



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE**

JENIFER SATIE VAZ OGASAWARA

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS
EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO**

SALVADOR
2017

JENIFER SATIE VAZ OGASAWARA

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, na linha de pesquisa Processos Civilizatórios, Educação, Memória e Pluralidade Cultural, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Luciene Maria da Silva.

SALVADOR
2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

O34p Ogasawara, Jenifer Satie Vaz
Percepção dos professores sobre os alunos em situação de inclusão / Jenifer Satie Vaz Ogasawara.-- Salvador, 2017.
111 fls.
Orientador(a): Luciene Maria da Silva.
Inclui Referências
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2017.
1.Educação especial. 2.Preconceito. 3.Inclusão educacional.
4.Formação de professores. 5.Percepção de professores.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO

JENIFER SATIE VAZ OGASAWARA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 07 de agosto de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Luciene Maria da Silva

Profa. Dra. Luciene Maria da Silva
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Educação História Política e Sociedade
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil

Maria Helena da Rocha Besnosik

Profa. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Doutorado em Filosofia
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Lucimere Rodrigues de Souza

Profa. Dra. Lucimere Rodrigues de Souza
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil

Jaciete Barbosa dos Santos

Profa. Dra. Jaciete Barbosa dos Santos
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil

*A minha mãe.
Não existiu ninguém que desejou isso
mais do que ela!*

AGRADECIMENTOS

Entendo que esta dissertação é apenas um marco da finalização de uma das etapas de vida que estou a trilhar e tenho certeza de que nada disso seria possível se estivesse completamente sozinha. Inicialmente, a gratidão a Deus, “inteligência suprema, causa primária de todas as coisas”: a sua existência traz a certeza de que tudo tem um sentido muito superior à nossa capacidade de compreensão.

Acredito que preciso agradecer, no primeiro momento, às pessoas que fizeram e fazem parte da minha vida que precedem e extrapolam o mestrado. Agradeço, intensamente, a meus pais, Teruake e Mauricelia, por todo o investimento, do afetivo ao financeiro e o incentivo, para que eu possa ser uma pessoa melhor. Sei que, muitas vezes, abriram mão dos seus próprios sonhos para que eu e meus irmãos pudéssemos ter os nossos. Agradeço ao esforço e apoio de vocês ao longo de toda a vida e não teria sido diferente no período do mestrado.

Aos meus familiares, principalmente meus irmãos Helga, Jéssika e Glaucio, por partilharem comigo inúmeros momentos da vida e por me incentivarem sempre a novas conquistas.

Aos amigos, por serem outra base de sustentação na minha vida. Gratidão por acolherem todas as minhas crises existenciais que, no mestrado, só aumentaram e por estarem ao meu lado sempre que preciso. Embora todos sejam extremamente importantes, preciso destacar algumas amigas que foram mais presentes neste momento. Meu muito obrigada a Ana Carla, Gal, Ramone, Stella e Teila!

A Newton, por todo o amor e, principalmente, por não ter deixado nunca de acreditar na nossa história! Em meio à turbulência que foi todo o período, obrigada por me ajudar a compreender que quero compartilhar meu caminhar com você!

Já em relação ao período do mestrado, agradeço profundamente a minha orientadora, Luciene Maria da Silva: gratidão por toda paciência, cuidado e responsabilidade com que conduziu o processo de orientação. Além de contribuir para o meu desenvolvimento intelectual ajudando-me com reflexões que contribuíram na minha formação profissional e pessoal, conseguiu me centrar para a finalização de um ciclo antes do planejamento de um novo.

Às professoras Jaciete Barbosa dos Santos, Lucimêre Rodriguês de Souza e Maria Helena da Rocha Besnosik, por disponibilizarem seu tempo e esforço em ler, sinalizar e indicar melhorias e avanços essenciais para a escrita de um bom trabalho.

Aos professores do PPGEduc, pelas contribuições à minha aprendizagem e processo de formação, e aos funcionários do programa, por toda a disponibilidade em nos ajudar.

Aos colegas de turma do PPGEduc, principalmente, os da nossa querida Linha 1, em especial: Ana, Eliene, Fábio, Fernanda, Gerusa, Leonardo e Moisés. Vocês tornaram o caminhar muito mais leve e prazeroso. Obrigada!

À gestora da escola lócus da pesquisa por ter me acolhido de braços abertos e pelo incentivo dado às professoras para a participação na pesquisa.

Às professoras participantes, pela confiança e por partilharem comigo os seus pensamentos e formas de atuação. Mostrar-se ao outro é algo que requer muita coragem e serei eternamente grata a vocês por isto!

À equipe gestora, a minha coordenadora e às colegas de trabalho da Anfrísia Santiago, pela compreensão em todos os momentos em que precisei.

A Gal e Stella, queridas amigas, que se disponibilizaram a auxiliar em alguns momentos de escrita e fizeram algumas correções do trabalho.

A Vanda, revisora do texto, que, com paciência e cuidado, pôde ajustar equívocos na escrita, enquadrando o trabalho às normas técnicas.

A prima Aline, que se disponibilizou a entregar os volumes da dissertação que deveriam ser corrigidos as professoras visitante.

Minha sincera gratidão a cada pessoa citada!

“A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”.

Theodor Wiesengrund Adorno

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo principal analisar as percepções dos professores de uma escola regular da Rede Municipal de Salvador sobre a sua prática pedagógica com alunos em situação de inclusão. A principal intenção era a investigação de como as percepções dos professores sobre seus alunos em situação de inclusão se refletem no seu fazer pedagógico. Assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso no qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professoras de uma escola pública da cidade de Salvador. Todas as participantes tinham, em sua turma, pelo menos uma criança considerada em situação de inclusão. Embora o termo inclusão se mostre amplo, percebeu-se que as crianças citadas são as que possuem características que as enquadram no público da Educação Especial. Antes da apresentação dos dados da pesquisa, discute-se a formação dos professores, apresentando um panorama das pesquisas atuais e uma problematização com textos de Adorno e Horkheimer e outros autores que estudam tais teóricos. Fez-se necessário, também, debater sobre o preconceito como forma de embasar parte dos argumentos discutidos na análise dos dados. A pesquisa indicou que as professoras costumam agir em sala de aula de modo a transparecer a forma como pensam e percebem essas crianças. Na fala da maioria das professoras, parece existir um descrédito da capacidade que estas crianças têm em desenvolver a aprendizagem, o que reflete em poucas ações e investimentos que a promovam. Além disto, há um discurso de culpabilização do processo inicial de formação para o despreparo em lidar com as deficiências em sala de aula.

Palavras-chave: Educação especial. Preconceito. Inclusão educacional. Formação de professores. Percepção do professores.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to analyze the teachers' perceptions in a public school of Salvador about their pedagogical practice with students in inclusion situation. The main intention was to investigate how teachers' perceptions about their students influence their classroom performance. Thus, a qualitative research of the case study type was conducted in which semi-structured interviews were applied with five teachers from a public school in the city of Salvador. All participants had, in their class, at least one child considered in inclusion. Although the term inclusion is broad, it has been noted that the children cited have some of the characteristics of the Special Education audience. Before presenting the research data, the teacher training is discussed, presenting an overview of current research and a "problematization" with texts by Adorno and Horkheimer and other authors who study such theorists. It was also necessary to discuss prejudice as a way to base part of the arguments discussed in the data analysis. Research has indicated that teachers often act in the classroom to show what they think and perceive these children. In the speech of most teachers, it seems to be a discredit on the ability of these children to develop learning, which reflects in the few actions and investments that promote it. In addition, they blame training process to explain the lack of preparation in dealing with the deficiencies in the classroom.

Keywords: Special Education. Prejudice. Educational inclusion. Teacher-training. Teacher's Perception.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 Principais informações dos artigos selecionados da ANPED	22
Quadro 2 Perfil das professoras	56

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AC	Atividade Complementar
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PC	Paralisia Cerebral
PDDU	Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de Salvador
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O DEBATE SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	19
1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO NOS DISCURSOS DOS TRABALHOS CIENTÍFICOS	19
1.2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	29
2 PRECONCEITO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	34
2.1 SUJEITOS PREDISPOSTOS AO PRECONCEITO	38
2.2 PRECONCEITO E INCLUSÃO ESCOLAR	41
3 O CAMINHAR DA PESQUISA	50
3.1 CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA	52
3.2 A PESQUISA EM AÇÃO	57
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
4.1 FORMAÇÃO	61
4.2 PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE OS ALUNOS	67
4.3 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE AS PRÁTICAS EM SALA DE AULA	77
4.4 PRECONCEITO	88
PALAVRAS FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A ROTEIRO DE ENTREVISTA	107
ANEXO A FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	109

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, tem sido comum discussões sobre inclusão com o intuito de proporcionar um ambiente escolar com condições para atender a todos os sujeitos. A partir de 1960, surge um debate mais intenso sobre uma nova política cultural denominada “política de identidades” na qual, de acordo com Louro, os grupos considerados minorias sociais passam a denunciar o lugar que ocupavam e reivindicar novos espaços sociais, com o objetivo de “tornar visíveis ‘outros’ modos de viver, os seus próprios modos: suas estéticas, suas éticas, suas histórias, suas experiências e suas questões” (2008, p. 20). Com isto, a escola se torna um dos principais cenários para a visibilidade ansiada por grupos da população excluídos que almejam representação em materiais didáticos, conteúdos curriculares, debates e demais atividades realizadas no ambiente educacional bem como a sua presença física neste ambiente.

A pressão dos movimentos sociais levou a reformulações da política de educação que resultaram em mudanças no ordenamento jurídico, na tentativa de assegurar a inclusão. Assim, a legislação começa a abarcar a diversidade do público escolar como o primeiro passo para a garantia de uma educação plural. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1990, na cidade de Jomtien, teve como produto a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, documento que busca proporcionar a inserção de todos, no âmbito da educação formal, sem distinção de gênero, etnias, de condição social, de condição física, saúde e deficiências. O evento é considerado um marco na luta pela inclusão, pois se tratou de uma iniciativa inédita em que líderes e representantes de cerca de 150 países firmaram o compromisso de implantar, em suas respectivas nações, políticas de Educação para Todos.

Destarte, em diversos países, surgiram leis que tentavam introduzir em suas políticas nacionais de Educação uma atenção à diversidade. No caso do Brasil, em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96 – que, em sua redação, demonstra cuidado em garantir o acesso e a manutenção de todos, no que diz respeito à educação. Menciona-se, portanto, que, embora o conceito de Educação Inclusiva seja amplo em relação ao público atendido, existe, no cotidiano educacional, uma restrição do termo para o

atendimento de pessoas que têm direito à Educação Especial, definido na LDB, em seu capítulo V, artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

Acredita-se que a atribuição atual dada ao termo inclusão na discussão da Educação Especial ocorreu em função do uso anterior desta nomenclatura relativo a uma forma de atendimento dado na escola às pessoas com deficiência. De acordo com Mrech (1998), a primeira vez em que as pessoas com deficiência passaram a ter direito a frequentar a escola regular ocorreu nos Estados Unidos, no período pós-guerra, como uma forma de diminuir os efeitos sofridos, principalmente, pelos soldados que sofreram mutilações. Apesar disto, este grupo de pessoas foi colocado na escola sem que houvesse nenhum tipo de adaptação da realidade escolar às suas necessidades. Assim, as pessoas com deficiência faziam parte do contexto escolar, mas este pertencimento não resultava em desenvolvimento para o sujeito. Nota-se que foi garantido o acesso sem que houvesse uma preocupação com o atendimento às demandas que a condição da deficiência acarretava para a aprendizagem dos indivíduos, sendo atribuída a este processo a denominação de integração. Em contrapartida, percebeu-se que a instituição escolar necessitava se adequar para a promoção do desenvolvimento de todas as crianças na escola, em especial, aquelas com deficiência, e a este movimento de adequação da escola para a promoção de desenvolvimento das pessoas com deficiência atribuiu-se o nome de inclusão (MRECH, 1998).

Diante do exposto, acredita-se ter sido herdado o discurso de inclusão como qualquer ação ou prática pedagógica pensada exclusivamente para o público da Educação Especial. Outro fator que pode contribuir para essa discriminação está relacionado à forma como a deficiência é vista em nossa sociedade. De acordo com Diniz (2012, p. 11), “a deficiência ainda é considerada uma tragédia pessoal, e não uma questão de justiça social”. Este olhar individualizante não permite que seja percebida a opressão que a sociedade exerce sobre esses sujeitos nem que sejam refletidas possibilidades de ações que promovam a melhoria da situação.

Diniz, Barbosa e Santos (2009) afirmam que um corpo com lesão vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial, mas são as formas de organização social que, ao ignorarem a existência de corpos com impedimentos, provocam a experiência de desigualdade. Assim, para os autores, a opressão vivenciada pelas pessoas com deficiência não é resultado de sua limitação e, sim, de uma sociedade não inclusiva.

É importante mencionar que, atualmente, vive-se um momento de tensão entre os modelos de definição da deficiência, existindo profissionais que assumem posicionamentos distintos diante do fenômeno. Neste contexto, foi possível perceber, durante os cinco anos letivos em que atuei como monitora¹ de crianças com transtornos ou deficiência, que as diferenças da prática pedagógica dos professores estão relacionadas a suas formas de pensar e a seus discursos. Na atividade de monitoria, existe a necessidade de acompanhamento da criança no universo escolar em todas as suas atividades. Assim, o profissional atua em sala de aula, junto com o professor, para promover as adaptações necessárias à compreensão da criança em situação de inclusão nas atividades cotidianas.

Nos primeiros quatro anos do desenvolvimento desta função, o trabalho aconteceu em classes do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Esses primeiros anos escolares têm como característica a presença de um professor como referencial para a turma. A maioria dos acompanhamentos realizados durou mais de dois anos letivos, com a mesma criança, mas, com professores diferentes em cada ano, observava-se mudanças na forma de incluir as crianças, de acordo com o docente. Era possível identificar, também, nuances na interação dos demais colegas com a criança em situação de inclusão que se assemelhava à forma como a interação acontecia com o professor. Como a alternância do docente ocorria a cada ano letivo, parecia imprudente afirmar que as alterações eram decorrentes exclusivamente da troca de professor.

Porém, no último ano de atuação enquanto monitora, ocorreu a transferência da criança acompanhada para o segundo segmento do Ensino Fundamental. Nesses anos de escolarização, os estudantes perdem a referência de um único preceptor e passam a ter professores específicos de cada uma das áreas de conhecimento. Neste ano, verificou-se que as mudanças na interação dos colegas

¹ Nomenclatura dada a um profissional que acompanha exclusivamente um aluno em situação de inclusão na escola regular.

com a criança acompanhada estavam intimamente ligadas à forma como o professor percebia e se relacionava com o aluno.

Assim, surgiu a necessidade de investigar: como as percepções dos professores sobre os alunos em situação de inclusão se refletem no seu fazer pedagógico? Para isto, formulou-se como objetivo geral analisar as percepções de professores de uma escola regular da Rede Municipal de Salvador sobre a sua prática pedagógica com os alunos em situação de inclusão. Como objetivos específicos:

- a) descrever as percepções de professores sobre os alunos em situação de inclusão em uma escola regular do ensino fundamental;
- b) descrever as percepções de professores sobre sua prática pedagógica com alunos em situação de inclusão em uma escola regular do ensino fundamental e;
- c) verificar se as percepções dos professores evidenciam indícios de preconceito em relação a seus alunos com deficiências.

Para atender aos objetivos propostos nesta investigação, foi realizado um estudo de caso com abordagem qualitativa. A opção por este método ocorreu em função da possibilidade de utilização de diversas fontes para o levantamento dos dados analisados. A pesquisa foi realizada em uma escola de pequeno porte da Rede Municipal de Ensino, na cidade de Salvador, com turmas de grupo 4 e 5 da Educação Infantil e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental oferecido em dois turnos de funcionamento: matutino e vespertino. A descrição mais detalhada do lócus de pesquisa será realizada no Capítulo 3.

Presume-se que pesquisas com o intuito de discutir a forma de pensar e atuar dos professores em sala de aula são relevantes para o avanço da área da educação, por permitirem que os docentes possam refletir sobre si mesmos e sua prática. Isto nos remete ao objetivo primaz atribuído por Adorno (1995, p. 121) ao afirmar que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”, mostrando-se o professor capaz de repassar tal capacidade a realizar consigo mesmo.

Estudos que evocam autopercepções permitem um “olhar para si”, que auxilia a identificação de preconceitos enraizados no processo de formação pessoal, com o intuito de minimizar seus efeitos. Crochík (2011a) define o preconceito como sendo uma atitude hostil em relação a determinados elementos que impedem a experiência

de contato com o objeto em questão e se cristalizam, negando uma reflexão que se torna preconceito.

Essa afirmação revela que se deve olhar o preconceito como um fenômeno social, como algo que pode ser mutável e desconstruído diante de uma educação que proponha formas reflexivas de relações interpessoais. Para afirmar esta ideia, Ainscow (apud SANTOS, 2013b) garante que os princípios da inclusão educacional devem estar pautados em valores referentes “à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito”. Santos (2013b) desenvolve a sua opinião colocando que uma educação capaz de fomentar valores humanos deve ser um projeto assumido por todos os membros da comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, alunos e pais).

Ainda de acordo com Santos (2013b, p. 79):

A conquista de uma inclusão educacional digna exige a luta permanente por uma formação capaz de se contrapor, ao máximo, às determinações psíquicas e sociais que impedem e/ou limitam a manifestação das diferenças presentes na diversidade humana.

Acredita-se que, por essa razão, Silva, Santos e Dourado (2014, p. 24) defendem que “a escola inclusiva pode ser considerada um instrumento de atuação contra a discriminação” na promoção de uma discussão com maior argumentação dos pontos destacados nesta seção inicial.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos a contar com esta introdução.

O primeiro capítulo intitulado “O debate sobre formação de professores para a inclusão escolar” apresenta o panorama atual das pesquisas educacionais que relacionam a Educação Especial e a formação de professores da base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Em seguida, realiza-se uma breve discussão sobre os moldes da formação de professores, indicando possibilidades de avanço para a melhoria da prática educacional utilizando como principal fundamentação os textos de Adorno (1995; 2010).

O segundo capítulo “Preconceito e Educação Inclusiva” faz uma explanação sobre o conceito de preconceito, sua relação com o meio social, suas formas de

manifestação e, por fim, relacionado à educação inclusiva. Para isto, utilizou-se como principal aporte teórico os escritos de Crochík (2008; 2011a; b; 2013; 2015); Jodelet (2006) e Santos (2013a; b).

O terceiro capítulo expõe os caminhos metodológicos da pesquisa bem como discute os instrumentos utilizados para a coleta de dados, apresentando os sujeitos participantes e uma análise inicial do lócus da pesquisa. A escola foi avaliada de acordo com os preceitos do Formulário de Caracterização da Escola criado por Crochík et al. (2011).

O quarto capítulo contém os dados obtidos na pesquisa de campo e as interpretações e problematizações propostas pela pesquisadora. Para melhor organização, a análise foi feita por categorias que dão título a cada uma das subseções.

Por fim, as Palavras Finais têm o intuito de finalizar a escrita do texto, sem, no entanto, atrever-se à finalização da investigação nem tampouco colocar como verdade absoluta as conclusões alcançadas.

1 O DEBATE SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Os professores argumentam que o seu processo formativo é o principal problema para o fazer pedagógico inclusivo. Na tentativa de entender o atual cenário da formação docente realiza-se, neste capítulo, um levantamento das pesquisas que se propuseram a analisá-lo na perspectiva inclusivista. Além disso, amplia-se a discussão com o intuito de apontar as principais carências que precisam ser melhoradas para formar profissionais com maior capacidade reflexiva.

1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO NOS DISCURSOS DOS TRABALHOS CIENTÍFICOS

Com o intuito de entender o panorama das principais pesquisas realizadas nos últimos anos que relacionem a temática da Inclusão com a formação de professores foi realizado um levantamento dos artigos apresentados em dez reuniões (2005 a 2013) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no GT-15, (Educação Especial). Foram selecionados os trabalhos que mencionam a formação de professores em seu título. A escolha por essa base de dados se deve ao fato de ser esta a instituição que congrega os programas de pós-graduação *stricto sensu* da área de educação de todo o país, sendo reconhecida nacionalmente pela promoção de reflexão sobre a educação no país. Com este intuito, a associação organiza, periodicamente², reuniões nas quais são apresentadas pesquisas realizadas por pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação do país. Para facilitar a organização das produções teóricas, a ANPED se divide em grupos de trabalhos (GT), atualmente 23, o que facilita a socialização do conhecimento produzido.

Em uma análise inicial, pode-se dizer que, dos 158 trabalhos apresentados nas dez reuniões realizadas no período de 2005 a 2013, apenas dez se enquadram nos critérios estabelecidos (Quadro 1).

² As reuniões eram anuais, contudo, desde 2013, passaram a ser realizadas bianualmente.

