifico a avaliação [...] Na avaliação, o conteúdo é mais teórico e não prático, porque tem muito cálculo”. |
| | Observação: Não há diversificação de conteúdo em classe. | Observação: Não há metodologia diversificada em classe. Aulas expositivas orais com auxílio da lousa. Gabriela não acompanha. Não há apoio no oral. Professor escreve na lousa e não lê. Alunos responderam um questionário e ela não. Quando os colegas estão trabalhando, ela fica sozinha, em silêncio. | Observação: Aluna fez a prova com a coordenadora pedagógica. Ela fez a prova fora da sala de aula, enquanto os colegas ainda estavam em aula. Quando voltou, ficou cerca de 50 minutos sozinha em silêncio, enquanto os colegas faziam suas provas. |
| | Gabriela: “Ele tá tentando fazer o máximo que ele pode. Também é o primeiro ano dele comigo. Não tem prática, cálculo. Pra mim tá bom, é melhor. Não tem como eu entender a bagunça toda da matemática, da física, da química. Tem muita fórmula. [Você acha que poderia ser diferente?] Não, pra mim ta bom.” | Gabriela: “Eu acho que é importante para um DV total se o professor quer passar algum desenho na lousa, é importante ele tentar reproduzir o desenho no papel, para o DV poder sentir em alto-relevo, assim ele pode entender a explicação e ir bem nas matérias. [Isso poderia ser passado para você aqui?] Poderia, mas não tem material. Não tem régua, não sei nem se tem. Se tem deve ter lá no Benjamin Constant ou no Laramara. O Renato disse que também não conseguiram passar para ele desenho, geometria. Fração dá para fazer se o professor quiser. Dá para dividir chocolate se você quiser. Até a quarta série eu ainda tinha fração. Mas o Renato coitado, não vai poder passar porque ele também não teve isso. [Você se sente prejudicada de alguma forma?] Não, porque eu não vou fazer nada que inclua desenho | Gabriela: “As provas são diferenciadas, são teóricas ou um trabalho” |

| | | | |
|-----------------|---|--|--|
| | | ou geometria ou essas coisas. [E no vestibular?] Esse que é o problema. Acho que agora foi permitido o uso do soroban no vestibular. [Algo mais?] Não. | |
| Português | Coordenadora: | Coordenadora: | Coordenadora: |
| | Professor: | Professor: A única diferença é a atenção para que ela assimile sem a necessidade da visão. Eu me preocupo em facilitar esse aprendizado, mas a cobrança eu não acho que tenha que fazer diferença. [...]Por exemplo, ela faz os exercícios de sala em braille. Eu faço a correção geral com todo mundo, mas eu não pego o caderno dela para corrigir. Ela leva para a escola especializada o caderno em braille, mas ele não volta. Se eu faço uma folhinha extra de exercícios eu entrego normal, não em braille. Recentemente eu passei um filme e comparei com a prova. Nisso eu senti dificuldade, porque o filme era em inglês. Alguém contou a história para ela, acho que isso perde um pouco, mas não vejo muitas outras opções. | Professor: Eu corrijo a prova dela normal, faço a mesma cobrança. [...] É só o problema da prova, porque ela precisa de alguém para passar para o papel, por uma questão burocrática. Acho que se ela escrevesse a prova, talvez ela fizesse de outra maneira. Porque ela fala e alguém escreve. Se ela tivesse condições de escrever em braille e eu de ler, acho que seria diferente. Mas eu não consigo viabilizar isso tudo. |
| | Observação: Conteúdo é o mesmo que o dos demais alunos. | Observação: Professora fala muito alto e lê o que escreve na lousa. Lê em voz alta todos os textos e perguntas trabalhados em sala. Quando há trabalhos individuais ou em grupo na sala, a aluna com DV utiliza sua máquina de braille e trabalha com alguma colega. | Observação: As avaliações são orais. |
| | Gabriela: | Gabriela: “Ela é uma ótima professora, explica muito bem. O que ela pode também ela tenta fazer, ela se preocupa, mesmo que o filme seja em inglês ela passa o resumo pra que eu possa entender o filme e fazer uma boa prova.” | Gabriela: |
| Educação Física | Coordenadora: | Coordenadora: | Coordenadora: |
| | Professor: . Eu acho que quando é coisa que não dá para ela fazer e eu preciso dar a minha aula, ela tem que ficar sem fazer e eu acho que isso deve interferir em alguma coisa na cabeça dela. Não sei se pro bem ou não. Tipo, que nem aquela vez, vôlei, ela não tem condição, nem que eu faça | Professor: Eu tenho que trabalhar um pouco diferente. Às vezes eu até esqueço e eu falo “olha pra mim” e ela fala “to olhando”. Daí, eu pego nela, faço ela fazer igual, eu seguro ela, eu faço com ela. Eu faço exercícios localizados com ela. Eu faço com todas no começo da aula. Se ela estudasse de | Professor: |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>adaptado, basquete, jogo, ela tem que ficar sentada, eu não sei o que eu faço. Não sei se eu que não estou preparada, porque eu não tive capacitação para inclusão. Tive capacitação para deficiente visual, sei trabalhar deficiente visual, mas quando é só deficientes na turma. Para inclusão eu não fiz, não foi oferecido. Sei um monte de jogo só para deficiente visual. Então, nisso eu peço com ela, porque às vezes eu tenho que largar ela sozinha. [...] Daí eu pego a bola dela e brinco com ela. Eu jogo a bola e ela busca. [<i>Que bola?</i>] Bola com guizo.</p> | <p>manhã seria um problema, porque eu tenho 32 meninas de manhã, não daria pra dar atenção pra ela. À tarde são só quatro, e a gente faz muita atividade com ela no grupo pequeno. Naquele dia que você veio, a sala dos colchonetes estava trancada, por isso tive que deixar ela sozinha. Mas, em geral, eu faço junto com ela, eu corro, faço polichinelo. Depois as outras vão para a parte ativa e eu fico com ela. Mas eu não posso puxar muito com ela. Cansa muito, não posso passar a aula toda fazendo abdominal. Daí eu pego a bola dela e brinco com ela. Eu jogo a bola e ela busca. [<i>Que bola?</i>] Bola com guizo. Eu pedi para a escola, a escola pediu para a Secretaria da Educação do Estado e eles mandaram três. Agora, no que diz respeito à falta e à dispensa, tipo quando tá menstruada e pede dispensa, fica com falta igual todo mundo.</p> | |
| <p>Observação: Na aula observada, todas as alunas fizeram alongamento por cerca de 20 minutos. Logo após, as alunas regulares jogaram vôlei e Gabriela ficou sentada por mais de duas horas e meia, sozinha, sem participar da aula.</p> | <p>Observação: No alongamento, a professora mostrava no corpo de Gabriela como o movimento deveria ser feito. Segundo a professora e a aluna, há uma bola de guizo, comprada especialmente para a aluna com DV, mas que não foi utilizada na aula observada.</p> | <p>Observação:</p> | |
| <p>Gabriela:</p> | <p>Gabriela: Depois vem educação física, com a Lúcia. Ela também é uma boa professora, esforçada, dedicada, procura adaptar a aula para que eu possa fazer junto com as meninas. Tudo o que ta ao alcance dela ela ta fazendo. Ela pediu bola de guizo. [<i>E vocês usam?</i>] Usa. Ela faz exercício de abdominal com a bola, senta de frente de mim e começa a jogar, senta com as meninas e joga a bola junto. Eu vou com o som da voz e vou jogando pra elas. [<i>Vocês fazem a aula juntas então?</i>] Só quando é vôlei, basquete ou futebol que separa porque não tem como eu fazer. Minha bola também é muito pesada para jogar vôlei. [<i>Algo podia ser diferente</i>] Pra mim ta tudo bem.</p> | <p>Gabriela:</p> | |

APÊNDICE R

DESCRIÇÃO ANALÍTICA: SITUAÇÕES QUE INDICAM INCLUSÃO E SITUAÇÕES QUE INDICAM EXCLUSÃO

Quadro 19 – Situações que indicam inclusão e situações que indicam exclusão

| LOCAL | INDÍCIOS DE INCLUSÃO | INDÍCIOS DE EXCLUSÃO |
|-----------|---|--|
| P1 | <ul style="list-style-type: none"> - Amanda busca a máquina de braille, parece natural - Carol se aproxima de Gabriela e a auxilia na atividade. Carol lê a pergunta e cada uma faz a sua. - Carol e Gabriela conversam e dão risada - Gabriela ensina Carol a usar a máquina | <ul style="list-style-type: none"> - no início da aula ninguém cumprimenta Gabriela - alunos fazem a leitura de um texto, alguns com dicção ruim, alguns com volume baixo, outros rápido demais e nenhum interrompe a leitura quando há barulho externo - Gabriela não participa da leitura (se tivesse o texto em braille, poderia ter participado) |
| P2 | <ul style="list-style-type: none"> - Antes de começar a aula, Amanda e Carol entram na sala e vão até Gabriela para conversar com ela. - Gabriela entrega sua prova para Amanda que acompanha a correção da prova das duas - Gabriela e Amanda conversam de vez em quando | <ul style="list-style-type: none"> - A interação com Amanda parte de Gabriela a maior parte das vezes - A colega faz a correção da prova de Gabriela e não ela mesma - Três alunas vêem a nota de Gabriela até a prova chegar em suas mãos (nota - Alunos fazem a leitura de um texto da prova. A leitura é iniciada com a sala barulhenta e longe de Gabriela. Alguns lêem baixo, outros com dicção ruim, rápido demais, não param quando há barulho externo. |
| C1 | <ul style="list-style-type: none"> - Embora tenha interagido somente com Amanda e a interação partisse de Gabriela, a interação parecia boa. - Gabriela mexe na mochila de Amanda enquanto conversam | <ul style="list-style-type: none"> - É preciso que outro aluno veja a nota de Gabriela e diga a ela. (e se ela não quisesse mostrar?) - Professor escrevia na lousa e não lia - Professor tirava dúvidas da correção das provas individualmente; Gabriela não pôde tirar dúvidas (nota 5 na prova) - Todos os alunos pegaram o caderno para fazer a correção de um questionário; Gabriela não participou, ficou em silêncio, de olhos fechados e cabeça abaixada. - Gabriela só interagiu com Amanda e a interação partiu sempre dela - Amanda não se vira para conversarem - Gabriela não sabe o que professor escreve e desenha na lousa - Não tem a mesma matéria que os outros alunos - Não faz todas as questões da prova, quem decide é a coordenadora - Caso a matéria seja passada posteriormente à Gabriela, ela terá menos tempo para assimilá-la. |
| C2 | <ul style="list-style-type: none"> - Não houve indícios de inclusão | <ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos fazem a prova na sala de aula, Gabriela faz separado da turma (sugestão da orientadora) - Alunos ficam na sala tendo aula e Gabriela sai para fazer a prova antes de todos - Gabriela perde 40 minutos de aula. - Como ela já havia feito a prova, Gabriela fica cerca de 1 hora sozinha em silêncio enquanto os outros alunos fazem a prova - Diversos alunos estudam em grupos ou individualmente antes da aula começar. Gabriela fica sozinha em silêncio. - Ninguém cumprimenta Gabriela |