Quadro 1 – Principais informações dos artigos selecionados da ANPED

Título do artigo	Reunião / ano	Autores	Universidades	Objetivo
Universidade, Educação Especial e Formação de Professores.	28ª/2005	Carina Elisabeth Maciel de Almeida	UCDB	Analisar as grades curriculares de quatro cursos de licenciatura em Mato Grosso do Sul.
Ambiguidades Estruturais e Reiteração do modelo Médico-psicológico como marcas da formação de professores em Educação especial.	28ª/2005	Maria Helena Michels	UNISUL	Analisar a formação oferecida pelo curso de Pedagogia da UFSC, entre 1998 e 2001, como expressão da ambiguidade que perpassa a formação docente no país, assim como reiteração da perspectiva médico-psicológica, marca constitutiva desta área em foco.
Formação continuada em Ambientes escolares inclusivos: foco nos professores de Educação Física	30ª / 2007	Gilmar de Carvalho Cruz	Unicentro (cidade de Irati)	Analisar as implicações de um programa de formação continuada na intervenção pedagógica de professores de educação física inseridos em ambiente escolares inclusivos.
Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri CEWallon.	31ª/2008	Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães; Ana Paula Lima Barbosa Cardoso	UECE	Descrever e analisar determinado processo de formação continuada de um grupo de docentes da rede pública municipal de ensino de Fortaleza-CE.
Formação de Professores em Educação especial: os discursos produzidos em textos científicos.	32ª/2009	Leandra Bôer Possa; Maria Inês Naujorks	UFSM	Questionar os enunciados e os efeitos discursivos provocados por essas enunciações na formação de professores em educação especial.
Políticas para a Inclusão: ênfase na formação de docentes.	32ª/2009	Sandra Freitas de Souza; Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira	UNIPAC PUC-Minas	Analisar as políticas de inclusão para sujeitos com necessidades especiais, em uma escola estadual de Belo Horizonte.
Polivalentes, generalistas, tolerantes: formando professores na lógica inclusiva.	32ª/2009	Márcia Lise Lunardi-Lazzarin; Fernanda de Camargo Machado	UFSM	Problematizar os enunciados da inclusão no campo da formação de professores, aqui tomada como dispositivo de governamentalidade dos sujeitos docentes.
Cartas a um jovem aluno: a leitura como dispositivo na formação de professores para a educação especial e inclusão escolar.	36ª/2013	Carla K. Vasques; Melina Chassot Benincasa	PPGEDU /UFRS	Descrever os contornos desta experiência, mapeando seus tempos e alguns dos seus efeitos no processo de inclusão escolar.
Ciclo de formação de professores sobre inclusão em Educação: em direção a uma perspectiva omnilética.	36ª/2013	Mônica Pereira dos Santos; Mylene Cristina Santiago	UFRJ UFF	Desenvolver um ensaio analítico acerca da perspectiva omnilética a partir da reflexão sobre como tem sido o desenvolvimento inicial do referido curso, que utiliza o Index para a inclusão como fonte de inspiração e reflexão-ação.
Políticas de Inclusão Escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMs).	36ª/2013	Suelen Garay Figueiredo Jordão; Tatiana dos Santos da Silveira; Regina Célia Linhares Hostins	UNIVALI	Avaliar como os professores interpretam e avaliam a política de SRMs implantada na rede municipal de Balneário Camburiú/SC e identificar qual é o processo de formação inicial e continuada desses professores.

Fonte: Elaboração própria.

É evidente que podem existir trabalhos que abordem a temática da formação docente, mas que optaram por não incluí-la expressamente no título e, por esta razão, terminaram por ser excluídos da seleção feita. Ainda assim, é importante ressaltar que menos de 10% dos trabalhos apresentados, no período selecionado, se propuseram a abordar explicitamente o processo de formação dos professores no que se refere ao trabalho com Educação Especial. Em contrapartida, percebe-se nos discursos dos professores que o principal problema apontado por eles em relação à inclusão é a falta ou a precariedade dos processos formativos docentes que acabam por implicar em uma dificuldade para a atuação em classes com alunos em processo de inclusão.

Em relação às pesquisas realizadas e descritas nos artigos selecionados, conclui-se que: uma investigou o discurso que aparece em textos científicos sobre a formação de professores (POSSA; NAUJORKS, 2009); quatro elaboraram uma proposta de formação continuada para um grupo de professores, acompanhando o desenrolar do processo e os efeitos causados (CRUZ, 2007; MAGALHÃES; CARDOSO, 2008; SANTOS; SANTIAGO, 2013; VASQUES; BENINCASA, 2013); duas focaram suas análises nos cursos de formação de professores das séries iniciais, estudando a matriz curricular e as disciplinas propostas nas licenciaturas (ALMEIDA, 2005; MICHELS, 2005); e três examinaram as políticas de formação realizadas pelos municípios do país (JORDÃO; SILVEIRA; HOSTINS, 2013; LUNARDI-LAZZARIN; MACHADO, 2009; SOUZA; OLIVEIRA, 2009). Após a leitura dos trabalhos, optou-se pela retirada do artigo de Jordão, Silveira e Hostins (2013), devido à restrição feita sobre a formação dos professores que trabalham em salas de recursos multifuncionais.

Os dois artigos selecionados da 28ª Reunião discutem a estrutura curricular de um curso superior com ênfase em Educação Especial, extinto³ com a Resolução nº1 CNE/CP, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006). Os textos se mostraram críticos em relação à necessidade da discussão da educação especial no âmbito do panorama de debates sobre a formação de professores. Um desses é o trabalho de Michels (2005), que priorizou analisar dois cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), um regular e outro de caráter emergencial criado através de um convênio entre a

³ Acredita-se que, com a extinção dessa modalidade de curso, em nenhuma outra edição da ANPED apareceram trabalhos com objetivo similar.

Secretaria de Educação do Estado e a universidade, com o objetivo de qualificar os professores da rede. Michels (2005) percebeu que, apesar de terem o mesmo nome e proposta de formar professores capazes de atuar na Educação Especial, ocorreram grandes diferenças entre os cursos. Entretanto, destaca uma importante semelhança no modo de pensar as deficiências pelo modelo médico-psicológico. Assim,

Foi possível observar, no decorrer desta pesquisa, que o modelo médico-psicológico ainda é a base de organização do curso nas suas duas modalidades. Isso pode ser percebido pela análise das disciplinas e suas respectivas ementas. Nelas se encontra a manutenção da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno considerado deficiente, pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela Psicologia. A reiteração dessas bases de conhecimento retira da Educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social. Sob os auspícios do modelo médico-psicológico, o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso escolar, os quais são explicados pelas marcas de deficiência. Tal visão tem sido hegemônica, encobrendo a compreensão segundo a qual os sujeitos se constituem nas e pelas relações sociais (MICHELS, 2005, p. 16-17).

Fica evidenciado, para Michels (2005), a necessidade de repensar o modo de ver a deficiência dentro da nossa sociedade, pois, atualmente, produz-se um olhar estigmatizado frente à inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. Assim, para a autora, a formação docente deve focar em discussões que possam promover um pensar sobre diferentes formas de atuação na sociedade e como os professores contribuem na formação de sujeitos capazes de atuarem significativamente na organização social.

Já o trabalho escrito por Almeida (2005) analisou as grades⁴ curriculares de cursos de licenciaturas com o intuito de identificar a existência de disciplinas de Educação Especial bem como analisar os seus planos de curso. Para a autora, a criação de uma disciplina nos cursos superiores evidencia o papel crucial da universidade na formação, com a preocupação de formar sujeitos críticos, conscientes e dispostos a construir um novo projeto social que reconhece as potencialidades de todo o seu alunado, envolvendo os futuros professores nesse projeto político. É possível perceber que, nas duas pesquisas citadas, há uma ênfase na formação inicial do professor. As autoras apontaram para a necessidade de um

⁴ Termo utilizado pela autora do texto.

currículo acadêmico capaz de promover a capacidade reflexiva dos professores, ultrapassando aprendizagens sobre os aspectos biomédicos das deficiências. Acredita-se, que é preciso ir além, para poder fomentar, nos cursos de licenciaturas, discussões que abarquem a diversidade encontrada no alunado da escola.

O segundo agrupamento dos artigos selecionados enfatizou os processos de formação continuada coordenada pelos pesquisadores ou analisou as ações já existentes nos municípios e estados de realização das pesquisas. Cruz (2007) direcionou o seu trabalho para a formação continuada dos professores de Educação Física. Sua pesquisa consistiu na criação de um Grupo de Estudo/Trabalho formado por 16 professores educadores físicos da rede municipal de uma cidade paranaense, 14 dos quais atendiam a alunos com algum tipo de deficiência em ambiente inclusivo ou classe especial. Como principais contribuições, a pesquisa indica que foi possível rever o conceito inicial sobre formação continuada, deixando de ser um espaço de aprimoramento do conjunto de informações já apreendidas em uma formação inicial, para se tornar um ambiente de continuação de aprendizagens e de trocas sobre o fazer docente. A principal conclusão que o autor defende no estudo é a necessidade de troca entre os pares, de modo que todos assumam para si parte da responsabilidade profissional que lhes cabe na relação com os alunos com ou sem necessidades especiais.

O trabalho de Magalhães e Cardoso (2008) relata pesquisa realizada em dois momentos. No primeiro, realizou-se um plano de intervenção que focava o uso da psicomotricidade no processo de inclusão e, no segundo, fez-se entrevistas com professoras que participaram do curso de intervenção. Inicialmente, houve a solicitação da definição do conceito de necessidades educativas especiais (NEE)⁵. Como resultado, apareceram falas que demonstram muitos equívocos na compreensão do conceito, principalmente repetindo o que é difundido no senso comum para o qual todos são diferentes, portanto, especiais. Banalizar a definição de NEE mascara os problemas vividos por esses sujeitos que estão ligados à inaptidão da escola em lidar com as demandas específicas e com o preconceito que surge no acolhimento das pessoas com deficiência. Por terem dado foco na psicomotricidade, as autoras perceberam que é preciso trabalhar temáticas que envolvam mais a corporeidade e o movimento das crianças em processo de

⁵ Nomenclatura utilizada pelas autoras do texto.

aprendizagem do que os conteúdos que devem ser trabalhados, saindo do enfoque cognitivo e conceitual, possibilitando aos professores a ampliação da forma de compreender os alunos.

Mais uma vez, é destacada a necessidade de que, no processo de formação do professor, seja inicial ou continuado, se estimule a reflexão sobre o saber docente para ampliação do olhar e da forma de pensar sobre o processo educativo. Magalhães e Cardoso (2008) enfatizam a corporeidade como um recorte: a necessidade de pensar os seres humanos de uma perspectiva diferente da cartesiana proposta desde o princípio da criação da escola.

Já Vasques e Benincasa (2013) montaram um curso de extensão com carga horária de 60h/aula para professores que atuam com alunos em situação de inclusão, diagnosticados ou não com transtorno do espectro autista (TEA), transtornos globais de desenvolvimento e psicose infantil. Aos professores, foram solicitados relatos escritos sobre o seu fazer pedagógico. As autoras mostram que, no início do curso, apareciam frases que indicavam o foco nos diagnósticos das crianças ou que a atenção se voltava para descrever ou falar do estudante a partir do que percebiam que lhes faltava, daquilo que eles não eram capazes de fazer ou ser. Com isto, a primeira intervenção foi fazer o “nascimento” simbólico desses alunos. Vasques e Benincasa (2013) afirmam a necessidade do acolhimento das crianças em situação de inclusão para uma inscrição simbólica por parte da comunidade escolar onde será construído e sustentado o lugar dessa criança como um dos nossos, o que não será possível sem a aposta e o desejo do educador.

Queremos apenas destacar que qualquer tentativa de inclusão passa pela mudança subjetiva do professor perante o aluno lido/interpretado/sentido como ‘ineducável’. Como afirmou Rangel (2012), ‘é impossível ser mestre do monstro’. É necessário, deste ponto de vista, o deslocamento de uma alteridade absoluta, que constrange e obstaculiza o reconhecimento do outro como outro legítimo, para uma posição de hospitalidade frente a este estranho. Sublinha-se reconhecimento! Não colonização, normatização ou dominação. Trata-se de um movimento difícil e complexo: o reposicionamento por parte do professor como leitor a partir de um silêncio, da resistência que o texto oferece à captação imediata (VASQUES; BENINCASA, 2013, p. 7-8).

A produção dos textos possibilitou aos professores, mais do que um espaço de fala sobre suas experiências, um momento de colocar-se em cena e poder refletir

sobre suas ações e sua forma de atuação com esses sujeitos. Destarte, nos textos, começaram a aparecer falas dos professores que indicavam o reconhecimento dos alunos em situação de inclusão como sujeitos em sala de aula e a descrição de muitos comportamentos demonstrava a transformação do olhar, sendo possível reconhecer particularidades indicativas das mudanças na forma como os docentes enxergavam seus alunos. Por fim, a última intervenção proposta pelas pesquisadoras foi que os professores participantes escrevessem algo para os estudantes considerados em situação de inclusão, o que indicou a abertura dos docentes para o encontro com os seus alunos, ressignificando sua prática docente.

Pode-se perceber com este trabalho, que, mais uma vez, a formação de professores com enfoque na educação inclusiva promove possibilidades de crescimento para os professores, quando se predispõe a discutir práticas, possibilitar a experiência do professor, e favorece a troca entre os pares. Assim, fica claro que é essencial que os docentes possam se permitir ir além do conteúdo formal e tenham espaços de reflexão sobre a sua atuação no mundo e no espaço de sala de aula.

Completando os artigos que buscaram contribuir para a formação dos professores sobre inclusão, destaca-se o trabalho desenvolvido por Santos e Santiago (2013), ao organizar um “Ciclo de Formação Continuada sobre Inclusão em Educação”. A proposta de formação das autoras surgiu de uma pesquisa nacional na qual foram realizados três grupos focais com 58 professores de diferentes cidades do Rio de Janeiro. Os encontros objetivavam levantar dados na exploração de um eixo da entrevista semiestruturada elaborada por uma equipe nacional. Ao final de três encontros, percebeu-se a necessidade de prolongamento desta ação para uma formação que aconteceu no ano seguinte. Santos e Santiago (2013) defendem que a formação de professores na perspectiva inclusiva precisa ser baseada em um pensamento omnilético.

Mas o que seria uma cultura omnilética na escola? De forma simples, mas sem abrir mão da complexidade, afirmamos que uma cultura omnilética na escola seria a garantia do direito de aprender e de participar, com todos os recursos materiais e humanos que esse processo, simultaneamente dialético e complexo, requer, no nível das culturas, das políticas e das práticas, em caráter processual e nunca finalístico (SANTOS; SANTIAGO, 2013, p. 15).

Ao final do texto, Santos e Santiago (2013) afirmam que tiveram a intenção de corroborar a importância dos processos formativos docentes ao promoverem o compartilhamento de experiência dos professores. Assim como todos os outros trabalhos que se propuseram a criar espaços de formação de professores, houve a necessidade de colocar os docentes para compartilharem os seus modos de fazer pedagógicos não como possibilidade de reprodução das práticas, mas, sim, para possibilitar reflexões sobre a própria experiência. Nota-se que as discussões sobre as experiências são a melhor forma de se contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores, a partir de uma inclusão mais ética e eficiente.

No agrupamento dos trabalhos que se propuseram a discutir as políticas de formação implantadas em alguns municípios do país estão os trabalhos de Lunardi-Lazzarin e Machado (2009) e Souza e Oliveira (2009). A descrição e os comentários sobre cada um deles serão organizados por ordem cronológica de publicação.

Lunardi-Lazzarin e Machado (2009) iniciam argumentando sobre como a crise da modernidade levou ao modelo atual de formação de professores. Para as autoras, os textos destinados à formação docente para o trabalho educacional na diversidade mostram um discurso de produção de um professor polivalente, ou seja, generalista, em constante preparação para incluir todo o seu alunado em diferenças que vão além das deficiências, perpassando as questões de gênero, minorias sociais, linguísticas, entre outras. Para as autoras, a proposta de formação de professores para lidar com a diversidade atende a uma lógica neoliberal de governamentalidade⁶ que é a de formar docentes capazes de instruir e conduzir adequadamente todos, naturalizando os processos de in/exclusão. Evidenciam, ainda, que a formação de professores que tem sido imposta na contemporaneidade é uma estratégia de governo⁷ que atende a um Estado neoliberal, formador de sujeitos inacabados que se tornam produtores e consumidores em potencial.

Percebe-se que as autoras tiveram a intenção de proporcionar uma reflexão sobre as políticas para que os professores possam construir um pensamento crítico frente a essas ações, evitando posturas ingênuas em relação a essas medidas. Apesar disso, nota-se que há uma noção fatalista das autoras, pois, embora conclamem os professores a assumirem outro lugar, no texto, não aparecem brechas que possibilitem formas de se pensar fugas diante dos fatos relatados.

⁶ Termo original utilizado no texto das autoras.

⁷ Idem.

A pesquisa realizada por Souza e Oliveira (2009) foi desenvolvida em uma escola estadual da cidade de Belo Horizonte com turmas de séries iniciais do ensino fundamental. A instituição atende cerca de 700 alunos e apresenta histórico de matrícula de alunos com deficiência, entretanto, no período da pesquisa, havia apenas dez sujeitos em situação de inclusão. Para contextualizar o leitor sobre o trabalho realizado, as autoras elencam a legislação brasileira relacionada às ações de inclusão, explicitando o quanto, no campo legislativo, há garantias de acesso a uma educação de qualidade para todos. Ao mesmo tempo, utilizam argumentos que mostram que essas leis não se concretizam na realidade educacional da nossa população. No que se refere à qualidade da educação das crianças em situação de inclusão, fica evidenciado que: não há qualidade técnica dos profissionais e a maior parte do trabalho é feita por intuição ou por iniciativa exclusiva do professor; o ambiente físico é inadequado, quer na estrutura ou na organização; e não existe apoio dos órgãos governamentais, seja no auxílio ao atendimento da criança ou na promoção de ações que efetivem as garantias legais.

Trabalhos como o de Souza e Oliveira (2009) servem como indicadores da situação da educação especial no país, apontando a necessidade de avanços no sentido das práticas e na busca por efetivação das medidas políticas. Além disso, é importante salientar que o acesso à rede oficial de Educação pode, inclusive, segregar esses sujeitos, aumentando as práticas de exclusão e de efetivação da inferioridade social que lhes é imposta.

O último trabalho a ser descrito é o de Possa e Naujorks (2009), devido a sua proposta de pesquisa ser uma meta-análise sobre as produções realizadas e divulgadas em um evento realizado em 2008, com o eixo temático de formação de professores e educação especial. Percebe-se que o artigo se assemelha ao proposto neste capítulo teórico.

Os 54 trabalhos selecionados por Possa e Naujorks (2009) indicam que as produções científicas que têm como foco a formação de professores para a educação especial possuem três aspectos importantes: 1. um discurso que acusa os professores da rede oficial de ensino de despreparo; 2. a discussão sobre educação inclusiva coloca em pauta a inserção dos alunos com necessidade educacionais especiais; e 3. as questões suscitadas sobre o que seria a formação de um professor em educação especial e a efetivação, nos contextos escolares, da educação inclusiva como sinônimo de educação especial. Os argumentos que

sustentam a maior parte dos discursos encontrados na grande maioria das produções científicas analisadas pelas autoras (39) apontam a necessidade de todos os estudantes, e os já licenciados, terem conhecimento sobre a inclusão. Um subconjunto de 13 trabalhos comprova que algumas aprendizagens são essenciais para os professores atuarem na escola inclusiva, a saber:

o professor reflexivo, a criatividade, o conceito de contribuições do lazer e da recreação, a mudança de concepções, representações, o conhecimento do paradigma da educação inclusiva, a história de exclusão do deficiente, o uso de ferramentas e de adaptações, conhecimentos de teorias psicológicas e psicopedagógicas, enfim. Nesta perspectiva é recorrente como elemento argumentativo das teses centrais a necessidade da formação, a responsabilidade dos professores e o papel do estado com a formação que possa conduzir para a transformação da escola em escola inclusiva; do papel e da necessária formação para que os professores possam atuar na sala de aula inclusiva e em contextos de diversidade; a necessidade de mudança nos significados que os professores dão para a inclusão e para o aluno deficiente; e, a importância que nas formações se apresente possibilidades de os professores incorporarem às suas práticas pedagógicas elementos conceituais/práticos de diferentes áreas do conhecimento para que qualifiquem a mediação do processo de aprendizagem dos alunos deficientes (POSSA; NAUJORKS, 2009, p. 9).

Através dos dados encontrados por Possa e Naujorks (2009), compreende-se que há uma validação científica do discurso atual dos professores de que não se sentem aptos para trabalhar com os alunos em situação de inclusão por uma ausência em sua formação de elementos que os preparassem para lidar com esse alunado. Entretanto, o que os docentes não percebem é que a formação profissional é algo constante, que continua a ocorrer durante o exercício da profissão e que os novos desafios vão criando outras demandas que geram novos conhecimentos e complementam saberes anteriores, o que põe o sujeito em constante formação.

Percebe-se que a pesquisa realizada por Possa e Naujorks usou como base de dados um evento acontecido em 2008, onde encontrou um total de 54 trabalhos. Embora a seleção feita no presente trabalho tenha uma abrangência temporal maior, foi escolhida uma quantidade menor de artigos, apenas 10, cujos conteúdos são parecidos com os discutidos por Possa e Naujorks (2009). É importante salientar que, apesar de os trabalhos discutidos neste capítulo alcançarem uma diferença temporal de cinco anos, ainda são encontradas as mesmas repetições e falhas apontadas pelas autoras no que se refere à formação de professores para a

educação especial. Surgem, então, algumas questões que causam inquietação: quais são os obstáculos que não nos permitem prosseguir e ir além do que já foi dito e discutido? Como podemos avançar no que se refere à formação de professores na educação inclusiva?