| | | |
|---------------|--|---|
| EF | <ul style="list-style-type: none"> - Há uma bola especial para ela, mas que não foi usada. - Camila inicia contato - Professora corrige sua postura | <p>Alunas jogam vôlei e Gabriela fica sentada com a pesquisadora (seria sozinha, se a pesquisadora não estivesse lá)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enquanto os professores montam a rede, todos os alunos vão para um parquinho próximo. Gabriela fica sentada ao lado da pesquisadora. - Todos os alunos (meninos e meninas) jogam vôlei e Gabriela fica sentada, de fora. Professor joga junto e professora fica de fora dando palpite. - Professora infantiliza Gabriela |
| R1 | <ul style="list-style-type: none"> - Saiu da sala de braços dados com duas colegas e fica com um grupo de 7 meninas, conversando, na escada. - Falou pouco, mas deu risada com as colegas - Foi ao banheiro com Carol - Interação parece satisfatória | |
| R2 | <ul style="list-style-type: none"> - Passou todo o recreio conversando com Amanda e Carol dentro da sala de aula. | |
| R3 | <ul style="list-style-type: none"> - Andou de braços dados com Mariana | - Ficou sozinha parte do recreio, enquanto colegas conversam na mesa ao lado |
| R4 | <ul style="list-style-type: none"> - Passou quase o todo o recreio conversando com Carol dentro da sala de aula - Foi com Carol ao banheiro | |
| Carlos | <p>“No intervalo é bom, os outros ajudam”.</p> <p>“Mas ela está em contato com todo mundo. [Você acha que esse contato é satisfatório?] Vejo ela convivendo, então é aparentemente satisfatório. Socialmente aparenta estar [incluída], tem 100% de interação, não existe preconceito. Ninguém reclama do barulho da máquina de braille, por exemplo”.</p> | <p>“Eu falo o que tenho que falar e assumo que ela assimilou a matéria. O aluno vidente que não aprendeu tem recuperação. No caso do cego, ela não lê, mas não tem a preocupação de se ela aprendeu”.</p> <p>“Algumas coisas são iguais, mas outras não. Na prova, por exemplo, embora seja o mesmo assunto, para ela só tenho perguntas e respostas, para os outros dou cálculo. Então para ela eu modifico a avaliação. [Isso na avaliação. E no conteúdo?] No dia a dia não há diferença. O aluno acompanha a aula. É interessante os paradidáticos, porque o aluno não consegue ter 100% de aproveitamento. O paradidático não se preocupa muito com o cálculo. Isso fiz com alunos não pela experiência, mas pelo despreparo. Eles fazem um trabalho sobre o tema. É uma abordagem mais teórica. Na avaliação, o conteúdo é mais teórico e não prático, porque tem muito cálculo. Não temos formação, eu não sei se dá para eles fazerem cálculo.</p> <p>“Eu vejo a participação dela. Ela fica no cantinho, esperando. Se a gente não tomar a iniciativa ela não faz nada. No intervalo é bom, os outros ajudam. Em termos de aula, não. Não dá para lidar com tentativa e erro. Já deve haver profissionais experientes para que a gente não tenha que adivinhar o que fazer.”</p> <p>“Do ponto de vista de conteúdo precisa evoluir. Dá impressão que está começando hoje”.</p> |
| Isabel | <p>“Tem algumas limitações que são adaptáveis. No caso da Gabriela, eu procuro falar alto, falar bem claro, eu acho que ela assimila o que ela está ouvindo. [...] Eu tomo cuidado em não</p> | <p>“É só o problema da prova, porque ela precisa de alguém para passar para o papel, por uma questão burocrática. Acho que se ela escrevesse a prova, talvez ela fizesse de outra maneira. Porque ela fala</p> |