1.2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Adorno (1995, p. 119) afirma que “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Para este autor, os acontecimentos da Alemanha nazista foram o ápice da barbárie cometida e embora se utilize o nome do campo de extermínio com o maior número de pessoas assassinadas, ele tenta mostrar que é preciso colocar como basilar nos processos educacionais a formação de pessoas que não permita o acontecimento de nenhum tipo de barbárie.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo, de toda esta civilização venha explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 1995, p. 155).

Ao ler este trecho, é possível perceber que, para Adorno, é primaz pensar que a educação deve preparar todos os sujeitos para um repensar sobre si e suas atitudes frente aos demais. Se pensarmos a sociedade brasileira atual, reconheceremos que o sentimento de destruição daquele que se mostra distinto se faz presente. O extermínio do diferente nem sempre se faz de forma explícita, como no caso da Alemanha nazista, mas se revela, também, através de atos sutis de não permissividade à cidadania do outro. No caso do Brasil, encontram-se ações que indicam formas mais violentas de eliminação do diferente, como os casos de extermínio da população jovem negra, e formas mais suaves, como a falta de acessibilidade nas ruas e espaços públicos, o que não permite o livre acesso das pessoas com deficiência.

Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (ADORNO, 1995, p. 159-160).

Para explicar de que forma a educação pode se colocar em oposição à permissividade de existência da barbárie, Adorno (1995, p. 121) afirma: “É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias”. Por esta razão, ele defende, em diversos textos, que a formação só tem sentido se levar a uma autorreflexão crítica, pois, para ele, só assim poderemos formar sujeitos capazes de resistir e de se colocar na oposição de ideias que possam desumanizar parte da população.

A preocupação de Adorno se baseia no fato de que a responsabilidade pelos acontecimentos do nazismo não é apenas dos militares que fundamentaram e executaram as ordens dadas, mas, também, de toda a sociedade que permitiu que tais atos acontecessem. É importante mencionar que, para ele, o contexto social que vivia a Alemanha no período da segunda guerra levou à aderência e conivência de parte da população à barbárie. Por esta razão, em muitos momentos, reafirma a necessidade de que, através da educação, possamos mudar as condições que levam à existência da barbárie.

Colocar como objetivo da educação a não permissão da violência contra o outro induz ao reconhecimento da humanidade de todos os sujeitos. Fala-se muito sobre estudar aqueles que são capazes de agredir, mas é importante pensar que todos os atos de barbárie cometidos contra grupos de pessoas passam não apenas pelo ato de violência proferido como, também, pela omissão dos demais sujeitos que não se movimentam no sentido de parar a agressão. Quando pensamos na educação especial, é preciso ter em mente que os professores são responsáveis por mostrar ao seu alunado que todos devem e são reconhecidos enquanto seres humanos, tendo, assim, acesso aos mesmos direitos. A questão que surge é: como professores podem realizar tal tarefa se nem mesmo eles reconhecem os seus alunos como sujeitos?

Neste ponto, saliento que tal descaracterização não acontece apenas com as crianças tidas em situação de inclusão. A vivência em escolas regulares de ensino, principalmente na rede municipal, me permite dizer que muitos docentes não conseguem perceber seus alunos como pessoas dignas de direitos básicos ou de possibilidades de acesso a esses direitos. No caso de crianças em situação de inclusão, percebo que o sentimento de não reconhecimento de sua humanidade é ainda maior. Muitos professores acreditam que crianças com deficiência ou transtornos de desenvolvimento não deveriam frequentar escolas regulares e, mesmo com leis que garantam o ingresso, se recusam a ser “mestres do monstro” como indica Rangel na citação de Vasques e Benincasa (2013), utilizada na primeira seção deste capítulo.

É preciso avançar e investir em uma formação de sujeitos que sejam capazes de se identificar com o outro e esta necessidade não se restringe à formação docente, como também é fundamental que todas as crianças aprendam desde muito cedo a refletir sobre a responsabilidade que têm com o outro. Adorno (1995, p. 134) defende que:

Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito.

Amplia-se, mais uma vez, a questão para pensarmos que, se tivéssemos pelo menos a capacidade de nos sensibilizar com o outro, não permitiríamos nenhum tipo de violência contra grupos tidos como frágeis em nossa sociedade, comumente os que se denominam de “minorias”. Por esta razão, a formação de professores deve se pautar, sempre, em permitir que os licenciados sejam capazes de perceber e ensinar seu alunado a refletir sobre suas ações sempre considerando os efeitos para a sociedade e no outro. Não permitir a barbárie implica em reconhecer no outro a humanidade, estando vigilante para que todas as formas de ser humano sejam possíveis e respeitadas na sociedade.

Na primeira parte desse capítulo, percebeu-se que todos os trabalhos que discutem a formação docente colocam a questão da reflexão como principal em um sistema educativo que se propõe a ser inclusivo. As experiências que se mostraram exitosas foram as que relataram que os professores participantes das pesquisas

realizadas puderam analisar e discutir suas práticas refletindo sobre seus modos de pensar e atuar com as crianças em situações de inclusão. Apesar disto, os tipos de formação para educação especial têm como base a reprodução de modelos prontos ou de discussão de diagnósticos dos principais transtornos que podem aparecer nas escolas. Outra lamentável observação é a de que os professores também se mostram desejosos deste tipo de exercício na sua formação enquanto docentes.

Acredita-se que o anseio por modelos e padrões pode ser resultado do processo de semiformação, analisado por Adorno (2010), a que os indivíduos estão sendo submetidos. Com isto, desde o nascimento, somos moldados pela cultura a nos adequamos à sociedade, o que leva apenas a uma adaptação ao meio cultural. Adorno (1972, p. 2) defende que “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural mas a sucede”, completando seu pensamento ao dizer que “apesar de toda a ilustração e de toda a informação que se difunde (e até mesmo com a sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente” (ADORNO, 2010, p. 2).

Nas palavras do autor, encontra-se respaldo para entender o clamor dos docentes e membros da sociedade por respostas prontas e modelos de educação que perpetuem a alienação e a reprodução de pensamentos já postos e determinados. Embora com toda possibilidade de construção e de difusão dos conhecimentos acessíveis a todos a cultura nos moldou a nos relacionarmos com os dados de forma não subjetiva, obstando a reflexão sobre as informações que recebemos e podemos construir a partir de um jeito particular de pensar sobre as coisas. Neste ponto, Adorno sustenta que, para isto, é primordial que o sujeito em formação tenha experiências capazes de permitir uma interação com os objetos de conhecimento e não apenas como mero objeto estanque e coisificado.

Relaciona-se, mais uma vez, à primeira seção deste capítulo, principalmente, na apresentação das pesquisas que realizaram encontros de formação nas escolas pesquisadas. Nota-se que, em todas elas, buscou-se permitir que os professores, além de vivenciarem o cotidiano escolar, pudessem reviver, através de registros, as situações vividas em sala. Assim, todas as ações levaram os sujeitos a refletir sobre o seu fazer, promovendo uma melhor formação para esses sujeitos.

Por esta razão, entende-se que, para Adorno (1972), uma verdadeira formação deve ser capaz de ter o compromisso de não promover nem perpetuar qualquer espécie de injustiça social devendo proporcionar ao sujeito experiências que irão lhe possibilitar uma autorreflexão crítica. Indico que é neste sentido que devemos nortear toda a formação de professores, pensando, principalmente, em que sejam capazes de auxiliar na formação de pessoas também capazes de refletir criticamente sobre suas condutas e formas de pensar.

2 PRECONCEITO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo são discutidas ideias relacionadas ao preconceito, buscando manter a relação indissociável entre indivíduo, cultura e sociedade. Discute-se o modo como o preconceito é internalizado, os sujeitos com maior predisposição a desenvolverem preconceito, assim como, aborda-se as atitudes que refletem o modo de pensar preconceituoso. Por fim, há uma explanação sobre a vinculação existente entre o preconceito e a educação inclusiva.

A discussão sobre o preconceito deve levar em consideração, em primeira instância, o caráter complexo desse conceito que o faz ser objeto de estudo de diversas ciências, a exemplo da Sociologia, Psicologia e Filosofia. Crochík (2011a) afirma ser o preconceito um fenômeno psicológico, uma vez que sua manifestação é individual, contudo, seu aparecimento e manutenção ocorrem no processo de socialização que acontece ao longo da vida do indivíduo. A ideia trazida por este autor deixa claro que não é possível estudar o preconceito sem levar em conta a ampla gama de influências que contribui para a sua formação, manifestação e perpetuação. Com isso, Crochík (2008, p. 69) indica que “deve-se localizar na sociedade o que leva o indivíduo a ser ou não preconceituoso” e explica ainda que:

O preconceito, na perspectiva de Adorno e Horkheimer, é fenômeno analisado, sobretudo, nas relações entre o indivíduo e sociedade, considerando o primeiro constituído por mediação social, o que implica que são analisadas as configurações individuais propícias ao desenvolvimento de atitudes hostis em relação aos que são tidos como mais frágeis é porque entendem que a sociedade se reproduz, no que tem de violência, atravessando os indivíduos (CROCHÍK, 2008, p. 71).

Nessa passagem, fica claro, mais uma vez, que, para os pensadores supramencionados, a explicação para a existência do preconceito deve ser pensada sempre na relação entre o indivíduo e a sociedade, marcando a relação dialética entre ambos. É importante frisar, também, que, na obra dos frankfurtianos, é difícil encontrar um conceito bem delimitado para o preconceito. O posicionamento dos teóricos se localizou na busca do entendimento da origem, na compreensão das principais características e traços de personalidade dos sujeitos preconceituosos, bem como, principalmente, sugere e discute, formas de combate ao preconceito.

Com o intuito de conceituar o fenômeno discutido, Jodelet (2006, p. 59) defende que o preconceito é representado em atitudes, no campo da cognição e da afetividade, como se vê:

O preconceito é um julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que, assim, compreende vieses e esferas específicas. Disposto na classe das atitudes, o preconceito comporta uma dimensão cognitiva especificada em seus conteúdos (asserções relativas ao alvo) e a sua forma (esteriotipia), uma dimensão afetiva ligada às emoções e valores engajados na interação com o alvo, uma dimensão conativa, a descrição positiva ou negativa (JODELET, 2006, p. 59).

Buscando complementar a noção defendida neste trabalho, encontra-se a compreensão de que:

O preconceito é entendido, em geral, como uma atitude hostil em relação a um grupo de indivíduos considerados inferiores sob determinados aspectos – morais, cognitivos, estéticos – em relação ao grupo ao qual o preconceituoso pertence, ou almeja permanecer (CROCHÍK, 2002, p. 284).

Ao relacionar as definições supracitadas, observa-se que, para ambos, o preconceito é entendido como uma atitude baseada em crenças sobre determinado grupo de pessoas ou objetos. Para Jodelet, o julgamento pode ser positivo ou negativo; já na definição feita por Crochík, fica demarcado como algo exclusivamente negativo. Vale ressaltar que, em estudo posterior publicado em 2013, Crochík optou por apresentar a definição de Jodelet, em sua fundamentação teórica, o que indica ter ele ampliado a discussão para os julgamentos positivos. Para Amaral (1998, p. 17):

[...] preconceito que, como a própria construção da palavra indica, é um conceito que formamos aprioristicamente, anterior portanto à nossa experiência. Dois são seus componentes básicos: uma *atitude* (predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis em relação a algo ou alguém) e o *desconhecimento* concreto e vivencial desse algo ou alguém, assim como de nossas próprias reações diante deles.

[...] Os preconceitos, assim, constituídos, são como *filtros de nossa percepção*, colorindo o olhar, modulando o ouvir, modelando o tocar... – fazendo com que não percebamos a totalidade do que se encontra à nossa frente. Configuram uma predisposição perceptual.

Nestes trechos, pode-se entender que a autora concebe o preconceito como um modulador que indica a forma como os sujeitos irão vivenciar determinadas relações. Para ela, o preconceito limita o experimentar das pessoas, levando-as ao agir pré-estabelecido. Fazendo uma analogia, é possível comparar a definição de preconceito defendida por Amaral a uma fotografia retirada de uma paisagem, pois ela sempre indicará um recorte da situação real sob uma única perspectiva e que, mesmo que aproxime, quem vir a foto do lugar onde foi tirada, não permite a experiência com o ambiente retratado.

Complementando a ideia, Crochík (2002) defende que o preconceito atua como um impeditivo da experiência, pois o sujeito acaba por conceber ideias por meio de valores e padrões incutidos como coerentes sem que se tenha experienciado nenhuma relação com o objeto. Deste modo, o preconceito funciona como uma barreira na relação, de forma que o indivíduo não consegue se relacionar com o outro, apenas com a ideia pré-estabelecida sobre quem julga ser este outro.

Silva, Santos e Dourado (2014), com base nas leituras desses autores, diferenciaram preconceito de pré-conceito. Para as autoras, o pré-conceito é necessário para a construção do conhecimento, uma vez que ele proporciona a relação de um novo conhecimento a aprendizagens prévias dos sujeitos, possibilitando um pensamento reflexivo. O pré-conceito pode acabar tornando-se preconceito quando esta ideia anterior sobre um objeto se cristaliza e não permite ao sujeito ter experiências com o novo, impedindo-o de pensar reflexivamente e de poder reconstruir os conceitos supostos, o que também corrobora a ideia de Crochík, apresentada anteriormente.

De acordo com o que foi visto, pode-se dizer que o preconceito se apresenta em diversas atitudes: as mais agressivas e, portanto, mais perceptíveis, mas também, de forma sutil, o que, muitas vezes, mascara a sua identificação. Atualmente, com o maciço discurso de acolhimento das diferenças e o dito combate ao preconceito, o julgamento e a reprovação social às manifestações mais radicais têm levado a formas de agir mais delicadas ou travestidas de intenções de auxílio ou proteção. Com isto, se faz ainda mais imprescindível a capacidade reflexiva dos sujeitos para que se possa reconhecer o conteúdo preconceituoso nas ações e para que se possa pensar formas de combate aos mesmos.

É importante mencionar que o estabelecimento de situações que permitam o encontro entre os diferentes em um mesmo espaço social não garante a diminuição

do preconceito. Monteiro e Castro (1997) realizou um estudo e identificou que crianças que estudavam em escolas segregadoras tinham um conceito de si mais próximo dos deficientes do que os que estudavam em escolas não segregadoras. Isto aponta para o fato de que é preciso fazer mais do que a imposição da convivência para a diminuição do preconceito, inclusive a pesquisa indicou que algumas formas de contatos podem maximizar as crenças preconceituosas sobre determinados grupos.

Embora os pensamentos sejam um fator importante para identificação do preconceito, algumas atitudes são entendidas como as principais formas de manifestação do preconceito, a dizer: a discriminação, a marginalização e a segregação. De acordo com Jodelet (2006, p. 55), cada forma se apresenta de maneira específica,

no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento a certos bens e recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo.

Com isso, percebe-se que o preconceito distancia os grupos aos quais são destinados não permitindo a aproximação ou possibilidade de acesso aos mesmos bens e direitos de forma real ou simbólica. Crochík (2013), apesar de utilizar e validar a definição de Jodelet, defende que a marginalização e a segregação são formas de discriminação social.

Em outro estudo, Crochík (2011b) define, também, sentimentos imbricados no preconceito em relação à deficiência: a falsa aceitação, a hostilidade e a frieza. Para este autor, essas formas são mais sutis e apareceram depois das discussões sobre a diversidade. Atualmente, prega-se um discurso de tolerância e respeito ao outro no qual preconiza-se que os sujeitos devam aceitar a convivência com o diferente mesmo que isso não implique, de fato, o assentimento e identificação, formando, assim, a falsa aceitação. O diferente provoca questionamentos no sujeito, gerando o medo e, por não se saber como agir diante da situação de incerteza, acaba gerando uma hostilidade imediata que leva a evitar o contato. Em relação à frieza, o autor afirma que ser frio com o outro remete ao não reconhecimento deste outro como um

sujeito, negando a identificação, mas requer um grande esforço do sujeito pela necessidade de negar aquilo que não deve ser reconhecido.

Além das pesquisas já citadas, Crochík realizou, em 2013, uma pesquisa que propõe uma diferenciação do preconceito em três formas: “1) a que se direciona diretamente contra seus alvos; 2) a que aparentemente é favorável aos seus alvos, mas deseja a sua eliminação; e 3) a que se revela por meio de uma aparente indiferença” (CROCHÍK, 2013, p.16).

Em relação a esta classificação, o primeiro ponto é o mais óbvio e fica evidente a quem se destina sendo, portanto, explícitos os seus alvos. A segunda mascara um sentimento de repúdio pela criação de um discurso de aceitação do outro sem que, de fato, o primeiro sentimento seja modificado. Essa é uma das situações nas quais os sujeitos precisam estar atentos para a percepção de sua real intencionalidade e não se deixar convencer pelo discurso aparentemente verdadeiro e acolhedor. Por fim, a indiferença, que se compara ao que foi dito anteriormente sobre a frieza, pela qual o não reconhecimento do outro como um ser de identificação torna o sujeito incapaz de perceber na pessoa características de humanidade.

O discurso do modelo atual de educação escolar brasileira é repleto de ideias que pressupõem a noção de escola como um espaço de pluralidade cultural, no qual, as diversidades são consideradas e acolhidas nas instituições formais de ensino. Assim, defende-se que toda escola deve ser inclusiva, mesmo diante de inúmeras formas de preconceito existentes em nossa sociedade. Crochík (2011a, p. 33) ressalta que “numa sociedade contraditória como a nossa, no entanto, o preconceito pode favorecer determinado tipo de inclusão e a inclusão pode favorecer o preconceito”.

2.1 SUJEITOS PREDISPOSTOS AO PRECONCEITO

Na concepção que adotamos sobre preconceito buscou-se por mostrar a relação existente entre indivíduo e cultura para as explicações do fenômeno do preconceito. Apesar disso, alguns estudos realizados evidenciam que os indivíduos preconceituosos possuem alguns traços de personalidade que lhe são comuns. Pretende-se, nesta seção, apresentar e discutir algumas dessas características.

Crochík (2011a, p. 14) defende que “o preconceito diz mais respeito às necessidades do preconceituoso do que às características de seus objetos” e, por esta razão, acredita-se na importância da explicação de aspectos do indivíduo preconceituoso como uma maneira de melhor entender o fenômeno. Crochík (2011a) salienta, ainda, que o preconceituoso tem como alvo diversos grupos, devido ao fato de generalizar seu ódio e atitudes para pessoas com características diversas. Isto evidencia que há uma deturpação do olhar do sujeito que interpreta e atribui significados julgando serem desprezíveis diversos grupos de pessoas. Nota-se, desta forma, que o sujeito que desenvolve preconceito o faz baseado nas crenças que possui sobre determinados alvos, ou seja, não há relação direta com o objeto, mas sim, com a ideia que se tem sobre o mesmo.

Horkheimer e Adorno (1973), mesmo reconhecendo que é na socialização que os indivíduos adquirem os preconceitos, realizaram pesquisas e criaram escalas com o objetivo de identificar a “personalidade autoritária” que, para eles, caracteriza os sujeitos com maior probabilidade de desenvolver preconceitos. É necessário lembrar que o olhar dos autores estava voltado para as identificações com tendências ao antissemitismo⁸. Os autores realizaram pesquisa empírica e conseguiram identificar alguns elementos presentes em indivíduos que possuem preconceitos. Assim, foi possível identificar que as principais características são: a) estrutura rígida e constante de ideologia política: vinculação com a autoridade; b) pensamento e sensibilidade ligados a um grupo; c) organização social hierárquica; d) dificuldade para reflexão; e) poder anterior como forma de esquivar-se da responsabilidade pessoal; f) desejo inconsciente de destruição; e g) com frequência, experiências traumáticas na infância.

Tais características deixam evidente que os indivíduos com preconceitos pensam o mundo de forma hierárquica sendo as pessoas classificadas por grupos e organizadas por níveis do status que possuem. Ao pensarem dessa forma, julgam-se superiores a certos grupos, mas também, indicam que são inferiores a outros. Em relação a isto, acredito que é possível notar o sofrimento vivido por estes sujeitos, uma vez que se sentem diminuídos diante de determinados grupos, o que pode indicar sofrimento psíquico por não fazerem parte. Constatou-se que o problema

⁸ Antissemitismo se refere à hostilidade proferida ao povo judeu, independentemente da religião. A exacerbação desse sentimento aconteceu na Alemanha Nazista no período da Segunda Guerra Mundial.

está na necessidade de projetar no outro o sofrimento que sente de si. Corroborando com essa ideia, Santos (2013b, p. 45) diz que:

É possível afirmar que o preconceito tem como principal característica o agir de forma automatizada, sem reflexão, por estar relacionado a auto conservação. Ou seja, o indivíduo, para se sentir seguro, busca criar mecanismos psíquicos ilusórios frente a sua real impotência diante de qualquer ameaça de sofrimento, de medo ou de perigo.

Pode-se completar a ideia com as palavras de Crochík (2008, p. 86) ao defender que:

o alvo do preconceito, dessa forma, não tem a justificativa na história de vida individual, que poderia especificá-lo em função dos desejos que sua representação suscita no preconceituoso. Ao invés disso, esse alvo é arbitrário, o indivíduo predisposto ao preconceito, nesse caso, não o ama, nem o odeia, serve apenas do objeto para descarga de seu ódio indefinido.