| | | |
|---------------------|--|---|
| | <p>exigir um conhecimento que não seja somente pela fala. Se eu escrevo algo na lousa, eu escrevo e falo. Às vezes escapa. Quando eu tinha as auditivas eu procurava ficar sempre de frente para que elas fizessem a leitura labial”.</p> <p>“Eu corrijo a prova dela normal, faço a mesma cobrança. A única diferença é a atenção para que ela assimile se a necessidade da visão. Eu me preocupo em facilitar esse aprendizado, mas a cobrança eu não acho que tenha que fazer diferença”.</p> <p>“Eu acho que a exclusão dela é muito pequena porque a sala foi criada com ela. Às vezes ela senta na frente, às vezes ela senta atrás. [Por que ela muda de lugar?] Ela mudou de grupo. Eles sentam onde eles querem. [...] Ela fica mais falante no fundo, até porque na frente ela fica na minha cara.</p> | <p>e alguém escreve. Se ela tivesse condições de escrever em braille e eu de ler, acho que seria diferente. Mas eu não consigo viabilizar isso tudo. Por exemplo, ela faz os exercícios de sala em braille. Eu faço a correção geral com todo mundo, mas eu não pego os caderno dela para corrigir. Ela leva para a escola especializada o caderno em braille, mas ele não volta. Se eu faço uma folhinha extra de exercícios eu entrego normal, não em braille. Recentemente eu passei um filme e comparei com a prova. Nisso eu senti dificuldade, porque o filme era em inglês. Alguém contou a história para ela, acho que isso perde um pouco, mas não vejo muitas outras opções”.</p> <p>[Você fez um passeio com a sala recentemente para São Paulo. Ela foi no passeio?] Não. [Por quê?] Não sei. Não acredito que não tenha ido só pela questão financeira. Sei que isso pesa um pouco. Muitas amiguinhas dela não foram. As que mais ajudam não foram e eu não sei... até que ponto.... isso eu não sei dizer, até que ponto ela costuma fazer esses passeios.</p> |
| <p>Lúcia</p> | <p>“Daí, eu pego nela, faço ela fazer igual, eu seguro ela, eu faço com ela. Eu faço exercícios localizados com ela. Eu faço com todas no começo da aula”</p> <p>“Mas, em geral, eu faço junto com ela, eu corro, faço polichinelo. Depois as outras vão para a parte ativa e eu fico com ela. Mas eu não posso puxar muito com ela. Cansa muito, não posso passar a aula toda fazendo abdominal. Daí eu pego a bola dela e brinco com ela. Eu jogo a bola e ela busca. [Que bola?] Bola com guizo. Eu pedi para a escola, a escola pediu para a Secretaria da Educação do Estado e eles mandaram três. Agora, no que diz respeito à falta e à dispensa, tipo quando tá menstruada e pede dispensa, fica com falta igual todo mundo”</p> <p>“Compraram bola quando eu pedi.”</p> <p>“Coloquei venda no olho de todas e fomos passear pela escola, para elas verem a dificuldade. Uma com venda e a outra sem. Daí eu perguntava “onde vocês estão?”. Nunca elas acertavam e a Gabriela sempre sabia. “Onde você tá?” “Na frente do banheiro das meninas”. Eu acho que deu uma melhorada entre elas. Para ajudar a Gabriela, viram a situação em que ela vive. Eles sentiram na brincadeira a situação. Brincavam de cebra-cega. Eu punha um paninho em umas três e ficava brincando. Era um tal de socar cabeça, mas não podia correr. Isso foi na 5ª, depois que eram todas as mesmas alunas, não tinha mais sentido fazer isso.”</p> | <p>“Eu acho que quando é coisa que não dá para ela fazer e eu preciso dar a minha aula, ela tem que ficar sem fazer e eu acho que isso deve interferir em alguma coisa na cabeça dela. Não sei se pro bem ou não. Tipo, que nem aquela vez, vôlei, ela não tem condição, nem que eu faça adaptado, basquete, jogo, ela tem que ficar sentada, eu não sei o que eu faço. Não sei se eu que não estou preparada, porque eu não tive capacitação para inclusão. Tive capacitação para deficiente visual, sei trabalhar deficiente visual, mas quando é só deficientes na turma. Para inclusão eu não fiz, não foi oferecido. Sei um monte de jogo só para deficiente visual. Então, nisso eu peço com ela, porque às vezes eu tenho que largar ela sozinha”</p> <p>“Naquele dia que você veio, a sala dos colchonetes estava trancada, por isso tive que deixar ela sozinha”</p> <p>“Tem muitos alunos que ignoram. Os meninos ignoram. Eu não vejo os meninos irem falar, procurar papo [Mas isso é com ela ou com todas?] Com ela. Eles não puxam papo, não vão conversar. Pelo menos na minha aula. Do jeito que eles saem para jogar bola também, não vêem mais nada.”</p> <p>“No baile ela não quer ir, acho que porque ela não quer colocar salto”</p> <p>“Eu queria que ela dançasse quadrilha e ela não quis. Falei para ela dançar com uma colega que se vestiria homem. Dava muito bem. Ela não quis de jeito nenhum. Ela falou “Deus me livre professora, pagar mico, eu não quero”</p> |