Nos dois trechos escolhidos, os autores mostram que o preconceito é uma das formas que os sujeitos encontram de extrapolar o ódio que sentem, muito provavelmente, de si mesmo. Os alvos do preconceito funcionam como o que no cotidiano se denomina de “válvulas de escape” para os indivíduos que não conseguem lidar com as próprias fragilidades e frustrações e projetam no outro os seus próprios problemas.

Crochík (2011 a) entende que sujeitos preconceituosos o são pela incapacidade de se identificarem e não pelas características de fragilidade atribuídas ao outro, o que indica a precariedade na constituição do eu. Para o autor, os sujeitos que não se identificam são menos acessíveis à reflexão, contudo, mais facilmente influenciáveis a conduções de diversos grupos sociais.

Uma característica muito comum aos indivíduos que desenvolvem preconceitos é o tipo de relação que mantêm com a autoridade. A convivência com os polos contrários de excesso/inexistência com figuras de poder. Conforme Crochík (2011 a, p. 113):

a submissão à autoridade conjugada à liberdade frente a ela, que permitiu a constituição do indivíduo moderno, parece abalada, restando apenas cada um dos pólos separadamente: ou o indivíduo

submete-se à autoridade sem críticas, ou se rebela contra ela sem pensar sobre a sua racionalidade.

Os preconceituosos tendem a aderir a ideias de coletividades e mostram-se incapazes de refletir sobre o que sentem em relação a si e aos demais membros da sociedade. Silva (2006, p. 425) afirma que: “O indivíduo preconceituoso fecha-se dogmaticamente em determinadas opiniões, sendo assim impedido de ter algum conhecimento sobre o objeto que o faria rever suas posições e, assim, ultrapassar o juízo provisório”.

Por fim, se faz necessário salientar que, embora tenham discutido bastante sobre a personalidade autoritária, Horkheimer e Adorno (1973) indicam, na pesquisa descrita no capítulo “Preconceito”, do livro *Temas básicos em Sociologia*, que há indivíduos que não poderiam ser classificados como tendo personalidade autoritária, mas desenvolvem preconceito. A explicação dada é a de que esses sujeitos, mesmo não defendendo ideias fascistas, se encaixam em algumas das características discutidas ao longo desta seção.

2.2 PRECONCEITO E INCLUSÃO ESCOLAR

A perspectiva de educação para todos surgiu no cenário internacional, principalmente em dois eventos: o primeiro, ocorrido em 1990, a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, e a Conferência Mundial Sobre Educação Especial, que teve como subproduto a Declaração de Salamanca no ano de 1994. A partir de então, passou a ser discutida a ideia de que a escola deveria ser plural e aberta para a entrada e permanência de alunos dos mais diversos grupos sociais. Com isto, surge o conceito de escolas inclusivas que, segundo Marchesi (2004, p.15), eram percebidas como:

uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se fundamentalmente na defesa de seus direitos à integração e na necessidade de promover uma profunda reforma das escolas, que torne possível uma educação de qualidade para todos eles, sem nenhum tipo de exclusão.

Vale mencionar que o autor cita a integração como um ponto de defesa da inclusão mas explicita também ser necessário uma mudança na estrutura do modelo

educacional, o que diferencia o movimento da ideia somente de integração. No surgimento da escola que “acolhe” a diversidade, houve um momento em que apenas o ingresso dos diversos foi realizado sem que fossem feitas mudanças para o acolhimento dos sujeitos; este momento foi denominado integração escolar.

Para complementar a definição do conceito de inclusão Crochík (2015, p. 43) explicita que “a educação inclusiva se propõe contra a segregação daqueles(as) que não frequentam a escola ou estudam em escolas especiais, ou seja, não frequentam o ensino regular” e segue afirmando que segregados são todos aqueles que pertencem às denominadas minorias e que a existência de fóruns internacionais e a criação de leis têm como princípio alcançar a educação inclusiva na qual todos devem estudar juntos. Em outro texto, Crochík e Crochík (2008, p. 134) afirmam: “a concepção de educação inclusiva engloba todos os alunos das minorias sociais que devem estudar em conjunto com os demais em salas regulares”. Os trechos selecionados deixam claro o caráter amplo da inclusão como sendo um movimento educacional para promoção da igualdade de direito a todos, garantindo, primordialmente, uma educação com o mesmo nível de qualidade para todos os seres humanos.

Dessa forma, as categorias na quais são postas as minorias, pelas quais a educação inclusiva luta para que sejam educadas em conjunto com todos, não expressam os indivíduos que tentam representar, mas o entendimento que é necessário para que, como conhecidos, não representem nenhuma ameaça. A convivência com essas minorias permitiria confrontar o conceito que se tem acerca delas com elas. Antes de um indivíduo pertencer a um grupo, ele pertence à espécie humana, e é com essa que todos deveriam se identificar (CROCHÍK; CROCHÍK, 2008, p. 141).

Salienta-se, portanto, que, nas duas definições citadas anteriormente, a noção de inclusão se mostra abrangente a todas as diversidades que são subjugadas ou colocadas às margens da sociedade. Apesar disto, é comum a utilização do termo inclusão apenas para a educação de pessoas consideradas com “necessidades educativas especiais”⁹. É importante mencionar que, no Brasil, encontram-se ordinariamente equívocos no conceito de Educação Inclusiva e

⁹ Neste caso, optou-se pelo uso do termo utilizado no Decreto 3.298/1999 que Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência por ser a referência legal para a determinação do grupo de pessoas que tem direito a Educação Especial.

Educação Especial, como já foi apontado na pesquisa realizada por Possa e Naujorks (2009) apresentada no primeiro capítulo.

Na legislação brasileira, educação especial, de acordo com o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. A definição na letra da lei deixa claro, mais uma vez, que o processo educativo voltado às pessoas com deficiências, transtornos ou altas habilidades é o denominado de Educação Especial, que faz parte da perspectiva inclusiva, mas não é a única modalidade de análise quando se propõe a discutir a inclusão.

Com as definições apresentadas, é possível perceber que a inclusão é uma categoria global que aborda a pluralidade da espécie humana, já a educação especial é aquela voltada para as crianças com deficiência, distúrbios, transtornos de desenvolvimento ou altas habilidades. Silva (2007, p. 13) discorre que “é a única modalidade do sistema educacional cuja denominação reporta-se de forma subjetiva a uma peculiaridade do sujeito, ao que lhe é próprio e inegável, por estar circunscrito às suas características pessoais”. Acredita-se que a especificação da lei acaba servindo para marcar/rotular no outro uma característica que o distingue dos demais sujeitos em um sentido que encobre o preconceito.

Desde a promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, em 1996, foi dada “garantia” de ingresso na escola regular a todas as crianças. Com isto, a educação de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação passou a ser amplamente discutida com o indicativo de uma série de mudanças na escola e no curso de formação de professores em nível superior para atender às novas demandas, contudo, a atenção dada a esses alunos acabou assumindo, no senso comum, o título de educação inclusiva.

Bueno (2008) indica que o início da troca do conceito de inclusão no Brasil pode ter surgido na tradução da Declaração de Salamanca na qual houve uma tentativa de indicar a mudança do paradigma da integração dos sujeitos com o uso da nova palavra e foi acrescentada a “educação especial” para se referir a pessoas que demandassem alterações nos aspectos educativos. De acordo com Mittler (2003), a ideia era que fosse possível ir além do acesso e convivência com as minorias: a perspectiva inclusivista tem como norte a adaptação curricular e a

transformação no ambiente físico da escola para receber os sujeitos. Ressalta-se, portanto, que a declaração citada não se referia somente a pessoas com deficiências mas ao direito de todos à educação.

Para Mendes (2006), a história da Educação Especial começou a ser esboçada por médicos e pedagogos que apostavam na possibilidade de evolução no desenvolvimento daqueles que eram considerados ineducáveis e se colocavam como principais mediadores da aprendizagem desses sujeitos. Apesar disso, já existiam locais nos quais os sujeitos tidos como incapazes eram entregues e institucionalizados com o objetivo de receberem tratamentos mais adequados às suas necessidades. Ainda de acordo com Mendes, com a instauração da escolaridade obrigatória para todos surgiram, no século XIX, escolas regulares com turmas especiais. Com o crescimento de pessoas mutiladas no pós-guerra, as pressões sociais para uma educação de qualidade para aqueles que não possuíam as mesmas condições físicas ou psíquicas levaram a uma ampliação da discussão da temática, persistindo, porém, a segregação dos que não conseguiam avançar no sistema educacional e assim, “a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional” (2006, p. 388). Mais tarde, como afirma Mendes (2006), houve uma mudança na forma de oferta de uma educação exclusiva para este público devido ao custo elevado aos cofres públicos, principalmente, devido à crise mundial do petróleo e, então, passou-se a defender uma escola única para todos.

Ampliando a discussão sobre a relação direta da política econômica na influência das políticas públicas de inclusão, Patto (2008), embasada nos estudos do sociólogo José de Souza Martins, discute a forma como o modelo capitalista não permite, de fato, uma exclusão. O capitalismo causa um desenraizamento que provoca uma falsa ideia de que exclui os sujeitos para encaixá-los de uma nova forma, seguindo sua própria lógica de funcionamento.

No interior da nova desigualdade, mais larga e mais cruel do que a precedente, os modos atuais de inclusão, causam como regra, degradação. As formas de absorver a população excluída estão mudando, ou seja, estão gerando condições sub-humanas de vida (PATTO, 2008, p. 30).

Completando o pensamento, a autora ainda diz que:

A exclusão é um falso problema; a dificuldade social maior é a da inclusão marginal como resposta das classes dominantes à nova desigualdade. Por isso Martins diz: “se queremos questionar essas respostas, e acho que devemos, temos de admitir que a idéia de exclusão é pobre e insuficiente. Ela nos lança na cilada de discutir o que não está acontecendo exatamente como sugerimos, impedindo-nos, portanto, de discutir o que de fato acontece: discutimos a exclusão e, por isso, deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão”, presentes também, como veremos, nas políticas de inclusão escolar (PATTO, 2008, p. 32-33).

A situação apresentada pela autora indica a necessidade de se estar atento aos modelos prontos de inclusão social bem como se faz essencial o posicionamento crítico e de resistência a esta nova lógica. A forma de organização social está na busca de ações que diminuam os gastos públicos e, ao mesmo tempo, possam perpetuar à lógica de dominação em que as classes dominantes se mantêm no topo da hierarquia por serem as únicas que acessam adequadamente os bens e serviços. Além disso, é imprescindível que sejam discutidas as formas de inclusão dos sujeitos na escola de modo a não aumentar as dificuldades de aceitação e reconhecimento das diversidades, o que só leva ao aumento do preconceito e suas manifestações, dentro e fora dos muros da escola.

Ainda na ampliação da discussão sobre a desigualdade social que gera a opressão dos sujeitos, Horkheimer e Adorno (1985) mencionam que a sociedade já possui condições (econômicas, científicas e físicas) reais de ser igualitária e justa, por todo o avanço alcançado ao longo dos anos. Apesar disso, pequenos grupos sociais alcançaram o poder e nele se mantêm limitando-se a entender que a repartição dos direitos que possuem representaria a perda dos privilégios que os fazem sentir superiores a outros grupos sociais. Entende-se que há uma maior complexidade nesta discussão do que foi dito nas linhas anteriores.

Buscando elucidar algumas relações feitas entre o preconceito e a inclusão escolar, apresenta-se alguns estudos que buscaram discutir esta relação, a exemplo dos textos escritos por Crochík (2013; 2015), Silva, Santos e Dourado (2014), Souza (2013) e Silveira e Silva (2013).

Crochík (2013) realizou uma pesquisa que apontou indícios sobre a relação entre o grau de educação inclusiva da instituição escolar e a manifestação de

preconceito dentro deste universo. O primeiro fato observado pelo autor é que não foram identificadas diferenças significativas entre as práticas inclusivas realizadas nas escolas, independentemente do seu grau de inclusão. Do mesmo modo, não foram observadas formas significativamente diferentes em relação às atitudes de preconceitos manifestadas e observadas nas escolas pesquisadas.

Tal achado leva a pensar que, de certa forma, as escolas adotam posturas similares no seu fazer pedagógico com crianças em situação de inclusão, o que leva a inferir que três variáveis podem influenciar nos resultados encontrados. Primeiramente, o fato de que a maioria dos professores que atualmente exercem o magistério nas escolas teve uma formação com a lógica da semiformação, que se preocupa mais em formar pessoas que reproduzem do que sujeitos reflexivos diante do seu fazer. Além disto, podem indicar que o sistema educacional vigente no país permite pouca flexibilização e adequação às realidades encontradas por cada professor, de modo que não há uma limitação da atuação docente autoral no fazer pedagógico da sala de aula. Por fim, o fato de que o discurso do grau de inclusão da escola se baseia muito mais na predisposição da instituição escolar ao acolhimento e recepção das crianças do que nas diferenças significativas do trabalho pedagógico desenvolvido com o seu alunado, uma vez que não foram observadas formas distintas no fazer pedagógico das escolas.

Crochík (2015) afirma que há diversas formas de pensar a educação inclusiva e que podemos diferenciá-las pelos seus objetivos, destacando três deles: o integrado, o da educação móvel e o nomeado educação inclusiva. Para o autor, o integrado se refere àquele que recebe os alunos sem que haja modificações na escola; o segundo, aos que destinam profissionais específicos para o atendimento das crianças em situação de inclusão em sala de aula regular; e por fim, a educação inclusiva, que pressupõe modificações para o recebimento de todos.

Os modelos inclusivos citados apresentam contradições em relação aos seus objetivos, uma vez que, mesmo promovendo a convivência com as diversidades mantêm características que marcam a segregação. A educação especial móvel, ao trazer um profissional específico para o acompanhamento da criança em inclusão, cria uma barreira na relação dela com os demais, inclusive com o professor: “a educação, dessa forma, continua segregada, mas agora simbolicamente” (CROCHÍK, 2015, p. 47).

No caso da educação inclusiva, é importante que seja feita uma preparação dos membros da comunidade para que aprendam a conviver com as dificuldades específicas dos alunos em situação de inclusão, caso contrário, o preconceito surge em forma de segregação e marginalização na escola. Até mesmo o modelo da educação inclusiva com currículo individualizado acaba não erradicando o preconceito, por ter ações focadas apenas para o indivíduo e não se propor “a pensar que a inclusão marginal e a segregação são socialmente produzidas”. Com isto, o autor defende que “não basta a modificação das escolas que tendem à inclusão escolar para combater o preconceito, pois as próprias escolas reproduzem a discriminação social, que as transcende” (CROCHÍK, 2015, p. 48; 49).

Desse modo, para que a educação inclusiva aconteça, é necessário se pensar formas de mudanças que consigam ir além dos muros das escolas como também buscar promover modificações na sociedade, ou seja, são necessárias alterações no âmbito cultural, tarefa de grande complexidade.

Não é possível a igualdade de oportunidade, numa sociedade, cuja base é a desigualdade e cuja ideologia incentiva o mérito, a competição. Do mesmo modo, a democracia tem dificuldades de se manter frente às injunções de interesses financeiros. Apesar disso – deve-se ressaltar –, a defesa da diversidade, da igualdade de condições, de democracia, deve ser feita de maneira intransigente para indicar os limites desta sociedade, que, por não permitirem a sua realização, pedem pela sua transformação (CROCHÍK, 2015, p. 49).

Souza (2013) se propôs a discutir o preconceito e a educação inclusiva buscando contribuir para o debate sobre o direito social que precisa ser garantido às pessoas com deficiências. Em muitos momentos, a autora deixa claro que um dos maiores obstáculos para a inclusão está no fato de que a forma atual como está sendo feita é incapaz de promover a identificação entre os sujeitos como um de seus principais objetivos. Adorno (1995) mostrou que a identificação com os mais fracos impossibilita a perseguição proferida, o que poderia ser um indicativo de ações que podem ser realizadas nas instituições escolares para a diminuição das atitudes hostis em relação aos seus alvos. Ainda para Souza (2013), o preconceito e a discriminação sofridos pelas pessoas em situação de inclusão apontam para uma necessidade de modificações na estrutura da sociedade e nos sistemas educacionais, o que demonstra consonância aos estudos apresentados anteriormente

que afirmam não ser possível estudar e modificar o fenômeno sem que seja observada sua relação com o social.

A pesquisa indica que as práticas escolares atuais não conseguem promover a inclusão da forma que se pretende no campo das idealizações. Destarte, o preconceito em relação às pessoas com deficiências é uma realidade constante nos processos de inclusão escolar promovidos pelas escolas.

O texto escrito por Silveira e Silva (2013, p. 99) buscou “apresentar algumas reflexões acerca da relação entre deficiência e preconceito no processo de inclusão escolar”. Em relação ao preconceito, as autoras perceberam que a sociedade impõe padrões que marcam no sujeito com deficiência a sua inadequação. Além disto, a escola tem sido um espaço no qual se garante o ingresso dos sujeitos, mas ainda não é possível a igualdade de oportunidades e condições para todo o seu alunado; sendo assim, é possível se acompanhar na realidade das escolas muitas manifestações de preconceitos.

Neste texto, fica explícita a necessidade de a escola não apenas garantir o acesso, sendo essencial que possa trabalhar na promoção da igualdade de condições para todo o seu alunado. Não basta que os indivíduos entrem no ambiente educacional formal, mas que sejam capazes de se desenvolver da melhor forma possível e possam se sentir parte dele.

Já a pesquisa realizada por Silva, Santos e Dourado (2014, p. 24) teve como objetivo “compreender as relações entre o grau de inclusão escolar e o nível de segregação/marginalização dos alunos com necessidades especiais em tal ambiente”. O estudo elucidou que as manifestações de preconceito vão se tornando mais visíveis, na medida em que não há intervenção por parte dos agentes da escola. Além disto, indicou também que as idealizações por parte dos professores cristalizam os preconceitos, uma vez que a inclusão feita nas escolas estudadas acaba por não possibilitar a experiência entre os sujeitos.

Todos os estudos citados nesta subseção colocam o preconceito como um elemento marcante para a análise da inclusão realizada no ambiente escolar. É importante ressaltar que é preciso repensar a forma de se fazer a inclusão passando a ser priorizada a promoção de ações que possam favorecer as identificações entre os sujeitos. Para todos os autores mencionados neste subtópico, seria esta a principal intervenção para a diminuição das atitudes de preconceito apresentadas na escola. Pode-se corroborar esse pensamento nas palavras de Crochík (2015, p. 50):

O preconceito é um fenômeno social, que indica a restrição às experiências individuais, as quais são necessárias para a constituição desses indivíduos. Se o problema tem origem social, a educação escolar, que é uma instituição social, não pode por si mesma superar o que não produziu sozinha, mas pode contribuir com a formação de consciências que levam a pensar o que nos torna insensíveis e nisso contribuir com o combate à perseguição de todos(as), alguns(as) dos(as) quais, como forma de defesa, desenvolvem preconceitos enquanto outros(as) são alvos.

Com isso, se faz necessário lembrar a proposta de Adorno de que o foco da educação deveria ser a promoção de sujeitos críticos e reflexivos sobre o seu papel na sociedade. Sobre isto, ainda afirma que “é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias” (ADORNO, 1995, p. 121).

É possível que a educação só alcance o patamar de inclusiva quando os argumentos utilizados para se tentar garantir a inclusão propriamente dita forem incorporados à noção de educação de forma geral. Se, como propõe Adorno, a educação tivesse como objetivo não permitir a repetição da barbárie, aí estaria implícita a não hierarquização dos grupos sociais; a validação do outro como um ser distinto e, por esta razão, dotado de idiosincrasias que o caracterizam; a identificação de todos como pertencentes a uma espécie única; e a promoção da igualdade de direitos e oportunidades. Do mesmo modo que, se a escola e os meios culturais fossem capazes de promover uma formação voltada para a autorreflexão crítica, a discussão sobre o preconceito seria desnecessária.

3 O CAMINHAR DA PESQUISA

Fazer pesquisa de modo criterioso exige um pensar sistematizado sobre as várias etapas e ações necessárias para o alcance de um resultado íntegro e comprometido com a promoção da melhoria do desenvolvimento científico. Neste capítulo, expõe-se o caminho feito para a realização deste trabalho, destacando-se o tipo de pesquisa realizada e os principais critérios para a escolha do método. Explana-se, também, sobre os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e são apresentados os sujeitos e o lócus da pesquisa.

Tendo assumido a função de discutir a temática do preconceito nesta dissertação, apresentou-se no capítulo anterior, que o pensamento preconceituoso é estabelecido na relação entre o indivíduo e a sociedade. Portanto, não se pode esquecer do tensionamento existente entre essas duas instâncias exigindo que o pesquisador da questão tenha um olhar atento para essa vinculação. Crochík (2001) afirma que as produções teóricas dos autores da Escola de Frankfurt é um referencial teórico importante, devido ao fato de que apresentam uma análise da estrutura social de forma crítica e reflexiva que engrandece o entendimento do fenômeno. Nazareth (2014) acrescenta que esses escritores tiveram por finalidade ultrapassar processos de adaptação impostos na formação dos indivíduos, que impedem ou dificultam a reflexão sobre a realidade, proporcionando uma interpretação necessária para a compreensão dos fenômenos sociais.

Complementando a necessidade de discussão da realidade como o principal “instrumento metodológico” utilizado nas pesquisas que se propõem a estudar fenômenos de natureza social, Horkheimer e Adorno (1973) argumentam que o pensamento positivista não está intrínseco no uso de instrumentos, mas, sim, a rígida separação entre o método e a realidade. Desse modo, o cuidado que se deve ter na realização da pesquisa e de sua comunicação se concentra em problematizar o rigor científico no contexto social.

Santos (2013b) defende que, em uma pesquisa bem estruturada, é importante que haja tanto uma apresentação consistente dos procedimentos e resultados quanto uma reflexão crítica sobre os princípios teóricos que a sustentam. Com base neste pensamento é que será apresentada a trajetória realizada na pesquisa do mesmo modo que se posicionará em relação a cada uma das escolhas metodológicas.

Sendo assim, o delineamento da pesquisa realizada neste estudo se caracteriza por um estudo de caso de caráter qualitativo. Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61) definem que:

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características.

O desenho do estudo se mostrou adequado ao objetivo de identificação das percepções sobre as práticas pedagógicas no cotidiano de uma escola regular em relação aos alunos considerados em situação de inclusão, por permitir conhecer a realidade de um contexto específico englobando as particularidades de cada sujeito. Outro importante fator é que a compreensão e o contato com uma realidade permite ao pesquisador entender e inferir sobre fatores que podem influenciar determinada situação estudada.

Cervo, Bervian e Silva seguem explicando que existem diversas formas de realização de uma pesquisa descritiva, dentre elas: estudos descritivos, pesquisa de opinião, pesquisa de motivação, estudo de caso e pesquisa documental. Nesse sentido, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, que, para os mesmos autores, “é a pesquisa sobre determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade que seja representativo de seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida” (2007, p. 62). Yin (2015) completa que os estudos de caso podem ser definidos por duas características: a primeira consiste em ser uma investigação empírica que examina um fenômeno contemporâneo buscando profundidade em seu contexto real e que não seja possível diferenciar o fenômeno da sua conjuntura; e a segunda se refere ao fato de que, na investigação do estudo de caso, surgem inúmeras variáveis, múltiplas fontes e há preposições teóricas anteriores que orientam o trabalho de coleta de dados.

Lüdke e André (2013) apontam como principais características do estudo de caso: a) a busca do investigador por novas indagações; b) a ênfase na interpretação do contexto; c) a descrição da realidade de forma mais completa e profunda; d) a utilização de diversas fontes de coleta de dados; e) a revelação de experiências que permitem generalizações; f) a busca de apresentar os diversos pontos de vistas; g) a

preocupação com o uso de uma linguagem clara e acessível na divulgação dos seus resultados.

Devido às características apresentadas acima, nota-se que uma pesquisa que tenha como finalidade conhecer as percepções que os professores possuem sobre suas práticas pedagógicas mistura o objeto a ser estudado com o próprio contexto da pesquisa. Além disso, compreende-se a complexidade do fenômeno estudado, sabe-se das inúmeras influências que a realização da pesquisa exerce no objeto a ser pesquisado e que todas as explicações e análises feitas são interpretações que o pesquisador alcança e projeta baseado nos conhecimentos e embasamento teórico que possui.

3.1 CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA

O início da pesquisa aconteceu com a identificação de escolas que tivessem crianças consideradas em situação de inclusão; além disso, a equipe gestora e os professores deveriam concordar com a participação na pesquisa. Por ser a autora deste trabalho docente da rede municipal de ensino, esta primeira etapa aconteceu de maneira informal até a identificação da escola.

No segundo momento, foi feito um contato inicial com a diretora, que se mostrou receptiva e aberta para a realização da pesquisa. Atendendo à sugestão da gestora, a primeira apresentação da pesquisa para a equipe de professoras foi feita por ela, que, em seguida, confirmou a disponibilidade de participação da equipe docente.

Em seguida, foi organizado um plano de visitas com horários de entrevistas e de observação em cada turma e com cada professor. Nesta etapa, foi possível ajustar os momentos de coleta para que não atrapalhassem a rotina escolar. Após as entrevistas, foram realizadas as transcrições que facilitaram a análise de cada uma delas.

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de ensino da cidade de Salvador, fundada no ano de 1990, como escola estadual tendo sido municipalizada no ano de 2001. Atualmente, a escola funciona nos dois turnos, possui turmas que fazem parte da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, especificamente, no turno matutino, turmas do grupo 4, 1ºano, 2ºano e 3ºano; já no turno vespertino, turmas do grupo 4, grupo 5, 1º ano e 2º ano. No total estão

matriculados 199 alunos, o que a classifica como uma escola de pequeno porte. Apenas na turma do 2º ano matutino não é identificada nenhuma criança em situação de inclusão.

De acordo com o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de Salvador (PDDU) aprovado em 2016, a escola está localizada na Macroárea de Estruturação Urbana denominada Miolo. Geograficamente, o bairro se localiza na região central do município de Salvador, na porção continental da cidade. As principais características da região são descritas no Paragrafo Único do Artigo 141, da Lei Municipal nº 9.069/2016.

Paragrafo Único: Esta macroárea, que compreende as regiões do Cabula, Tancredo Neves, Pau da Lima e Cajazeiras, é habitada predominantemente por população de baixa e média renda e tem a ocupação do seu território caracterizada por assentamentos precários em diferentes estágios de consolidação, grandes 73 conjuntos habitacionais, atividades comerciais, industriais e serviços diversificados de atendimento local, e por parcela ainda significativa de terrenos vazios, constituindo uma urbanização fragmentada e incompleta, com baixa conectividade da rede viária e apresentando condições insatisfatórias de acessibilidade, de infraestrutura, de equipamentos e serviços urbanos (SALVADOR, 2016).

Vale mencionar que a população atendida na escola reside na região e apresenta as características citadas acima. Tal aspecto é importante de ser citado pois, na realidade social brasileira, a população de baixa renda possui baixa escolaridade e pouco acesso a serviços de saúde e educação de qualidade.

No que se refere à estrutura física, a escola foi instalada em um espaço construído como uma residência, o que torna o ambiente inadequado para o funcionamento escolar¹⁰. O local é dividido em dois andares: no térreo, há um espaço de entrada, uma secretaria onde também funciona a direção e coordenação e duas pequenas salas de aulas com banheiro. No andar superior, há mais duas salas de aula, uma cozinha e dois sanitários. O acesso a este pavimento é feito por uma escada que se localiza à esquerda do portão de entrada. A escola não possui

¹⁰ Na primeira visita realizada na escola, houve dificuldade para encontrar o local devido a sua camuflagem de casa residencial. Na tentativa de localizar a escola, foi solicitada referência a um estabelecimento comercial (pequeno mercado) que se localiza em frente à escola e a pessoa que trabalhava no local não soube informar. Ao término da visita realizada pela pesquisadora no estabelecimento de ensino, a pessoa a quem foi solicitada a informação anteriormente questiona se aquela era a escola procurada e afirma nunca ter reconhecido o ambiente como instituição escolar.

nenhuma construção que facilite o uso dos espaços por pessoas com dificuldades de locomoção, mesmo tendo como parte do seu universo estudantil alunos com mobilidade reduzida.

Participaram como sujeitos desta pesquisa todas as professoras que assumem como Primeira Regente da escola lócus desta pesquisa, cinco no total, três das quais possuem carga horária de 40h semanais, o que as faz ter turmas nos dois turnos de funcionamento da instituição. A diretora e a secretária também participaram respondendo às informações solicitadas no questionário de caracterização da escola.

As professoras serão apresentadas¹¹ em ordem alfabética para uma breve aproximação sobre cada uma, contando também o contexto em que a entrevista foi realizada. Por fim, foi elaborado um quadro (Quadro 2) que permite acessar mais facilmente as principais informações sobre cada uma, o que pode facilitar o retorno às informações principais.

Carla, professora do 3º ano matutino considerada a turma problema da escola, assume também o cargo de vice-diretora no turno vespertino. Na sua classe, estão matriculadas duas crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), outro aluno em processo de diagnóstico suspeito de TEA e um menino com comportamentos inadequados e agressivos, como descrito por Cora e pela diretora da escola. Embora a entrevista tenha sido realizada no período matutino, durante o horário de Atividade Complementar (AC), período em que atua como docente, em muitos momentos da entrevista foi preciso pausar a conversa para que ela pudesse responder enquanto gestora, uma vez que a diretora estava de férias. No que se refere à formação, possui cursos anteriores em áreas diferentes da Educação, incluindo duas formações técnicas: instrumentação industrial e enfermagem. Além disso, é especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais.

Elisa demonstrou nervosismo no início da entrevista, mas, aos poucos, ficou à vontade, embora suas respostas tenham sido curtas. Ao final da coleta, agradeceu pelo fato de que as perguntas puderam proporcionar um tempo de reflexão sobre a sua prática. Elisa é natural de uma cidade do interior do estado da Bahia onde fez a licenciatura em Pedagogia e teve as suas primeiras experiências em instituições escolares e no sistema de ensino público. Bernardo é o nome do seu aluno

¹¹ Foram utilizados nomes fictícios a fim de proteger a identidade das participantes da pesquisa.

considerado em situação de inclusão pelo diagnóstico de Paralisia Cerebral. Atua, também, como coordenadora pedagógica em outra unidade escolar pública. Fez pós-graduação em Gestão Educacional.

Fabiana é professora do Grupo 4 da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental. Infelizmente, não foi possível utilizar um local privado e a entrevista foi realizada no mesmo ambiente em que a coordenadora explicava sobre o funcionamento escolar para uma professora que acabara de ingressar na escola para atuar como Segunda Regente¹². Fabiana, atualmente, tem um aluno em situação de inclusão, em cada uma das turmas, e ambos foram diagnosticados com TEA, embora, em graus de severidade distintos. A criança que está matriculada no 1º ano apresenta características mais acentuadas.

Joelma é a pedagoga com maior tempo de magistério e disponibilizou seu horário de AC interno para que fosse realizada a entrevista. Embora, inicialmente, não tenha demonstrado interesse na participação, foi bastante solícita e respondia com desenvoltura às questões. Durante a entrevista, fez convites para observar sua classe, com o objetivo de ajudar na compreensão dos exemplos dados. Joelma atua em duas turmas da escola, no 2º ano matutino e em uma do 1º ano vespertino, na qual é professora de Carol, uma criança em situação de inclusão, que possui o diagnóstico de Paralisia Cerebral.

Paula foi a única professora que preferiu que a sua entrevista fosse realizada em um ambiente privado. No momento da coleta de dados, seus alunos estavam no pátio, na aula de Educação Física, o que possibilitou o uso de sua sala de aula. Começou a lecionar na escola seis meses antes da realização da entrevista¹³, como funcionária contratada em sistema temporário, diferente das outras professoras entrevistadas, que são estatutárias. É a regente da turma do Grupo 4, matutino, e do 2º ano vespertino e apenas na primeira tem uma criança matriculada em situação de inclusão com TEA. Possui formação em Pedagogia e, antes de iniciar na rede

¹² Com a aprovação do Plano de Cargos e Salários pela Câmara de Vereadores de Salvador, em 2014, as escolas passaram a ter professores denominados Segundo Regente os quais não possuem turmas específicas e assumem a sala de aula em momentos em que a professora regente está em horário de AC interno ou externo (fora da instituição escolar).

¹³ Sendo a autora do texto professora da rede, lembro-me, com clareza, o quanto o primeiro ano foi penoso no que concerne à adaptação ao modo de funcionamento do Sistema Público de Ensino. Acredito que o discurso pessimista da professora Paula frente à viabilidade da realização de um trabalho inclusivo nas escolas possa decorrer, ainda, do choque vivenciado pela não ambientação com a realidade das escolas públicas.

municipal, trabalhava em uma instituição que atende crianças com transtornos mentais e deficiência intelectual. Para o início da entrevista, foi possível ouvir que avisou à gestora que falaria tudo do jeito que pensa.

No contato inicial da pesquisadora, houve a pretensão de entrevistar a professora com a função de Segunda Regente da escola, contudo, durante o processo de coleta de dados, houve a sua substituição por outra profissional e, pela inserção recente, optou-se pela exclusão da mesma. Também não foi cogitada a participação dos professores de área específicas como Educação Física, Artes e Inglês, pelo fato de terem a carga horária pequena em cada turma, sendo apenas duas horas/aulas semanais. O Quadro 2 demonstra o perfil das professoras.

Quadro 2 – Perfil das professoras

Nome/ Idade	Formação/ ano de conclusão	Tempo de magistério	Tempo na rede municipal	Tempo na escola	Turma em que atua com crianças em situação de inclusão
Carla 44 anos	Pedagogia (2001)	14 anos	12 anos	12 anos	3º ano
Elisa 33 anos	Pedagogia (2007) Especialização em Gestão Educacional	11 anos	5 anos	3 anos	Grupo 5
Fabiana 39 anos	Licenciatura em Pedagogia (2006)	14 anos	9 anos	9 anos	Grupo 4 e 1º ano
Joelma 44 anos	Pedagogia – Orientação Educacional (1998) Pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais.	26 anos	16 anos	13 anos	1º ano
Paula	Pedagogia (2011) Especialização em Psicopedagogia		1 ano de estágio. 3 meses efetiva	6 meses	Grupo 4

Fonte: Elaboração própria

É possível perceber que as professoras participantes da pesquisa são pedagogas com tempos diversos de formação, embora todas tenham concluído o curso de pedagogia após a promulgação da última LDB. Contudo, Joelma iniciou o curso na vigência da antiga lei, que ainda não garantia a educação especial em escola regular.

3.2 A PESQUISA EM AÇÃO

Durante a etapa de coleta de dados, o uso de instrumentos permitiu a aproximação com os dados que se pretendia analisar. A escolha dos instrumentos **se deveu** às características de cada um deles e a possibilidade de alcance dos dados que se objetivava.

A opção da entrevista como técnica de coleta de dados da pesquisa ocorreu pelo potencial já comprovado de obter informações dos sujeitos da pesquisa, mediante a conversação de forma direta. Cervo, Bervian e Silva (2007) defendem o uso de tal técnica quando os dados que se pretende obter não podem ser encontrados em documentos ou registros formais, adequando-se para os estudos que pretendem estudar fatos, casos ou opiniões dos sujeitos. Corroborando sobre a adequação do uso de entrevistas Duarte (2004, p. 215) afirma que é essencial “quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Nesta pesquisa, a entrevista se mostrou adequada, uma vez que se pretendeu compreender como os professores percebem os alunos em situação de inclusão e de que forma estruturam as suas práticas no cotidiano escolar com essas crianças.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada uma das participantes, com um roteiro de entrevista (Apêndice 1) previamente elaborado, que servia como provocação sobre o assunto pretendido sobre o qual as professoras poderiam falar espontaneamente. Todas as entrevistas foram realizadas no espaço escolar e, por ser este bastante restrito, apenas com a professora Paula foi possível ser feito em um local privativo. As demais entrevistas ocorreram na secretaria da escola onde estavam, no mesmo ambiente, a secretária e havia um trânsito de pessoas, por ser o mesmo local onde há um banheiro para os adultos e é armazenado todo o material escolar, inclusive livros infantis.

Outro elemento que auxiliou a captação dos dados analisados foi o formulário de identificação da escola. Este instrumento é definido por Markoni e Lakatos (2007) como sendo um roteiro de perguntas que são feitas pelo entrevistador e preenchido por ele mesmo, de acordo com as respostas dadas pelos sujeitos. No caso desta

pesquisa, foi utilizado o Formulário de Caracterização de Escolas¹⁴ (Anexo 1) que permite a análise da escola em três categorias: a) caracterização geral da escola; b) condições gerais de inclusão; e c) condições específicas de inclusão. No caso deste estudo, o formulário foi respondido pela gestora da escola com a participação da secretária escolar.

No que se refere à caracterização geral da escola, a instituição pesquisada obteve uma pontuação próxima à máxima, principalmente por ser um estabelecimento de ensino público onde a matrícula e a continuidade independem de condições financeiras, o que possibilita a inclusão de qualquer pessoa. Outro fato analisado, no aspecto geral, se refere aos níveis de ensino disponíveis na escola. Acredita-se que as escolas que atendem a todos os níveis de educação permitem o convívio entre os alunos de diversas faixas etárias, sendo mais inclusiva quanto mais níveis de educação oferece. A escola estudada tem sua estrutura física restrita a apenas quatro salas de aula, disponibilizando duas turmas da educação infantil e duas do ensino fundamental I.

Em relação às Condições Gerais de Inclusão, a escola possui um valor abaixo da metade possível para esta categoria, considerando as referências do instrumento. Isto se deve ao fato de funcionar apenas nos períodos matutino e vespertino, o que exclui a possibilidade da matrícula de alunos que trabalhem no período diurno. Outro aspecto negativo observado nesta categoria é que a escola não possui nenhuma construção que facilite o acesso a todos no ambiente escolar. Salienta-se que o espaço físico da escola era, originalmente, uma casa residencial e, por esta razão, a estrutura física não é adequada para um ambiente escolar. As salas de aula funcionam em ambientes que antes eram destinados aos quartos ou à sala da antiga residência. Há um andar superior cujo acesso é realizado exclusivamente por uma escada que possui degraus altos e estreitos, sem corrimão, sem sinalizações ou piso adequado. Vale ressaltar que alguns funcionários da escola já sofreram acidentes no local.

Em relação aos aspectos considerados positivos, de acordo com o formulário, sobre as condições gerais, observou-se um número relativamente pequeno de crianças por sala: no máximo, 25 alunos. Contudo, ressalta-se que este é o limite

¹⁴ O formulário elaborado e validado pelo Laboratório de Estudos sobre o Preconceito, da Universidade de São Paulo é descrito mais detalhadamente no artigo “Análise de um Formulário de Avaliação de Inclusão Escolar” publicado pela Revista *Imagens da Educação*, Maringá, v. 1, p. 71-87, 2011.

estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador para as turmas de Educação Infantil, 1º e 2º ano e de 30 alunos para o 3º ano do Ensino Fundamental. Acredita-se que o número reduzido de alunos em sala seja considerado um aspecto positivo por permitir uma maior aproximação e acompanhamento do professor para as demandas individuais dos alunos. Considera-se como positiva também a permanência dos alunos em situação de inclusão integralmente em sala de aula. No local onde a pesquisa foi realizada, este é um ponto paradoxal, uma vez que a criança não é segregada da convivência com os demais estudantes, contudo, é marginalizada em sala de aula e na sua aprendizagem por não ter nenhuma atenção voltada para suas necessidades específicas. Nas visitas realizadas nas salas de aula, foi possível notar que, em algumas delas, as crianças fazem atividades diferentes em relação às demais ou o material é entregue apenas para ser rabiscado, sem nenhuma intervenção pedagógica.

É importante mencionar que, por ser esta uma pesquisa qualitativa, os esforços para empreender as análises estão na compreensão dos sentidos das falas dos sujeitos, o que exige um esforço de honestidade e fidedignidade do pesquisador para com a fala dos sujeitos pesquisados (KNECHTEL, 2014).

Para a discussão dos dados, foram criadas categorias de análise baseadas nos objetivos da pesquisa, que facilitam a discussão por temáticas observadas. Na primeira categoria, “**Formação**”, foram destacadas as falas das professoras em relação ao seu processo de formação e a relação que fazem com a sua atuação profissional enquanto professoras. Na segunda categoria, “**Percepção das professoras sobre os alunos**”, houve ênfase e seleção para as falas que mostravam como as participantes percebem e entendem seus alunos. Na terceira categoria, “**Percepções das professoras sobre as práticas em sala de aula**”, aparecem as falas das docentes em relação ao dia a dia da sala de aula e à organização do fazer pedagógico no ambiente escolar. Por fim, na categoria, “**Preconceito**”, foram destacados trechos do diálogo que demonstram situações de preconceito vividas pelos alunos em situação de inclusão. É importante mencionar que as professoras foram informadas sobre os objetivos das perguntas e acredita-se que, por essa razão, o foco das falas se refere à questão da inclusão. Lüdke e André (2013) informam que a categorização permite ao pesquisador juntar diferentes falas ou trechos que se referem ao mesmo tema, contudo, não só se deve descrever as falas dos entrevistados ou fatos observados, como devem ser incrementadas

análises e contribuições do pesquisador, imprimindo a sua interpretação sobre os assuntos discutidos.

O capítulo seguinte apresentará os dados obtidos com algumas discussões propostas, ressaltando-se que partem da interpretação dos fatos pela autora da pesquisa. Buscou-se, também, analisar os achados ligando-os a pontos da teoria que embasa toda essa dissertação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como finalidade apresentar a problematização feita a partir dos dados coletados na pesquisa empírica realizada na instituição já apresentada na seção anterior. Menciona-se que não houve a intenção de apontar defeitos ou sinalizar equívocos por parte dos sujeitos; apenas é assumida uma postura crítica diante do observado com o intuito de provocar inquietações sobre o pensar e agir que, muitas vezes, acontece de forma automatizada. É importante que possamos discutir abertamente esse fazer para trazer consciência sobre o pano de fundo que, direta ou indiretamente, fundamenta o fazer pedagógico.