| | | |
|------------------------|--|--|
| | <p>“Tem umas quatro que são parceiras dela desde sempre. Tem a Larissa, Mariana, Carol, tem uma outra amiga da Larissa, mas ela não é minha aluna. Essas três são as mais próximas. Teve uma atividade aqui no dia das mães, a Carol foi com ela e ficou com ela o tempo todo, leva ela no banheiro. Essas três são as mais marcantes. Eu perguntei se ela ia ficar aqui no colégio aqui, porque é puxado, e ela disse que vai. Gosta daqui. Ela vai participar da entrega de diploma”</p> | |
| <p>Gabriela</p> | <p>Desde bebê eu fui para escola especial. Entrei na escola especializada que estou hoje com cinco anos. Com seis anos eu entrei na creche, no jardim. Eu era a mais velha, porque eu entrei no pré com sete anos. [...] Eu entrei na 2ª série. [Quantos anos você tinha nessa época?]. Eu entrei com 9 e fiz 10 no meio do ano e to lá até hoje [8ªsérie/9ºano].</p> <p>[O que você faz com cada um deles?] Eu faço as atividades da escola e educação física quando o Fernando tá lá e quando eu não tenho que estudar pra prova.</p> <p>A Sandra faz orientação e mobilidade, trabalhos de leitura, escrita. Explica alguma coisa que o professor não explicou direito. Às vezes ela explica com cola, o corpo humano por exemplo. [Como assim?] Ela faz o formato da cabeça, os neurônios, passa a minha mão e explica. Ela transcreve as coisas, grava matéria para eu estudar.</p> <p>O Renato desenvolve leitura, soroban e também ditado ortográfico, jogos para saber se eu tô bem na leitura, na matemática, com o tato bom, se minha mente tá se desenvolvendo bem. [E a bengala?] É a Sandra, porque o Renato não vê. Ela dá uma volta comigo na escola e vai explicando, orientando.</p> <p>Ano retrasado eu tive [educação física na escola regular]. A gente era mais criança então a professora brincava de batata quente, fazia a brincadeira do nó. Era legal quando ela fazia uma roda e tinha que proteger o outro. Eu tinha que dar um jeito de entrar, passar por debaixo da perna.</p> <p>Depois na terça tem português, com Isabel. Ela é uma ótima professora, explica muito bem. O que ela pode também ela tenta fazer, ela se preocupa, mesmo que o filme seja em inglês ela passa o resumo pra que eu possa entender o filme e fazer uma boa prova. Eu acho que só, não tenho nada a reclamar.</p> <p>Depois vem educação física, com a Lúcia. Ela também é uma boa professora, esforçada,</p> | <p>A direção da escola especializada não queria que eu fosse para a escola normal, mas eu entrei em uma, mesmo assim, com oito anos na 1ª série. Só que eu saí porque disseram que eu não tinha capacidade de acompanhar nem o pré. A escola especializada disse para minha mãe que ela tinha que controlar a ansiedade dela. Daí minha mãe procurou a escola que estou hoje. Disseram que eu tinha que fazer uma prova para ver se ia acompanhar porque não podia atrapalhar a sala, e eu passei. Eu entrei na 2ª série.</p> <p>Na escola especializada eu tenho o soroban, mas ele só não dá, porque não dá para ver tudo. [O quê, por exemplo?] Equação de primeiro grau, fração... Na regular às vezes os professor dita muito rápido, então não dá para anotar na classe, em braille. Então eu tiro Xerox do caderno das minhas colegas. [E como você faz as lições?] Eu faço em braille e a Sandra corrige ou transcreve.</p> <p>Ano passado eu não tinha educação física na escola regular.</p> <p>Segunda-feira a primeira aula é ciências com Carlos. Ele tá tentando fazer o máximo que ele pode. Também é o primeiro ano dele comigo. As provas são diferenciadas, são teóricas ou um trabalho. Não tem prática, cálculo. Pra mim tá bom, é melhor. Não tem como eu entender a bagunça toda da matemática, da física, da química. Tem muita fórmula. [Você acha que poderia ser diferente?] Não, pra mim tá bom. Depois de ciências, tem desenho com o Jacó, mas essa eu não faço. Mas eu fico na sala. [Porque você não vai embora, se você não faz? Porque as meninas pedem para eu ficar conversando, ai eu acabo me convencendo e fico. [Mas se você quiser, você pode ir embora?] Acho que sim, mas eu nunca fui. Acho que pode. [E o que acontece com a nota?] Eu fico com zero no boletim, mas eu sei que é porque eu não faço.</p> <p>[Vocês fazem a aula juntas então?] Só quando é vôlei, basquete ou futebol que separa porque não tem como eu fazer. Minha bola também é muito pesada para jogar vôlei. [Algo podia ser diferente] Pra mim tá tudo bem.</p> |

| | | |
|-------------------------|--|--|
| | <p>dedicada, procura adaptar a aula para que eu possa fazer junto com as meninas. Tudo o que ta ao alcance dela ela ta fazendo. Ela pediu bola de guizo. [E vocês usam?] Usa. Ela faz exercício de abdominal com a bola, senta de frente de mim e começa a jogar, senta com as meninas e joga a bola junto. Eu vou com o som da voz e vou jogando pra elas.</p> <p>Na quinta começa com o Emanuel de história. O Emanuel é um professor muito legal. A aula dele também é muito boa, ele fala o porquê, explica bem, se preocupa se eu entendi ou não entendi. Acho que a aula dele é boa, não tenho nada a reclamar.</p> <p>Aí tem a Marli que dá geografia. A Marli também é muito prestativa, preocupada, procura saber se eu tenho dúvidas. Quando ela dá mapa ela tenta descrever melhor a cidade. Não tenho nada a reclamar dela. De todos, eu acho que a Sabrina de inglês é a que mais se preocupa, a que mais vê o meu lado, que eu preciso de um áudio, alguma coisa com som. Tenta explicar, pergunta se eu entendi, disponibiliza horário para tirar minhas dúvidas. É uma ótima professora, não tenho o que reclamar.</p> | <p>Aí, na quarta, tem matemática com o Alberto, mas eu não faço.</p> <p>Aí tem Redação com a Daniela. A Daniela é... [pausa] boa professora. Explica bem. Eu acho que o que poderia mudar nela é tentar adaptar melhor a aula, tipo não pedir apara eu descrever objetos, pessoas. A não ser que eu possa pegar o objeto na mão e passar a mão no rosto da pessoa, aí sim. Depois tem Geometria com o Jacó de novo, que eu não faço.</p> <p>O Alex de informática também é legalzinho. Um professor muito bom, mas precisava explicar um pouco mais. [Como assim?] As meninas fazem tudo e eu fico sentada. [Então você não usa o computador na aula?] Não. Tem um teclado em braille porque a professora antiga pediu, mas diz ele que o programa que tinha apagou e eu nunca mais vi o teclado em braille. [Que programa?] O Dosvox, ela fez o download na internet. Assim dá pra eu usar. [E você conversou com alguém, para perguntar sobre o teclado e para instalar o programa de novo?] Nunca conversei com a Ana Maria sobre isso. Posso até conversar. Já chegou momentos de eu não ter ninguém para fazer prova de informática e então ele chegou a me dar nota sem eu fazer prova. A prova era em dupla e ninguém queria fazer comigo porque todo mundo já tinha dupla, daí eu fiquei. Isso também já faz tempo, as meninas eram mais chatinhas, agora cresceram e melhoram um pouquinho.</p> |
| <p>Ana Maria</p> | <p>Segundo a coordenadora pedagógica, há na escola mais discriminação entre os alunos regulares, do que em relação aos alunos em situação de inclusão.</p> <p>Quando há práticas de bullying, eles procuram combatê-las com dinâmicas, conversas, filmes e com o auxílio do psicólogo.</p> | <p>A escola tem cerca de 500 alunos. A escola pode ser considerada, portanto, de pequeno a médio porte. O baixo número de alunos por classe no Ensino Infantil e Fundamental I e II possibilita que professores conheçam melhor seus alunos e proponham atividades com base nas características de suas turmas, fato que será analisado em item posterior.</p> <p>Ana Maria não sabe qual é o público alvo da inclusão.</p> <p>Nesta escola, não há nenhuma modalidade de trabalho específico para alunos com dificuldades de aprendizagem, com problemas de comportamento ou deficiência. Há aulas de reforço/recuperação voltadas a todos os alunos que delas necessitem. O fato do reforço escolar e das aulas de recuperação serem voltados a todos os alunos, por um lado pode revelar práticas não preconceituosas, pois todos os alunos são tratados de forma semelhante, com direitos e oferta educacional iguais. Por outro lado, a não existência de atendimento educacional especializado pode revelar um descaso e despreparo ao atendimento das necessidades individuais de alguns alunos, como da aluna com deficiência visual.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>A escola está situada em um terreno desnivelado; há numerosos degraus que levam às classes, ao pátio, às quadras e a outros locais de uso dos alunos. Há poucos corrimãos, não há rampas, nem elevadores. Não há banheiros adaptados para pessoas com cadeiras de roda, nem mobiliário para alunos obesos.</p> <p>O fato de os dois únicos alunos em situação de inclusão terem seu acesso dificultado pelas barreiras físicas e arquitetônicas da escola pode revelar o valor social de que a escola não é para eles, de que eles foram aceitos no espaço que é do “outro”.</p> <p>Restrição na matrícula se a escola não estiver preparada.</p> <p>A responsabilidade pela aprendizagem é do aluno. A ele cabe adaptar-se à escola e não ela às suas necessidades, o que reproduz o modelo anterior ao de inclusão, o de integração.</p> <p>Se por um lado, palestras de convidados externos são importantes para o desenvolvimento profissional dos professores da escola, por outro, palestras e cursos eventuais não caracterizam capacitação para inclusão, nem tampouco uma <i>política de inclusão</i>. Nenhum dos professores entrevistados citou esses cursos mencionados pela coordenadora pedagógica, de forma que ou eles não frequentaram ou esses cursos não lhes forneceram subsídios para sua prática.</p> <p>Não identificamos na entrevista com a coordenadora pedagógica uma cultura inclusiva na escola pesquisada.</p> <p>Durante o período em que este professor da escola especializada assistiu as aulas da escola regular para ensinar à Gabriela o mesmo conteúdo passado aos alunos da classe regular, a diversificação era somente na metodologia, para o acesso à informação, e não no conteúdo. Contudo, segundo a coordenadora, este profissional parou de assistir as aulas na escola regular quando entraram no assunto fração, pois ele não dava mais conta de ensinar à Gabriela o conteúdo. A partir deste momento, passou a haver diversificação também no conteúdo. Segundo ela, seria possível que ela aprendesse fração, pois dá para dividir chocolates em partes, por exemplo.</p> <p>Incluir não significa atribuir ao professor especialista a função de ensinar. Se a falta de diálogo entre os profissionais especialista e generalista caracteriza uma barreira à inclusão, a delegação da responsabilidade ao especialista também configura uma enorme barreira.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Atualmente, ela permanece na classe enquanto os demais alunos têm aula, mas não faz nenhuma atividade e nem passa por avaliação. Ao final do bimestre, recebe zero no boletim por não cursar a disciplina. O mesmo acontece com desenho e geometria. Nessas três matérias, ela permanece na sala de aula, mas fica com zero no boletim. Em informática, embora não faça as atividades e diversas avaliações, recebe nota mesmo sem ter feito as provas.</p> <p>Para a diversificação de metodologia, Ana Maria aponta o uso de alto-relevo e massinha em ciências – fato que não foi observado pela pesquisadora, nem relatado pelos professores e pela aluna com DV.</p> <p>As avaliações também são diversificadas, pois as provas de Gabriela são feitas oralmente.</p> <p>Nenhum dos professores entrevistados, nem a aluna com DV, relatou ter procurado ou recebido ajuda do psicólogo da escola para as questões relativas à inclusão.</p> <p>De acordo com Ana Maria, não há reuniões pedagógicas periódicas. Há uma reunião no início do ano, uma no meio e outra no final do ano letivo.</p> <p>A organização das classes é feita com mesas e cadeiras individuais, em filas, e os alunos escolhem onde se sentam. As atividades propostas em sala são quase que exclusivamente individuais. Embora, conforme Figueiredo (2010), o trabalho cooperativo seja um dos recursos mais importantes para participação dos alunos com DV em sala, não houve nenhuma situação de trabalho cooperativo observada durante a coleta de dados. Em uma situação, Gabriela trabalhou, em dupla, com uma colega, enquanto os demais alunos da classe realizavam a atividade individualmente.</p> |
|--|--|--|

APÊNDICE S

DESCRIÇÃO ANALÍTICA: SITUAÇÕES QUE INDICAM SEGREGAÇÃO, MARGINALIZAÇÃO, EXPOSIÇÃO, ISOLAMENTO, NEGLIGÊNCIA E INVISIBILIDADE

Quadro 20 – Situações que indicam segregação, marginalização, exposição, isolamento, negligência e invisibilidade.