4.1 FORMAÇÃO

Em todas as entrevistas realizadas, embora não tenha sido questionada diretamente a formação dos professores, foram emitidas opiniões sobre a relação existente entre formação de professores e inclusão. Tal fato corrobora a ideia de que os docentes seguem atribuindo como uma das principais dificuldades para o processo de inclusão na escola a falta de preparo em relação à temática. Joelma foi a professora que deu mais ênfase à defasagem na formação de professores e destacou a necessidade de cursos para os docentes que atuam com crianças em situação de inclusão. Supõe-se que isso possa ter acontecido, por ter realizado sua graduação em licenciatura antes das resoluções que colocaram disciplinas relacionadas ao processo de inclusão na matriz curricular de todas as licenciaturas. Além disto, sua conclusão em pedagogia ocorreu apenas dois anos depois da promulgação da atual LDB, umas das primeiras leis a permitir o acesso às crianças com deficiências, transtornos e altas habilidades na escola regular indicando que seu curso foi montado sobre uma perspectiva de educação excludente.

Quando questionada sobre as principais mudanças que acredita serem necessárias, no sistema educacional, para que exista inclusão nas escolas, Joelma respondeu:

O sistema em si coloca na escola, mas não dá apoio para o professor, como eu falei antes, um curso. Cadê os cursos para o professor? Cadê esse momento de estudo para você saber

trabalhar? Se a gente não buscar por conta própria, a gente nunca vai saber trabalhar com essas crianças. (Joelma).

Na fala da professora, fica evidente a crença na necessidade de um curso específico que ensine formas de atuação com determinados alunos. Esse pensamento da docente pode ter sido influenciado pela lógica da necessidade de qualificações cada vez mais específicas que a cultura da semiformação incutiu, como afirmou Adorno. Ainda é possível destacar a parte final da fala da professora que parece desvalorizar o conhecimento adquirido pelo próprio sujeito, o que se encaixa, mais uma vez, na ideia da semiformação, assim, “a formação esquiva-se do autodidatismo, é de árdua conquista pelos próprios punhos e, se adquirida, tende a má posse” (ADORNO, 2010, p. 14).

Buscando enfatizar o que deveria ser estudado nos cursos, a professora afirma:

Tipo assim, mostrar mesmo o que é cada caso, cada deficiência não sei se pode ser chamado de deficiência. Cada dificuldade da criança, como trabalhar, tipo assim, dar algumas dicas mesmo de como você trabalha com essa criança, para ela se desenvolver, como você ajudar aquela criança a se desenvolver. Eu acho que falta isso! (Joelma).

Joelma parece acreditar na existência de fórmulas prontas e de um único modelo de atuação profissional que seja capaz de solucionar os problemas encontrados, sendo estes provenientes exclusivamente das características de suas deficiências, transtornos ou altas habilidades. Além disto, nota-se que há uma predominância na forma de pensar as deficiências de acordo com o modelo médico, já discutido por Diniz (2012), que enquadra todos os indivíduos com os mesmos sintomas em uma classificação única, considerando apenas o seu aparato biológico e sem levar em conta questões sociais, mais uma vez indicando a deficiência como um problema individual. Acredita-se, mais uma vez, que a automação do pensamento e o contexto cultural em que vivemos influenciam seu pensamento, desconsiderando qualquer individualidade, como se a pessoa com deficiência fosse apenas um portador de determinadas características e, por esta razão, incapaz de se formar enquanto um sujeito único. Parece ficar claro, na fala da professora, a existência de uma fórmula que sirva para ser aplicada aos indivíduos agrupados por suas classificações médicas.

Ampliando a questão da formação para os demais membros da escola, quando questionada sobre o que é necessário para uma melhor inclusão, a professora Elisa afirmou:

Primeiramente formação para as pessoas envolvidas, para o professor principalmente, mas não só para o professor. Para todas as pessoas que trabalham na escola, desde a portaria até... todas as pessoas que estão envolvidas na instituição têm que ter a formação e, principalmente, o professor, né? (Elisa).

Entende-se que a professora deixou claro que a inclusão na escola não é realizada apenas pelo professor. É preciso pensar que todos os membros da instituição escolar são de fundamental importância para a discussão de um projeto educacional que acolha todos os indivíduos em suas particularidades. É essencial a formação de profissionais capazes de entender as diferenças como característica principal da espécie a qual pertence. Apontar para a necessidade de formação para os outros membros da comunidade escolar mostra que a professora entende que o processo educacional formal dos alunos não é proveniente exclusivamente das ações dos regentes de classe, mas sim, de todos que atuam na escola como educadores.

Já a professora Paula faz uma denúncia sobre a configuração da formação dos professores e destaca que esta se preocupa unicamente em enquadrar as crianças em modelos únicos e homogeneizadores. Quando questionada sobre o que acredita ter faltado em sua licenciatura, ela diz:

Você saiu da faculdade com algum suporte para trabalhar diferenciado com pessoas com dificuldade de aprendizagem? Não! Você saiu para trabalhar com uma turma toda, todo mundo num mesmo nível. (Paula).

Neste trecho, Paula demonstra como é contraditório o discurso de acolhimento das diferenças dentro das instituições escolares, uma vez que continuamos tendo um sistema educacional que padroniza as ações e conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula de todo o país, sem considerar nenhuma particularidade. Como exemplo dessa padronização, encontra-se o Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹⁵, no qual, um mesmo instrumento de avaliação é utilizado para todas as pessoas que realizam a prova em território nacional. Dentro da rede municipal de Salvador, pode-se exemplificar, também, a compra de projetos educacionais que buscam uniformizar, inclusive, as práticas pedagógicas. Atualmente, as escolas municipais trabalham com o “Nossa Rede” que tem o intuito de padronizar os planejamentos de aulas, ao conter, nas instruções didáticas do livro do professor, um quadro indicativo de atividade a ser executada em cada dia da semana e a forma de realização de cada uma das atividades. Tais fatos comprovam a relação contraditória da nossa sociedade, conforme ressalta Crochík (2011a), que é capaz de produzir discursos e legislação que defendem e garantem a diversidade, enquanto aplica políticas educacionais formatadas, baseadas em modelos únicos para todos os sujeitos.

Paula, em outros momentos, destacou a necessidade do entendimento da diferenciação entre o trabalho pedagógico que a escola deve proporcionar a seu alunado e o trabalho de acolhimento, apesar de denominá-lo assistencial. A professora entende que a escola não deve apenas acolher as crianças em situação de inclusão. Destaca-se, mais uma vez, que o ingresso das crianças ao ambiente escolar regular é uma importante conquista, porém, que é necessário avançar no que se refere à efetivação das políticas públicas que, em seus discursos, asseguram a qualidade da educação para todos. Na fala supramencionada, a professora Paula denuncia que não há suporte para a realização do trabalho pedagógico nas escolas, como enfatiza no trecho seguinte:

Assim, na verdade, as nossas políticas públicas eles tem uma dificuldade muito grande de fazer as coisas acontecerem. Porque os projetos são muitos bonitos, muito bem pensados. As políticas públicas a gente não vai negar que é algo muito lindo da gente ver só que o acompanhamento, a avaliação de como está acontecendo isso, não existe, e suporte para que isso exista isso não acontece, entendeu? (Paula).

Em outro momento, quando questionada sobre a importância da escolarização das crianças em situação de inclusão, declarou:

¹⁵ O ENEM, atualmente, é o principal instrumento utilizado para a seleção e acesso dos estudantes à maior parte das instituições de ensino superior de todo o território nacional.

Claro que é importante! É importante porque se não a gente... A gente fala tanto da inclusão, da possibilidade, do respeito ao outro, as diferenças. Se a gente fosse negar isso estaria negando tudo que falamos em relação às diferenças, mas o que precisamos é de um suporte para fazer as coisas acontecerem da forma que elas devem ser. A gente não pode fazer de conta, achar que está fazendo da forma linda e maravilhosa porque não está. Isso que eu acho! (Paula).

Em concordância com a fala anterior, em outro momento, a professora declara que não há estrutura e assistência necessária para a realização da proposta inclusivista garantida na legislação, conforme a afirmação feita sobre as dificuldades encontradas:

É o suporte, é o suporte que a gente precisa ter. A gente tem 24 crianças numa sala pequena, como você conhece a escola. Onde os meninos não têm como circular, como ter uma certa autonomia para ir e vir, para não incomodar o outro, não empurrar, não jogar a mochila. Então a gente ainda tem esse cuidado com uma auxiliar que é, que ela, o trabalho dela é de assistência, não é um trabalho pedagógico. É um trabalho de assistência. Então assim, fica muito complicado para você dar conta da demanda pedagógica da turma, da demanda pedagógica de uma criança especial e de várias coisas. E pensar em atividades e propostas para ele, né? Tinha que ter uma pessoa especialista para pensar junto comigo, para me ajudar a pensar sobre (Paula).

Como visto, Paula, por diversas vezes, apresentou falas que visam à cobrança de um maior acompanhamento e disponibilidade de recursos materiais e de pessoal para a inclusão nas escolas. Acredita-se que a vivência em ambientes segregadores, onde é possível uma intervenção focada e exclusiva para as crianças em situação de inclusão, a fez idealizar esta forma como a única para a aprendizagem desse grupo de crianças. Sabe-se que uma intervenção mais diretiva traz benefícios para a aprendizagem de todos os sujeitos, então, acrescento que se deve pensar em como fazer esse tipo de situação dentro da escola regular. Como podemos instituir momentos diretivos individualizados de aprendizagem, na escola?

Buscando ampliar a discussão para práticas que podem ser consideradas como ações formativas, pelas professoras, há dois depoimentos que explicitam um processo que ultrapassa a frequência em cursos propostos por instituições de ensino ou pela rede municipal. São elas:

[...] É a busca, a pesquisa, a formação, a leitura para dentro das nossas limitações também, para se garantir pelo menos o mínimo que vai depender de como você recebe cada uma dessas crianças, algumas são socialização, as primeiras palavras para que ela possa expressar seus desejos, você está num mundo onde não pode nem dizer: quero isso ou quero aquilo, é muito complicado (Carla).

Ele [o professor] precisa estudar, estudar e estudar muito! Precisa estudar e ter compromisso profissional! (Elisa)

Nestas passagens, fica evidenciado que, para essas professoras, a formação vai além dos cursos oferecidos. Ambas acrescentam a busca individual e o processo de pesquisa como sendo elementos da profissionalização do docente. Assim como foi visto nas pesquisas relatadas no Capítulo 2 deste trabalho, as ações que se mostraram mais eficientes na melhoria da qualidade do trabalho do professor foram aquelas que puderam proporcionar a reflexão sobre o seu fazer. Além disso, a busca pessoal por referências que possam aprimorar a atuação pedagógica parte do pressuposto de que o professor reconhece suas limitações e está disposto a melhorar seu posicionamento em sala de aula, na tentativa de auxiliar no desenvolvimento do potencial de cada um.

Sobre a formação docente, Carla mostra que compreende o processo formativo além de conhecimentos disciplinares e acadêmicos, suscitando tópicos referentes à humanização. Ressalta a necessidade de formação coletiva, no intuito da promoção de um fazer mais integrado entre os diversos membros da comunidade escolar. Ademais, denuncia o modo de funcionamento da profissão que não permite momentos de estudos para a melhoria do seu exercício profissional.

Diante do exposto, ressalta-se que há, no discurso da maioria das professoras, pensamentos que indicam a presença da semiformação, uma vez que esta é a proposta da sociedade em que estão inseridas. Entretanto, ao mesmo tempo, encontram-se elementos que indicam que é possível fomentar pensamentos emancipatórios que levem à autorreflexão crítica defendida por Adorno (1995). Assim, mais uma vez, ressalta-se a imprescindibilidade de os cursos de formação de professores serem capazes de formar sujeitos autônomos e capazes de se fazerem resistentes à ideologia do pensamento vigente.

4.2 PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE OS ALUNOS

Nesta categoria, buscou-se selecionar trechos dos discursos das professoras que evidenciam a forma como elas percebem seus alunos, principalmente os que são considerados em situação de inclusão. Inicialmente, serão apresentadas as crianças consideradas em situação de inclusão que cada professora possui em sala para depois analisar alguns trechos das alocações das docentes.

Na turma da professora Elisa, o aluno considerado em situação de inclusão é Bernardo¹⁶. Ele tem Paralisia Cerebral (PC) com grau de severidade leve por ter uma locomoção independente, de acordo com a classificação descrita por Mancini, et al. (2002). Bernardo é uma criança que, apesar do diagnóstico, não carrega no corpo o estigma da deficiência: suas limitações são aparentes apenas quando corre ou em atividades que exigem controle da motricidade fina.

Em contrapartida, Joelma é professora de Carol, também diagnosticada com PC só que em gravidade severa. A menina tem como sequela da doença comprometimento motor, diminuição da capacidade auditiva e déficit intelectual. Carol vai para a escola em cadeira de rodas adaptada para o seu tamanho, porém, devido ao espaço físico restrito, dentro da instituição escolar, locomove-se exclusivamente no colo dos adultos ou arrastando-se pelo chão. A menina não possui nenhuma língua adquirida e a comunicação com as pessoas acontece através de expressões faciais ou movimentos corporais.

A professora Fabiana é a única, dentre as entrevistadas, que tem, nas duas turmas em que leciona, crianças em situação de inclusão, ambas diagnosticadas com TEA. No entanto, de acordo com a docente, em graus de severidade distintos. A professora mostrou assumir papéis antagônicos no posicionamento sobre a inclusão dos meninos e atribui a disparidade de seu comportamento ao nível de comprometimento do transtorno de cada um, mas, principalmente, ao ano de escolarização em que as crianças estão matriculadas. O aluno mais novo e com menor grau de severidade possui um irmão, também na condição de inclusão com o mesmo diagnóstico na turma de Paula. Os irmãos foram matriculados na educação infantil em salas e turnos distintos e com o ano letivo já iniciado. Apenas em maio começaram a fazer parte do quadro de alunos da instituição. Além disso, eram

¹⁶ Todos os nomes das crianças apresentados no texto são fictícios.

bastante infrequentes, principalmente o da turma de Paula, que, segundo a professora, esteve presente poucas vezes na escola no ano letivo da pesquisa.

Por fim, Carla é a docente que tem maior quantidade de alunos em situação de inclusão em sala de aula. Na conversa inicial com caráter mais informal, explicou que, na sua turma, tem duas crianças com diagnósticos definidos, uma em processo de avaliação e mais uma criança com questões comportamentais que a fez considerá-la como em situação de inclusão. Esta primeira fala já demonstra que a professora tem um olhar mais amplo sobre a inclusão, diferenciando-a da educação especial, o que não aconteceu com as demais participantes.

Após a apresentação, de forma resumida, das crianças que estão na turma das professoras e são consideradas por elas em situação de inclusão, entende-se ser necessária a discussão sobre como foi para cada uma delas a experiência inicial com as crianças. Nas suas declarações, as professoras deixam transparecer a forma como pensam a inclusão com a explanação dos seus sentimentos. Ressalta-se que a única professora que vivia no ano da entrevista a sua primeira experiência docente foi Elisa.

É meu primeiro aluno na minha vida profissional, é o meu primeiro aluno com necessidades e ele é um menino cheio de autonomia, você viu, que ele não me dá trabalho nenhum!

A fala da professora descrita acima demonstra que, na percepção dela, os alunos em situação de inclusão “dão trabalho” em sala de aula. Comumente em nossa sociedade, o uso dessa expressão caracteriza um fazer árduo e pesaroso, ficando implícita a crença de que ser professora de uma criança fora dos padrões estabelecidos é contraproducente. Apesar disto, o seu aluno está distante desse estereótipo associado à deficiência devido à autonomia e à aproximação que apresenta ao modo de ser definido como normal, o que a leva a ter uma experiência que a coloca em situação de conforto, sem a necessidade de grandes demandas pessoais.

Pode-se destacar, também, através do trecho de Elisa, a percepção social da deficiência como incapacidade. Diniz (2012) deixa claro que o Modelo Social da Deficiência buscou mostrar que a opressão vivida pelas pessoas com deficiência tem mais relação com a forma como a sociedade impõe limitações aos sujeitos do que, de fato, com as limitações resultantes das lesões. Goffman (1988) defende que

as pessoas que carregam estigmas no corpo oscilam quanto à manipulação da identidade na interação com os “normais”, isto porque, “na medida em que as pessoas se relacionam mais intimamente, essa aproximação categórica cede, pouco a pouco, à simpatia, à compreensão e à avaliação realística de qualidades pessoais” (GOFFMAN, 1988, p. 61), entretanto não deixa de ser enquadrado nas previsões socialmente estabelecidas, como aconteceu com Elisa.

Outra professora que também demonstrou o não enquadramento de Bernardo ao estigma da deficiência foi Fabiana, que trouxe em seu discurso a experiência enquanto docente do menino no ano anterior ao da pesquisa.

[...] eu tive Bernardo no ano passado com paralisia, mas Bernardo é assim, praticamente autônomo. Então eu acho que, você acaba não percebendo tão bem, apesar da dificuldade motora dele, que é o perceptível, mas assim o entendimento, ele pega as coisas, ele participa normalmente (Fabiana).

A evidência de que os estereótipos previamente estabelecidos auxiliam no enquadramento das crianças em estigmas foi trazida por Fabiana, no relato sobre sua primeira experiência com crianças em situação de inclusão.

Eu já tinha tido na escola particular, naquela época eu era estudante, eu tive inclusão como matéria eletiva e era assim uma carga horária menor e eu tive esse aluno. Assim, hoje em dia eu sei que ele era autista, mas naquela época não entendi, não sabia e minha vida era sair para buscar ele no pátio, na escorregadeira. Ele saía correndo da sala e ia para escorregadeira. Ele não acompanhava nada, ele realmente só socializava. Na escola particular, que não tinha recurso nenhum também, não tinha apoio, ele estava ali mesmo só por presença, mas participava do que podia também, do contexto escolar, de sala, de festa, mas em casa as atividades vinham todas escritas pela mãe, pelo pai, na sala ele não produzia. Mas naquela época eu não tinha total noção eu pensei que era uma criança diferente. (Fabiana).

Neste caso, percebe-se que a não estigmatização da criança ocorreu por desconhecimento da professora sobre o TEA. Neste caso, acredita-se que a insciência de Fabiana pode ter sido um fator que, por um lado, impossibilitou a associação a um rótulo que poderia ter levado a discriminá-lo positiva ou negativamente. Por outro, pode ter contribuído para o não atendimento das necessidades específicas da criança.

Evidencia-se que a primeira experiência da professora Fabiana aconteceu sem que ela tivesse sido informada sobre a condição da criança e, apenas com o conhecimento atual, suspeita que o menino tivesse TEA. Ainda assim, Fabiana demonstrou reconhecer características que chamavam a atenção para a discrepância dos padrões de comportamento esperados em sala de aula. Entretanto, parece não ter realizado ações com o intuito de melhorar a escolarização do infante. Neste ponto, destaco que Fabiana alega que a criança apenas socializava, todavia, segue afirmando que ele não acompanhava nada. Deduz-se que ela considera o fato de compartilhar o mesmo ambiente físico como um elemento de socialização e não a troca, a participação em grupo.

Ainda sobre suas experiências iniciais, as professoras Paula e Joelma optaram por trazer, em seus relatos, os sentimentos e pensamentos que experimentaram ao receberem a notícia de que teriam alunos em situação de inclusão em sua sala de aula.

Até hoje é muito angustiante, até hoje desde a primeira criança na ONG que eu trabalhei com pessoas com dificuldade intelectual, pessoa com transtorno e tal. Assim, eu desenvolvia um trabalho que todo mundo gostava, mas até hoje eu me sinto angustiada porque eu acho que eu poderia fazer mais, eles poderiam aprender mais... De que jeito eu posso alcançar? Eu acho que ninguém nunca vai achar que tem um trabalho satisfatório, porque a gente ainda está engatinhando nisso aí, entendeu? Então, para a gente sempre é angustiante. O que você pode dar para esse ser que precisa, que não tem, nem a família sabe como lidar com ele. E a família ainda acredita que você sabe e você está ali querendo dar alguma coisa, buscando alguma forma para dar, é sempre muito angustiante (Paula).

A princípio eu pensei "como é que eu vou trabalhar com essa criança?". Ainda mais sem auxiliar, porque não tinha nem no outro também que é autismo, não tinha ano passado. Estava sem auxiliar total. Depois que chegou essa pessoa que está aí comigo até hoje, em outubro, como eu te falei, do ano passado. Mas assim, a princípio é o choque que a gente recebe, mas deu para levar, não me descabelei por causa disso também não (Joelma).

Os trechos acima revelam que a principal preocupação das professoras consiste em fazer a criança alcançar os conhecimentos previstos para a série ou idade das mesmas. Isto deixa claro, também, que as docentes já internalizaram a exigência do sistema educacional sobre elas diante dos resultados em relação à aprendizagem dos sujeitos.

Permanecendo na análise da situação primordial com alunos em situação de inclusão, Carla relatou:

[...] minha primeira experiência com crianças em situação de inclusão foi logo na educação infantil. Eu recebi dois irmãos gêmeos e um dos irmãos tinha comprometimento motor, usava aparelho para caminhar, não havia nenhum comprometimento cognitivo, mas foi meu primeiro contato para incluir, principalmente na educação infantil, onde essa questão do movimento, do corpo é algo que a gente explora bastante. Mas foi uma experiência muito boa! Jamais foi para mim, como algo assim que me angustiava, no sentido de dizer assim "Aí, esse menino está aqui, o que é que eu vou fazer?". No primeiro momento eu o via como um ser humano. E entre possibilidades e dificuldades todos nós temos, em graus diferentes, mas tem! Então assim, a gente vai fazendo alguns ajustes no planejamento, ajustes nas atividades e tudo transcorre muito bem, não é? (Carla).