| | |
|--|---|
| Segregação: afastamento topológico | <p><i>“Eu acho que quando é coisa que não dá para ela fazer e eu preciso dar a minha aula, ela tem que ficar sem fazer e eu acho que isso deve interferir em alguma coisa na cabeça dela” (Lúcia)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gabriela faz a prova separada da turma, oralmente, com a coordenadora pedagógica. - Restrição na matrícula se a escola não estiver preparada. |
| Marginalização: impedimento da incorporação plena da cultura, apesar da presença física | <ul style="list-style-type: none"> - Alunos fazem a leitura dos textos alguns com dicção ruim, volume de voz baixo, rápido demais, presença de barulhos externos - Não participa da leitura ativamente porque não tem os textos em braille. Poderia participar. - Professor escreve na lousa e não lê - Não têm a mesma matéria que os demais (Ciências) - Não recebe o material em braille - A coordenadora decide se faz ou não todas as questões das provas - Professor de ciências tira dúvidas da correção individualmente. Como Gabriela não pôde ver sua prova, não pôde tirar suas dúvidas da correção. - Alunos fazem questionários que Gabriela não faz em ciências - Caso a matéria seja passada posteriormente à Gabriela, ela terá menos tempo para estudar. - C2: alunos ficam na sala tendo aula e Gabriela sai para fazer a prova antes de todos. Com isso, perde 40 minutos de aula (prática para a prova, revisão, matéria nova? Gabriela perdeu de toda forma). - Ausência de diálogo entre professores regulares e especializados - Cabe ao aluno adaptar-se à escola. Se ele não consegue se adaptar, ele é marginalizado do conteúdo que é oferecido aos demais alunos. <p><i>“Eu falo o que tenho que falar e assumo que ela assimilou a matéria. O aluno vidente que não aprendeu tem recuperação. No caso do cego, ela não lê, mas não tem a preocupação de se ela aprendeu” (Carlos).</i></p> <p><i>“Na [escola] regular às vezes o professor dita muito rápido, então não dá para anotar na classe, em braille. Então eu tiro Xerox do caderno das minhas colegas” (Gabriela)</i></p> <p><i>“Já chegou momentos de eu não ter ninguém para fazer a prova de informática e então ele chegou a me dar nota sem eu fazer a prova. A prova era em dupla e ninguém queria fazer comigo porque todo mundo já tinha dupla, daí eu fiquei” (Gabriela).</i></p> <p><i>“É só o problema da prova, porque ela precisa de alguém para passar para o papel, por uma questão burocrática. Acho que se ela escrevesse a prova, talvez ela fizesse de outra maneira. Porque ela fala e alguém escreve. Se ela tivesse condições de escrever em braille e eu de ler, acho que seria diferente” (Isabel)</i></p> |
| Exposição | <ul style="list-style-type: none"> - Em duas aulas (P2 e C1), as colegas vêem a nota de Gabriela até a prova chegar às suas mãos - A colega faz a correção da prova de Gabriela e não ela mesma (sinal de boa interação e de exposição) - Gabriela sempre vai ao banheiro em companhia de alguma colega, geralmente, de Carol. |
| Isolamento | <ul style="list-style-type: none"> - Barreiras físicas e arquitetônicas dificultam a circulação pela escola. Em R3, |

| | |
|-----------------------|---|
| | <p>Gabriela ficou sozinha enquanto Mariana tentava vender rifas para a festa junina. Talvez pudesse circular pela escola se não houvesse tantas barreiras. Mantém sozinha, possivelmente em função das barreiras que dificultariam sua circulação.</p> <p>- Permanece na sala enquanto os demais alunos têm aula de matemática, geometria, desenho e, possivelmente outras disciplinas de exatas e biológicas, como vimos acontecer em ciências. Mantém-se sozinha, de cabeça abaixada, olhos fechados e em silêncio.</p> <p>- C2: Gabriela fez a prova antes dos colegas. Além de ter perdido 40 minutos de aula, quando voltou, os colegas faziam prova e ela teve que ficar sozinha em silêncio por cerca de 1 hora.</p> <p>- A interação em sala parte a maior parte das vezes de Gabriela. Os colegas devem estar interessados em seu aprendizado.</p> <p><i>“Eu vejo a participação dela. Ela fica no cantinho, esperando. Se a gente não tomar a iniciativa ela não faz nada” (Carlos).</i></p> <p><i>“Já chegou momentos de eu não ter ninguém para fazer a prova de informática e então ele chegou a me dar nota sem eu fazer a prova. A prova era em dupla e ninguém queria fazer comigo porque todo mundo já tinha dupla, daí eu fiquei” (Gabriela).</i></p> |
| Negligência | <p>- Professor escreve e desenha na lousa e não lê</p> <p>- Leitura em voz alta inadequada</p> <p><i>“Na [escola] regular às vezes o professor dita muito rápido, então não dá para anotar na classe, em braille” (Gabriela)</i></p> <p><i>“Eu acho que o que poderia mudar nela é tentar adaptar melhor a aula, tipo não pedir para eu descrever objetivos, pessoas. A não ser que eu possa pegar o objeto na mão e passar a mão no rosto da pessoa, aí sim” (Gabriela).</i></p> <p><i>“Tem um teclado em braille porque a professora antiga pediu, mas diz ele que o programa que tinha apagou e eu nunca mais vi o teclado em braille. [Que programa?]. O DOSVOX, ela fez o download na internet. Assim dá para eu usar. (Gabriela)”</i></p> <p><i>“Eu falo o que tenho que falar e assumo que ela assimilou a matéria. O aluno vidente que não aprendeu tem recuperação. No caso do cego, ela não lê, mas não tem a preocupação de se ela aprendeu” (Carlos).</i></p> |
| Invisibilidade | <p><i>“Eu falo o que tenho que falar e assumo que ela assimilou a matéria. O aluno vidente que não aprendeu tem recuperação. No caso do cego, ela não lê, mas não tem a preocupação de se ela aprendeu” (Carlos).</i></p> <p><i>“No dia a dia não há diferença. O aluno acompanha a aula” (Carlos).</i></p> |

APÊNDICE T

DESCRIÇÃO GERAL DAS OBSERVAÇÕES EM SALA E NO RECREIO

Quadro 21 – Descrição geral da observação em sala e no recreio

| Situação observada | Duração | Relato geral | Interação com colegas |
|-------------------------------------|---------|--|---|
| Aula de ciências 1 (C1) | 1h40min | Aula para vista de prova, correção de um questionário e fechamento das notas. Gabriela passou a maior parte do tempo em silêncio, sozinha, de olhos fechados e cabeça abaixada. O professor fez correções/anotações na lousa e não leu o que estava escrito. A nota de todos os alunos foi fechada, menos a de Gabriela, pois, segundo o professor, ela não participou do questionário e a nota da prova precisaria ser adaptada, por ela não ter respondido todas as questões (algumas exigiam cálculo). | Gabriela iniciou contato com Amanda, que estava sentada à sua frente, algumas vezes. A colega respondeu à interação, mas manteve-se atenta à correção. Gabriela mexeu no cabelo e na bolsa da colega, o que sugere intimidade. |
| Aula de ciências 2 (C2) | 1h40min | Aplicação de prova. Gabriela fez a prova antes dos colegas, em uma sala separada, com a orientadora educacional. Quando retornou à sala, os alunos faziam prova e ela ficou sozinha em sua carteira até o recreio (cerca de 50 minutos). | Não houve interação com colegas nesta aula. |
| Aula de português 1 (P1) | 1h40min | Leitura e interpretação de texto. Os alunos fizeram a leitura em voz alta; alguns com dicção ruim, outros com a voz baixa e nenhum interrompeu a leitura em função de barulhos externos (caminhão e moto). Após a leitura, Amanda buscou a máquina de braille e Carol auxiliou Gabriela a fazer a atividade. Carol lia a pergunta e cada uma elaborava a sua resposta (Gabriela na máquina de braille e Carol em seu caderno). Gabriela e a colega conversaram durante toda a correção coletiva e não deram nenhuma resposta. O volume de voz desta professora é bem alto. | A interação com Carol foi bastante satisfatória. Enquanto respondiam as perguntas do questionário, conversaram e riram. Algumas vezes, também conversaram com Fernanda. Após a correção coletiva, Gabriela ensinou à Carol algumas funções da máquina de braille. |
| Aula de português 2 (P2) | 1h40min | Correção da prova. Os alunos fizeram leitura oral do texto e a professora corrigiu cada questão. Novamente, alguns leram com dicção ruim, outros baixo demais e ignoravam barulhos externos à sala. A voz desta professora é bem alta e tudo o que ela escrevia na lousa, ela lia. | Houve interação com Amanda. A maior parte das vezes, o contato foi iniciado por Gabriela. Amanda manteve sua prova e a de Gabriela em sua mesa e acompanhou a correção verificando as respostas de ambas. |
| Aula de educação física (EF) | 3h20min | Só quatro alunas participam desta aula, as outras fazem ginástica rítmica. No início da aula, as alunas fizeram alongamento e a professora orientou Gabriela corrigindo sua postura pelo toque. Diversas vezes a professora usou linguagem infantil com a aluna com DV. Após o alongamento, as meninas jogaram vôlei com os meninos e Gabriela ficou sentada em uma cadeira ao lado da quadra por cerca de 2 horas e 30 minutos sem nenhum tipo de atividade. | Só houve interação com Laura, que perguntou à Gabriela, no início da aula, se ela havia emagrecido. Logo após esta pergunta, a mesma aluna jogou a bola no colo de Gabriela e disse “Pega Gabi”, que a segurou em seu peito. |
| Recreio 1 (R1) | 20min | No início do recreio, Fernanda e Luana vão | A interação pareceu |

| | | | |
|-----------------------|-------|---|--|
| | | até Gabriela, que se coloca no meio das colegas, e, de braços dados, vão até uma escada. Nesta escada, há quatro outras meninas e as sete ficam juntas durante todo o intervalo. Pouco antes de bater o sinal, Gabriela fala com Carol e, juntas, vão ao banheiro. | satisfatória. Gabriela falou pouco, mas deu risada com as colegas. |
| Recreio 2 (R2) | 20min | Gabriela passou todo o recreio dentro da sala de aula com as alunas Amanda e Carol. | Não foi possível verificar a interação das alunas neste recreio, pois, para não constrangê-las a pesquisadora saiu da sala. Embora não tenha sido possível ouvir sobre o que falavam, as colegas conversaram durante todo recreio. |
| Recreio 3 (R3) | 20min | Mariana deu o braço à Gabriela e as duas passearam pelo pátio. Em determinado momento, Mariana deixou Gabriela em uma mesa e saiu para vender ingressos para a festa junina. A aluna com DV passou alguns momentos sozinha. Quando Mariana voltou, ela interagiu com colegas sentados na mesa ao lado, mas Gabriela ficou em silêncio, com o corpo parcialmente virado, como que alheia à conversa. | A interação com Mariana pareceu boa. Conversaram e riram enquanto andavam juntas. Porém, Gabriela ficou sozinha em uma mesa parte do recreio e manteve-se isolada enquanto Mariana conversava com outros colegas. |
| Recreio 4 (R4) | 20min | Gabriela e Carol passaram todo o recreio dentro da sala de aula. Saíram para ir ao banheiro e voltaram para a sala. | Embora não tenha sido possível observar a interação entre as colegas dentro da sala de aula, é possível inferir boa qualidade de interação. Quando saíram para ir ao banheiro conversavam e riam. |