A forma como a professora conta demonstra que a sensação de insegurança e angústia, também relatada pelas demais, foi significada de forma diferente, o que a leva a considerar a experiência como “muito boa”. Em contrapartida, a primeira criança a ser incluída tinha um comprometimento físico e, por isto, reconhece-se a indicação de uma situação de inclusão mais fácil de ser realizada. A comparação que a professora faz entre si e a criança indica a existência de identificação. Essa capacidade foi destacada como sendo o primeiro passo na direção da não instauração de preconceitos em relação a um determinado grupo.

Como já citado no primeiro capítulo, a pesquisa realizada por Vasques e Benincasa (2013) sinaliza que o primeiro contato do professor com a criança é algo essencial para construção da percepção sobre o estudante. Ainda explanando sobre seu primeiro contato, Elisa afirmou:

Para mim foi bem tranquilo porque eu já o conhecia. Ano passado eu trabalhei com o 1º ano e ele era do grupo 4. Então eu já tinha esse contato com ele aqui na escola. Quando eu fui informada que eu iria trabalhar com grupo 5 já sabia que Bernardo seria meu aluno e já tinha contato com ele. Então para mim foi bem tranquilo. Já conversei com a professora dele antes também, e foi tudo bem tranquilo. (Elisa).

Pode-se perceber que o fato de conhecer a criança e saber que a mesma não se desvia completamente dos padrões preestabelecidos foi crucial para que Elisa não tivesse resistência para a aceitação do aluno. No entanto, como esta foi a

primeira experiência vivida por Elisa, não podemos generalizar e acreditar que uma criança em um quadro de maior gravidade ou comprometimento fosse capaz de gerar uma reação adversa à descrita.

Situação similar foi apresentada por Fabiana, ao dizer sobre sua experiência primeira:

Porque assim, ele já era da escola, era como Marcos¹⁷ ele já vinha da escola desde o infantil, só que comigo eu trabalhei com ele no primeiro ano. Como ele já era da escola eu já estava lá, eu já conhecia de vista, de ver, para mim a diferença foi só que eu saía para pegar ele o tempo todo e na sala ele ficava, às vezes. Pra mim ele já tinha um comportamento, ele já tinha em anos anteriores, ele não mudou em nada, o comportamento dele. Eu já conhecia de vista para mim não teve muito choque. Eu tratava ele normal, ele estudava normalmente como nos anos anteriores da escola. (Fabiana).

No que concerne à experiência inicial das professoras, pode-se concluir que parece causar menos impacto para elas quando as crianças em situação de inclusão já são conhecidas no ambiente escolar. Parece que o fato de conhecer previamente a criança proporciona certo consolo sobre as impossibilidades do enquadramento aos padrões estabelecidos. Sob outra perspectiva, o conhecimento anterior parece assumir um caráter impeditivo para a experiência com a criança, por não suscitar no professor a inquietação necessária para uma busca pessoal por elementos que possam aproximar o aluno da realidade vivenciada pelas demais crianças do seu grupo escolar.

Com o intuito similar de suscitar alocações que transparecem a percepção das professoras sobre seus aprendizes, solicitou-se que discorressem sobre a forma como pensam o futuro das crianças em situação de inclusão que possuem na sala. Elisa defendeu:

*Ele vai ter um futuro brilhante, tenho certeza. Ele é ótimo, ele é ótimo!
No caso dele, que não tem tanta limitação assim. Ele é um menino muito expressivo, tem uma oralidade muito bem desenvolvida, tem essa limitação motora, mas eu acho que até a sociedade está evoluindo neste sentido, mesmo que a passos lentos, ainda, mas a limitação dele também não é algo que choque, como tem outras pessoas que tem outros tipos de limitação que quando você olha choca a pessoa! Tipo: pessoas que ficam vegetativas, têm pessoas*

¹⁷ Uma das crianças acompanhadas atualmente pela professora.

que só mexem o olho, aquela coisa. No caso de Bernardo não... Acho que ele vai se dar muito bem na vida adulta dele. Eu acredito! (Elisa).

Este é mais um momento em que Elisa enfatiza que seu aluno, embora possua uma condição patológica crônica, não carrega em si as marcas da opressão e rejeição social vigente. Para ela, parece haver uma gradação no grau de inclusão da pessoa, de acordo com a deficiência que possui: quanto mais distante do estabelecido como normal, maior o “choque” e maior a sua possibilidade de fazer parte. Já a professora Joelma discorreu:

Carolzinha, eu espero que esteja bem melhor, porque assim a mãe dela leva para acompanhamento, através da gente ela começou esse ano. Aliás, no finalzinho do ano passado já começou a encaminhar, mas começou mesmo o tratamento este ano. Ela me falou até de uma cirurgia que iria fazer na perna porque não sei se tem possibilidade dela voltar andar ou não, mas assim, era para ter sido feito ano passado a mãe disse que era para esse ano e até agora não fez. A questão dela já tem problema de visão também, né? Ela tinha uns óculos no ano passado, mas ela quebrou, ela jogou no chão e a mãe depois não comprou mais. A mãe disse que ela tem um problema auditivo também, mas eu não vejo usar aparelho. Então tem tudo isso. Se for com essa ajuda eu acho que ela se desenvolve mais porque assim aparentemente parece que ela entende tudo que a gente diz. A questão da cognição dela é boa, é bem esperta, sabe quando faz uma coisa que não foi legal, quando é uma coisa engraçada, gosta de assistir um filme, se interessa por revistinha. Então assim, eu não sei devido a ela não falar como é que vai fazer assim, no caso, para ela aprender as letras, tipo para aprender a ler a pessoa precisa conhecer as letras, primeiro. Então é isso que eu estou tentando com ela estar mostrando letrinhas e não sei o que para ver se ela consegue, no mais como eu disse, até então quando ela vê a letrinha ela olha um pouquinho e daqui a pouco ela amassa e joga ou não quer olhar mais. Ela não consegue ficar muito tempo com o mesmo brinquedo, mesma coisa. Ela gosta de tudo mas não fica muito tempo, poucos minutos. Tem uns até que ela fica mais, um cavalinho, um pintinho que eu dou lá a ela que ela fica um pouquinho daqui a pouco ela não quer mais, ainda tem isso! Ela se alimenta sozinha, se alimenta apesar de ter só uma mão porque a outra ela não tem movimento; quando é coisa muito líquida a ADI, às vezes, ajuda, tipo uma sopa, muito mole, mas quando é feijão, arroz, macarrão essas coisas ela come sozinha. O suco tem um copinho especial que é aquele com a tampinha que ela bota e bebe sozinha também, mas no início, ela tinha mais dificuldade, hoje em dia, isso já ajudou ela. (Joelma).

Optou-se por colocar a resposta na íntegra para destacar a dificuldade que a professora teve em projetar um futuro para a menina, o que pode indicar a ausência

de perspectiva para a criança. Além disto, fica marcado que ela atribui todas as possibilidades de avanço a auxílios externos, isentando-se da contribuição para o resultado.

Outra entrevistada que, em sua explanação, transparece o repartimento da responsabilidade é Fabiana ao dizer que:

Eu acredito que vai depender. Depende da escola que ele for e dos familiares. Pelo que eu assisto assim de entrevista da televisão tem muitas crianças que os pais incluem normalmente na sociedade, leva para teatro, para cinema e tem pais que vão. Hoje em dia eu acredito que isso está muito mais aberto. Antigamente, as pessoas eram mais preconceituosas e pensavam que o filho era doente deixavam em casa. Hoje em dia não, a criança estuda, vai para as ruas, entendeu? Vai depender muito do trato familiar não só o trato da escola. Na escola está sendo trabalhado isso com essa criança para ele sair e participar da sociedade. Então é como se fosse um casamento a família com a escola para levar eles para os lugares, participar normalmente. Mas não só a escola. Hoje em dia já que a escola não está 100% preparada. Assim, eu digo não tem um profissional adequado para lidar com aquela deficiência. Como aqui ele poderia participar da escola e no contraturno ele ia para uma instituição que trabalhava mais com ele. Então acredito que a família lidando com ele de forma normal, a escola e a instituição que for indicada para aquela deficiência dele, enquanto a escola não estiver 100% preparada para isso (Fabiana).

Pode-se inferir que, para a professora, a inserção no meio social por parte da família é a principal ação para a inclusão. Ela define que fazer parte dos espaços públicos é um meio de se fazer mais pertencente ao meio social, passando despercebida a necessidade de ajuste e mudanças nas estruturas – físicas, organizacional ou de funcionamento – para o acolhimento das diferenças.

Já Carla assume uma postura otimista frente à perspectiva de futuro de seus educandos que envolve o investimento da escola, da família e as políticas públicas, ao dizer:

Então eu vejo os alunos com perspectiva de avanço. Não me passa que eles não vão seguir, eles vão continuar com a vida deles, muitos deles vão casar, vão constituir uma família vão ter espaços na sociedade, mas assim ainda fortalecer e conscientizar a família nos direitos também que eles têm, até em questão dos direitos sociais se ainda forem mantidos, eu não sei com esse novo panorama que está no nosso país, mas pensando até agora tem muitos direitos que eles têm e eles não são informados. Muitas vezes têm direito até um benefício que dá uma qualidade melhor, falando da clientela que a gente recebe os alunos da faixa social que a gente recebe, a maioria

dos meninos são simples, então já é uma renda, um salário quando chega a isso, ou era a renda da bolsa família. Então assim, acho que assegurar esses direitos também. Mas eu vejo os alunos com avanços continuando avançando eu acredito que muitos deles vão chegar, talvez não veja acontecer até porque aqui a gente vai até o terceiro ano mas eu consigo ver serem alfabetizados, que eles consigam ter uma autonomia leitora e escrita pelo menos mínimas de conseguir se comunicar e entender o que o outro diz de uma forma que eles não tenha mais uma vez seus direitos usurpados (Carla).

A argumentação da docente indica a crença de que alunos em situação de inclusão são capazes de desenvolver aprendizagens que poderão capacitá-los para uma vida adulta de qualidade. Sinaliza, também, a necessidade de os professores auxiliarem na difusão de conhecimentos sobre direitos que, também, contribuem para a qualidade de vida do sujeito. Além disso, mostra a necessidade da manutenção de programas sociais que possam aumentar o bem-estar e melhorar as condições de vida das famílias, podendo, assim, proporcionar uma maior inclusão social de todos.

Permanecendo nas perspectivas sociais futuras de seus alunos, Carla disse:

Ainda vejo muito um olhar de preconceito ainda muito grande das pessoas e acho que muitos pais ainda pensam assim que vão ser um filho incapaz o tempo todo, que não vai conseguir um emprego, não vai conseguir produzir e às vezes aqui em alguns momentos a gente tenta trazer alguns vídeos, né? De autistas que escrevem, pintam, que estão namorando que casam. Claro que alguns casos eles casam mas moram com os pais mas assim são adaptações que fazem porque são necessárias, mas que a gente precisa perceber que são pessoas que têm direito a ter uma vida normal, dita normal, né? Acesso a alguns tipos de trabalho que eles possam executar, mesmo que seja com a carga horária de trabalho reduzida mas que eles possam sentir uma utilidade especial. A vida afetiva deve acontecer, ainda vejo que muita gente desacredita disso e até se espanta quando eu vejo aqui com os meninos pequenos, um funcionário que diz assim "Pró, ele come sozinho?" "Come, sim!" "Pró, ele ta pedindo para repetir" "Ele fala, sim". Muitas vezes é só a gente se oportunizar e assim desafiá-los a fazer, mas assim estando junto porque na hora que ele precisar do apoio você está ali. Eu acho que a sociedade precisa despertar para isso que é um processo um pouquinho mais complicado porque a gente vive nesse mundo sendo muito individualista em algumas situações, capitalista que quer a produção e o ritmo dessas crianças em muitas situações é diferente (Carla).

Supõe-se que, por assumir concomitantemente a função de professora e vice-gestora da escola, Carla parece ter um olhar mais abrangente para os demais

membros da comunidade escolar. No trecho destacado acima, aponta a necessidade de fomentar nos pais das crianças a crença na capacidade de seus filhos. Outrossim, sinaliza a existência de diferenças e a necessidade de adaptação dos padrões impostos para a inclusão social desses sujeitos. Marca, também, o preconceito social como um impedimento para a vida em sociedade e a importância de servir de resistência para, pouco a pouco, ir alcançando melhorias.

Finalizando os discursos em relação ao futuro, a professora Paula, em um primeiro momento, focou em abordar a perspectiva de futuro associando a necessidade de mudança no cenário social.

Assim, eu acho que assim a criança incluída hoje, a gente está buscando uma sociedade melhor, né? Uma sociedade mais respeitosa com o outro, independente de suas dificuldades, suas opções. Acho que a gente está buscando e acho que num futuro distante as crianças aprendendo a conviver com o outro. Eu acredito que a sociedade da gente vai ser muito mais acolhedora do que hoje em dia é. Que as pessoas vão poder estar. Hoje eu fiz uma atividade na sala do grupo 4 e uma e era para pintar uns menininhos que estavam numa roda. Os livros de hoje já estão trazendo a inclusão que é importante, a gente precisa primeiro dos pequenos mesmo, tinha um cadeirante na rodinha. Aí um menino falou: "Eu não quero pintar o cadeirante!" Então a gente percebe que esse trabalho de inclusão para uma sociedade mais acolhedora e mais respeitosa lá na frente é importante. Então a gente criando isso, a gente fomentando isso ele vai sentir mais acolhido na sociedade. Você vê que antigamente, você está estudando isso você sabe, as pessoas antigamente ficavam escondidas, quando tinha alguma coisa porque sabia que ninguém ia aceitar e hoje em dia não. Uma pessoa cadeirante ela vai e volta à gente ainda tem as dificuldades de acessibilidade, mas ela já tem mais proposição para estar nos meios sociais. Então isso aí é um ganho imensurável, a gente também tem que pensar no cognitivo, né? E como trabalhar esse cognitivo, e como estimular isso? Eu acho assim que a gente enquanto escola a gente não está preparado para isso! A gente precisa mesmo! (Paula).

A fala de Paula indica a lucidez que a professora possui ao relacionar o papel da escola como transformadora social, no que se refere às práticas e as melhorias na inclusão social. Ou seja, a docente consegue relacionar as contribuições de uma ação educativa mais inclusiva para uma sociedade também mais acolhedora e acessível a todos, indicando a interdependência existente entre as duas instâncias. Outro ponto que merece destaque na fala, diz respeito às conquistas para a ocupação nos espaços sociais: ainda que de maneira precária, nos dias atuais, as pessoas com deficiências já podem coexistir.

Respostas trazidas pelas professoras acerca de seus entendimentos sobre se consideram seus alunos como incluídos nos dão indícios em relação a como cada uma pensa a educação inclusiva.

4.3 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE AS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Todas as participantes da pesquisa foram questionadas sobre sua organização em sala de aula, destacando as principais alterações ocorridas, quando existentes, para a adequação das crianças em situação de inclusão. Quando questionada sobre as mudanças realizadas na rotina da sala de aula para o acolhimento dos alunos, as professoras, exceto Carla, responderam não fazer grandes modificações, justificando-as com argumentos específicos.

Elisa, em momentos diferentes da entrevista, deixou explícito que, no caso de Bernardo, não há necessidade de mudanças na rotina devido à quase inexistência de diferenças entre ele e os demais colegas. Como podemos ver abaixo.

Eu não sei se eu estou certa, mas eu não mudo a rotina não. Com ele, nas condições que Bernardo tem, é a mesma rotina. Eu não altero a rotina não! (Elisa).

Nem de planejamento, embora na prática eu procure atender ele, ir mais próxima, assim está mais próximo dele em algumas vezes, mas geralmente é a mesma rotina (Elisa).

As falas de Elisa exemplificam a inexistência de mudanças no que se refere a conteúdos, adaptações curriculares, indicando que não há nenhum tipo de discriminação no seu fazer pedagógico. Neste caso, ressalta-se que a atitude de manter uma não diferenciação implica em uma atitude de inclusão da criança. Contudo, como também foi mencionado pela professora, Bernardo não apresenta condições diversas do padrão da turma. O menino tem um leve comprometimento motor percebido somente em situações que exigem maior controle do tônus muscular. No final da fala destacada acima, a professora sinaliza que atende e fica mais próxima a ele em algumas situações. Essa atitude também foi observada e, inclusive, dita pela docente como um comportamento comum dela sempre que detecta dificuldade de qualquer um dos seus alunos, o que caracteriza, mais uma

vez, a não existência de um comportamento exclusivo à criança em situação de inclusão.

Agora assim, no meu foco, determinados dias, não consigo fazer isso todos os dias, mas determinados dias o meu foco específico de dar mais atenção, intervenção mais próximo de alguns alunos. Chegar mais pertinho mesmo, fazer mais intervenções, com aqueles que eu pensei. Não, hoje eu vou ficar mais pertinho de fulaninho (Elisa).

Apesar disso, é importante mencionar que a professora identifica a necessidade de pequenas mudanças em materiais escolares que poderiam facilitar o desempenho de Bernardo em sala de aula. Mesmo tendo ciência disto, não houve uma busca ou tentativa de variações que pudessem proporcionar um bem-estar ou facilitar a aprendizagem de seu aluno.

A professora Joelma também deixou claro que, praticamente, não faz alterações em seu planejamento escolar por ter em sala alunos em situação de inclusão. Contudo, diferentemente das demais entrevistadas, atribui a permanência de uma mesma rotina para todos a uma recusa da criança em aceitar as modificações ou diferenciações.

Foram selecionadas abaixo as principais falas da professora Joelma sobre o seu fazer com a criança em situação de inclusão.

Tipo assim, eu trato ela praticamente igual aos outros agora só tem uma coisa ela só pode sentar na primeira cadeira porque senão ela se distrai, ela foge (Joelma).

Agora tipo, na hora do lanche normalmente pega o dela antes um pouquinho porque ela demora a comer mais, às vezes, ela demora tanto a comer que não dá tempo para ela descer, aí a auxiliar depois desce com ela para brincar e, às vezes, ela faz parte do recreio junto com os meninos. Aí depende do momento do lanche que às vezes demora ou não. Mas assim, normalmente, ela faz as mesmas coisas que todo mundo (Joelma).

Na afirmação dada, é possível dizer que, embora tenha um discurso de não diferenciação para o restante da turma, a professora já indica que há algumas atitudes discriminatórias em relação à menina. O fato de ser a única estudante da sala a ter um lugar marcado e o fato de que o horário que desce para brincar é depois do lanche e que não segue necessariamente um horário fixo preestabelecido. Assim, como discutimos nas ações da professora Paula, a justificativa para as

atitudes discriminatórias realizadas no universo escolar são características específicas do sujeito. Aqui, temos outro exemplo de pensamento que imprime no sujeito a responsabilidade por sua não adequação, ficando, mais uma vez, implícito que o aluno precisa se adaptar à realidade escolar.

Ainda sobre as atividades, Joelma explicou que

Ano passado tinha um livro separado para ela que Carla conseguiu para mim, só que ela não queria fazer nada naquele livro. Se eu desse uma atividade de papel para os meninos ela queria a mesma. Aí o que é que ela faz? Ela risca, ela faz assim uns riscos assim. Eu deixo, eu pego e já separo estão lá no classificador dela com essas atividades já guardo lá dentro, porque tudo até provinha que eu faço para os meninos eu faço para ela, eu dou a ela igual. Ela só vai riscar, eu só identifico que é dela para saber que é a dela, aí eu vou e coloco o nome dela lá "Carol". Mas assim é o mesmo dever dos outros é a mesma coisa. Letra móvel, enquanto os outros estão brincando formando palavras ou frases, eu dou algumas letrinhas para ela e tento mostrar as letras do nome dela; quando não sou eu é a auxiliar que faz. Ela fica, daqui a pouco ela começa a amassar as letras, até ela faz muito isso. No mais é igual a dos meninos que eu faço até tesoura que ela tem uma deficiência em uma das mãos. Ela pega e aceita cortar, ela pegou e cortou os papezinhos tudo dela, depois ela foi para cortar a pelezinha de uma ferida que tinha na mão, nessa hora eu recolhi a tesoura, "Aí não pode!". Quando ela sabe que está errada ela faz assim depois que a gente reclama com ela (da uma risada de cabeça baixa). É desse jeito, você vai ver (Joelma).

É interessante analisar a trajetória da criança ao longo destes dois anos em que é acompanhada pela professora Joelma. A docente relata que Carol nunca aceitou fazer atividades diferentes da que está sendo proposta para a turma. Pode-se supor que, de forma implícita, a menina indica para a comunidade escolar que não quer ser alvo de atitudes discriminatórias que a segregam do restante das crianças. À primeira vista, pode parecer uma atitude respeitosa acolher o desejo da criança e lhe ser entregue a mesma atividade, porém, é preciso pensar que as ações pedagógicas perdem o sentido quando são feitas sem objetivo. Qual o sentido de entregar atividades que serão apenas riscadas, sem objetividade? A atitude da professora acaba servindo como acalentador para a menina, no que se refere ao seu desejo de pertencimento, contudo, ainda não é capaz de perceber que é desrespeitada enquanto aprendiz, uma vez que a atividade não lhe apresenta nenhum desafio nem aprendizagem a ser alcançada. Vale ressaltar que a professora demonstra ingenuidade ao realizar tal ação, ao considerar apenas a consequência imediata de sua atitude, mas é preciso que o professor seja reflexivo para que possa

identificar o prejuízo pedagógico desta sua ação. Ao final do trecho selecionado, a professora descreve uma atividade na qual foi possível desenvolver uma atividade similar para todas as crianças do grupo.

De modo similar, Paula afirmou não fazer mudanças na rotina de sua turma, embora reconheça as especificidades da criança, como é possível observar no seguinte trecho.

Assim, como ele é autista e não tem nenhuma dificuldade motora, nem visual, eu procuro fazer algumas atividades, trazer mais ele para o grupo e é por isso que ele conseguiu, ele já consegue sentar, antes não sentava. Ele já consegue sentar nas cadeiras; quando ele vinha e encostava uma coleguinha já dizia assim "Oh, pró, olha para aqui". Eu dizia: "Deixe ele sentar com você!" e ele vinha. Eu trazia ele. Assim, a gente estava brincando com um joguinho de montar, eu dizia: "Ofereça" e assim eu não tentei mudar as atividades. Eu tentei fazer com que ele quisesse participar das atividades. Ele é livre na sala tanto que quando é uma atividade que ele quer participar na sala ele senta e participa, quando ele não quer a gente oferece outra coisa, mas tem horas que ele não quer nada e assim a gente respeita o tempo e o limite dele (Paula).

Nota-se, através do trecho destacado, que a professora buscou integrar o aluno a atividades cotidianas da sala de aula e, pelo visto, obteve avanços no que se refere à inserção dele no grupo. Contudo, surge para a discussão a questão se tais práticas com o intuito de adequar o sujeito às demandas da escola não estariam em consonância com o modelo de integração escolar. Para este modelo, as crianças em situação de inclusão são as que devem se adaptar para fazer parte da escola. Na fala de Paula, outro aspecto marca, ainda mais, o fazer pedagógico pelo modelo da integração quando afirma que a criança é livre: "*quando é uma atividade que ele quer participar na sala ele senta e participa, quando ele não quer a gente oferece outra coisa*". Explicita-se que, quando a criança não se dispõe a se engajar nas tarefas do grupo, é marginalizada em sala de aula, ou seja, lhe é dada outra atividade qualquer para que permaneça em sala, embora completamente à margem do que está sendo realizado e sem objetivos pedagógicos. Em contrapartida, a mesma atitude demonstra que a professora entende que a criança tem especificidades e que, em alguns momentos, não faz sentido a participação em algumas atividades. Alguns momentos da prática pedagógica de Paula indicam que a profissional é atenta às necessidades da criança, uma vez que se preocupou em propor atividades que atendam às demandas dele.

Eu e a professoras (se referindo a Segunda Regente) a gente estava, está com um livro que a gente está querendo ver umas atividades mais de coordenação motora mesmo, para ele. A gente até já separou as atividades que vamos fazer, porque os meninos já estão com outras demandas, né? Com o alfabeto e tudo. Então, com ele a gente vai estar sempre recorrendo àquelas atividades, não vou dar a atividade do alfabeto e vou achar que ele vai acompanhar, não. Eu posso até dar para ele mas ele vai riscar. Então, a gente vai procurando fazer mais essas atividades assim de coordenação motora mesmo com ele (Paula).

Sabe-se que atividades de coordenação motora auxiliam a maturação cerebral necessária para a aprendizagem da escrita bem como facilitam a organização do pensamento e o raciocínio dos infantes. Paula demonstra conhecer bem a etapa do desenvolvimento da turma em que leciona, quando percebe que o trabalho e a coordenação motora são essenciais para o seu alunado. Com o intuito de propor atividades inclusivas, podem ser propostas atividades que sejam capazes de fazer o treino da coordenação motora para uns e o avanço do conhecimento das letras para outros. Neste ponto, fica evidente o que a própria Paula afirmou quando questionada sobre a formação (utilizado na seção anterior): que ainda preparamos professores para o trabalho pedagógico considerando a homogeneidade de uma turma. Percebe-se o quanto esse aspecto é limitador do pensamento pedagógico, uma vez que não possibilita uma atuação capaz de perceber que uma atividade pode ter mais de um objetivo, atendendo às demandas individuais dos alunos.

Mais um trecho em que demonstra o respeito da professora às demandas individuais do seu aluno aparece, quando diz:

É como eu te falei. No início ele evitava, ele chorava, ele não queria ouvir ninguém. Eu evitei muitas músicas por causa dele. Música de agitação, incomodava. Hoje, ele já participa, já não coloca mais a mão no ouvido, entendeu? Ele ficava o tempo todo na sala andando com a mão no ouvido e como é que você controla 23 crianças para falar baixo para não incomodar o colega? Aí eu dizia: gente, o coleguinha está com a mão no ouvido, vamos falar mais baixo? Depois, ele de novo, mas hoje ele não se sente mais incomodado com os meninos (Paula).

Além disso, podemos pensar nas atitudes de respeito que a professora buscou ensinar para os demais colegas. Independente da situação de inclusão, ensinar as crianças a serem sensíveis ao sofrimento do outro é de extrema

importância quando se quer pensar um projeto de sociedade capaz de evitar qualquer tipo de violência contra o outro.

Adorno (1995) indica que a educação deve estar voltada para formar sujeitos que sejam capazes de se opor a qualquer expressão de violência contra os indivíduos. Para isto, é fundamental que a educação esteja voltada para discutir as posturas que não permitam a identificação entre os sujeitos.

Um aspecto sobre a professora Paula que merece destaque é o fato de que demonstra um posicionamento crítico em relação às atividades que estão sendo realizadas na escola com o rótulo de inclusão. Em muitos momentos da entrevista, a docente deixa claro que o trabalho de inclusão escolar deve atender uma demanda pedagógica que engloba mais do que ações assistenciais. Ela defende que a inclusão é mais ampla, embora, em alguns momentos, não fique claro quais os fatores pedagógicos imbricados.

Então, assim a gente tem que entender realmente o que é assistência e o que é pedagogia. Então o trabalho assistencialista, de assistencialismo a gente faz, que é assim de acolher, proporcionar que eles convivam com outras crianças, que as crianças aceitem e que ele possa se socializar como ele já desenvolveu bastante. Wellington, já consegue sentar-se à mesa com outros colegas. No início ele chorava, gritava, botava a mão no ouvido porque é autista e não queria ficar perto dos outros de forma nenhuma. Hoje ele já senta, já pega uma massa, pega um jogo de montar, já senta na roda. Quando a gente vai para área já pula, já brinca. Então já é um avanço grande, entendeu? Mas a parte pedagógica, na parte da socialização do comportamento. A parte pedagógica que é o que a gente precisa ter um suporte maior não está acontecendo da forma que a gente queria, porque eu não tenho nem como parar para dar uma atenção só pra ele. Porque eu tenho outros 23 na sala que não tem a dificuldade que ele tem, a patologia dele, mas tem outras dificuldades, outras demandas (Paula).

A docente defende nesta afirmação que a escola está acolhendo as crianças, mas nenhuma modificação foi pensada para que estes possam ser estimulados a desenvolver suas capacidades. É importante mencionar que, assim como enfatiza Crochík (2012), a presença da criança na escola já significa um avanço, se fizermos uma análise histórica do processo de educação das pessoas com necessidades educativas especiais, porém, é essencial que se avance no sentido de garantir modificações elementares que vão desde a estrutura física até os métodos

de ensino. A professora cita especificamente a quantidade de alunos na sala de aula como um dos limitadores de um trabalho de qualidade para todos.

Na análise sobre as percepções de Paula ficou notório que, atualmente, para ela, não é possível fazer um trabalho inclusivo com as crianças na escola: apenas práticas de acolhimento são possíveis de serem realizadas. Ao interpretar a realidade dessa maneira, pode-se apenas esperar que auxílios externos surjam para que algo no sentido de incluir as crianças aconteça. A história profissional de Paula induz à conclusão de que a prática em ambientes segregacionistas é o único modelo capaz de promover a aprendizagem das crianças, sem que faça uma reflexão sobre as ações que podem ser realizadas dentro da escola regular que conduza ao desenvolvimento do sujeito.

Diferentemente das discussões das demais entrevistadas, a análise das percepções de Fabiana permitem destacar a diferença no comportamento da docente em relação à inclusão dependente da série e da gravidade de cada criança. Sobre o menino com características mais severas e matriculado na turma do 1º ano, disse:

Como ele não participa das atividades, como ele não faz nada aí assim, do ano passado para cá a gente está trabalhando com ele só coordenação motora. E sempre tem que pegar na mão dele e fazer porque ele sozinho não faz. Isso é, ele se interessa muito por livro, livro de leitura e paradidático ele se interessa, algum brinquedo que ele fica muito tempo ali sozinho com o brinquedinho (Fabiana).

A (rotina) dele é diferente os meninos têm livros, caderno, diário e produz e ele não, só faz de coordenação motora. Só nas atividades que ele não acompanha, fica na sala sentado aí tem uma ADI que fica comigo que acompanha ele, banheiro, água, sai um pouco quando ele fica muito entediado ou agitado e começa a gritar, sai um pouco com ele depois volta para sala. Sai na hora do recreio, volta, dar o lanche, leva ao banheiro, lava a mão, dar água, tem que dar para ele porque ele não pede, não pede nem banheiro nem água tem que oferecer a água e levar ao banheiro, para ele fazer xixi. Estava uma época vindo de fralda, depois a mãe tirou, a diretora pediu para tirar. Ela deixou um tempo, agora tirou, mas ele só faz coordenação motora e ele não acompanha nada da turma. Assim, história se tiver lendo, tem umas que ele fica mais sossegado, você percebe que ele está ali parado mas, ele ouve, que autista ouve mas ele não oraliza. Tem momentos que ele fica mais parado, ele fica com um brinquedo de encaixe, dar alguma coisa para ele e observar. No mais... as atividades mais puxadas mas de outro momento não (Fabiana).

A professora se mostrou bastante angustiada ao relatar a rotina do garoto, do que se percebe que se sente assustada com a situação do menino e, em alguns momentos, demonstrou insegurança no trato com ele. No trecho acima, nota-se que a docente está atenta às reações emocionais, conseguindo descrever os estados de humor que o menino passa durante o turno escolar. Além disso, fica marcado que a presença da ADI, neste caso, como a responsável pelo acompanhamento do aluno na escola, dá a impressão de uma transferência da responsabilidade sobre a criança.

Já quando questionada sobre a outra criança, a professora demonstrou entusiasmo ao dizer:

O da tarde é menor, grupo 4, entrou esse ano e ele nem começou no início do ano, começou já em maio, mais ou menos, maio, é! Esse já tem socialização melhor com as crianças. No início ele não tinha não, agora já está se sentando para socializar um pouco com as outras crianças. Já tem autonomia para comer. O de lá também come só, mas é um tipo de lanche só. Esse já tem autonomia para comer, esse já não usa fralda e já rabisca, faz atividade de rabisco. Então as atividades que as crianças fazem do infantil a gente dá para ele também igual, ele rabisca. Fica em sala, brinca, mexe com as crianças, já trabalha com brinquedo de encaixe. Tem o tempo dele de ficar no espelho, conversando, mas tem uma socialização melhor do que o da manhã. No recreio, ele sai brinca com os meninos, tem brincadeira que ele participa se for uma rodinha, ele fica um pouco, daqui a pouco ele sai e fica na área circulando, mas ele já participa melhor (Fabiana).

Diferente da postura adotada ao falar do menino mais velho, é possível identificar, no depoimento, que a professora se sente mais à vontade ao falar da inclusão do mais novo. Ela explica que a criança consegue se integrar ao grupo e participar de atividades junto com todos. Embora, em algumas falas, tenha frisado a disparidade entre o grau de severidade do transtorno em cada criança, quando questionada sobre a diferença percebida entre as práticas de inclusão de cada uma, Fabiana atribuiu ao fato de o mais novo ser da Educação Infantil:

É porque é diferente o conteúdo, ele é mais lúdico, tem uma brincadeira, tem um momento de revistinha, momento de encaixar, momento de massinha e ele já participa melhor e não tem o conteúdo do fundamental que é mais conteúdo, assunto, prova (Fabiana).

Faz-se importante frisar que os objetivos da Educação Infantil estão voltados para questões envolvendo a formação de valores, procedimentos e desenvolvimento motor das crianças, dados considerados qualitativos. Já o Ensino Fundamental, na cidade de Salvador, responde a conteúdos pré-estabelecidos e deve atender a resultados numéricos estabelecidos pela Secretaria de Educação que implicam, inclusive, no funcionamento da escola (turmas que serão oferecidas e verbas recebidas). Fica claro que, em alguns momentos, a escola deve responder e atender mais à lógica de mercado para o alcance das metas impostas do que à formação dos sujeitos.

Diferentemente das demais professoras, Carla indica que faz alterações na organização da rotina escolar da turma que leciona ao pronunciar:

[Um deles] consegue assim, na discussão oral dar a opinião dele, fazer os registros dentro da hipótese de escrita que ele está, transcrever do quadro quando a gente está fazendo uma correção, então ele sabe localizar no diagrama do livro, onde é aquela resposta, onde ele errou ele corrigir. Já os outros dois autistas não! Apesar de que um deles já conhece todas as letras, se você sentar para fazer um trabalho desse com ele, a letra inicial, faz o nome sozinho, já tem um avanço. Na verdade eu tenho três em estágios diferentes. Eu não tenho estágios iguais. Às vezes até para fazer um trabalho em grupo só entre eles não funciona, tem que fazer o trabalho de dupla eles com outros alunos que não são considerados em situação de inclusão. Então os alunos entram nesse momento também como parceiros neste processo de aprendizagem (Carla).

E, ao ser questionada sobre como organiza sua rotina, afirmou que:

Então há uma rotina que varia muito e alguns procedimentos. Alguns momentos eu faço atividades em duplas, observando aquele aluno que tem autonomia e em relação aos meninos que são autistas a maior parte do tempo eles estão sentados próximos à auxiliar de desenvolvimento. Sempre à frente da sala, mas próximos para que as orientações também cheguem a eles mas no momento os dois alunos que eu tenho, um dos, são três. Os dois que eu tenho, o material que é do 3º ano eles não conseguem acompanhar, já um outro sim! Ele já consegue acompanhar mesmo que ele transcreva alguns registros mais oralmente ele já opina, ele já consegue ter uma oralidade e uma percepção do que trata, do assunto geral da turma mas consolidada em relação aos outros dois. Então eu procuro trazer um material didático diferenciado para eles dois. Para fazer um trabalho assim mais diferenciado e algumas atividades eles fazem a mesma atividade da turma, então vai mudando muito alguns procedimentos a depender da proposta do dia (Carla).

Nas falas da professora fica evidenciado que ela conhece o estágio de aprendizagem de cada um dos seus alunos e se preocupa em organizar a rotina com o intuito de propiciar relações de troca entre todos os colegas, o que significa um trabalho inclusivo mais consistente. A professora informa que os conteúdos do 3º ano são inapropriados para duas das crianças, mas, ainda assim, se preocupa em pensar atividades que todos possam participar. Nas observações feitas em sala de aula, observou-se que a docente sempre propunha alguma atividade para os dois meninos, em momentos concomitantes à atividade da turma. Dessa forma, percebeu-se que, mesmo que a atividade não fosse igual, os garotos recebiam, no mesmo momento, atividades para realizarem. Embora a ADI seja uma ação que discrimina duas das crianças em situação de inclusão, por ela sentar sempre ao lado de ambos, Carla era quem dava as instruções para a realização do exercício, levando a crer, que não há uma transferência de responsabilidade por parte da regente da classe.

Outra resposta dada por Carla sobre a forma que organiza seu planejamento que evidencia sua atenção em desenvolver um trabalho pedagógico adequado às demandas da turma, mas sem desconsiderar as características individuais de seu alunado, foi transcrita abaixo:

Planejar pensando na proposta do dia e o que aquele aluno tem condições e pode fazer dentro daquela proposta para evitar mesmo sair da sala. Em alguns momentos sim, ele vai fazer algo diferente da turma porque ele ainda precisa avançar em aspectos que a condição dele, naquele momento, não permite como os outros também passaram por fases parecidas. E outras situações a gente traz a proposta adaptada para que ele possa sentar em parceria com o colega e possa produzir junto com outro aluno que "não tem nenhuma necessidade especial" como a gente tenta fazer agora neste momento que eu estou com essa turma está sendo um pouquinho mais complicado fazer esse tipo de intervenção porque eu tenho um aluno que a gente está ainda em relatório em observação que ele tem alguns ritos de mudanças de humor e comportamentais que influencia muito na rotina da turma. Então eu tenho que estar sempre próxima dele e essas mudanças dele são muito agressivas, então eu preciso no momento, acho que a maior parte do meu tempo é para garantir a integridade física da turma. Então, às vezes eu venho com uma coisa planejada, um momento de dupla, de grupo e às vezes eu tenho que optar por alguma parte da turma trabalhar individualmente, aquelas que já têm autonomia, outros alunos em dupla, mas a gente pensa bem quem vai fazer dupla com quem, quem pode auxiliar os alunos de inclusão para que eles possam avançar (Carla).

Neste trecho, Carla demonstra compreender que algumas adaptações são necessárias para atender à demanda individual de cada criança. Inclusive, ressaltase que foi observado em situações de sala de aula que as crianças em situação de inclusão executavam atividades diferenciadas entre si. Isto indica que o trabalho proposto não se refere apenas a uma forma de distração, como foi dito por outras professoras: Carla planeja e prepara atividades com objetivos de aprendizagem para cada um, o que favorece a inclusão deles.

A ação pedagógica da Professora Carla mostrou ser a mais favorável, nesta pesquisa, ao que consideramos inclusão. Em muitos momentos, a professora demonstra entender que é preciso ir além do ingresso e da possibilidade de socialização. A escola tem que proporcionar às crianças em situação de inclusão aprendizagens do campo cognitivo visando o melhor desenvolvimento de cada um. Observa-se na docente uma coerência entre a forma como organiza o seu trabalho pedagógico e o que pensa sobre inclusão.

Eu acho que (inclusão) é garantir direito que é o direito do ser humano enquanto cidadão, né? Pelo menos do que a nossa sociedade, nosso mundo atual propõe é garantir muito mais que direito é igualdade mesmo dentro da diferença, incluir é isso. A gente fica muito preocupado em como é que ele vai estar na escola regular, o direito ele estar. Agora eu tenho que oferecer além dele estar algo mais porque ele precisa de uma forma plena dentro das possibilidades dele. Então não é só simplesmente colocar lá e deixar, mas garantir, tentar garantir de uma forma plena, porque a gente ainda não consegue fazer, porque nós também não estamos preparados e em muitos sentidos também não nos sentimos incluídos. Volta e meia nos sentimos assim, também isentos de alguns direitos né? Nada é tanto como a gente gostaria de ser, mas eu acho que é nesse sentido de você se sentir humano. Acho que quando a gente não garante, principalmente, na questão da educação uma criança que ela tem na situação, o termo que você usa na sua pesquisa, na situação de inclusão e a gente não tenta garantir, é negar que ele é da nossa espécie, eu sinto dessa forma. Parece que é algo desconhecido de mim, que aquele ser que está ali não vive no mundo que eu vivo e não tem as necessidades que eu tenho. É essa forma que eu sinto! (Carla).

Como vimos no capítulo sobre o preconceito, a existência do mesmo impossibilita o processo de identificação com o grupo a que se destina. No discurso da professora, vemos que há uma identificação com os sujeitos, quando ela faz analogias sobre si mesma para explicar como pensa a inclusão. Tal atitude indica que o preconceito das docentes interfere na sua forma de incluir.

4.4 PRECONCEITO

Para o início da discussão desta categoria de análise, é importante relembrar duas formas de expressão do preconceito: a marginalização e a segregação. De acordo com Crochik (2012, p. 48-49)

Marginalização implica ser deixado à margem do grupo, mas não à parte, apartado: faz parte mas não é muito considerado pelos que se situam mais ao centro do grupo, instituição ou sociedade, e segregação se refere quer ser posto para fora do grupo, quando a ele se pertence, quer o não pertencimento a ele.

Nos relatos das professoras entrevistadas, foi possível identificar pensamentos e ações preconceituosas em relação às crianças em situação de inclusão. Mais uma vez, salienta-se que muitas dessas são inconscientes e que as docentes emitem essas condutas de forma involuntária, ou seja, sem esta intenção. Em outras situações, foi percebido que algumas atitudes preconceituosas são camufladas por um excesso de proteção ou zelo. Nesta seção, foram destacadas essas condutas com o intuito de proporcionar reflexão e não de apontar falhas ou simplesmente criticar as profissionais.

É importante dizer que a instituição lócus da pesquisa foi indicada à pesquisadora devido ao trabalho que desenvolve com infantes em situação de inclusão, principalmente pela não recusa em matricular essas crianças. Sabe-se que tal direito é garantido por lei, embora muitas escolas ainda não realizem a matrícula dessas crianças. No estabelecimento de ensino pesquisado, apenas duas turmas não possuem alunos em situação de inclusão. Atualmente, uma alternativa encontrada na escola foi a presença, nas turmas com crianças consideradas de maior gravidade, de um profissional que auxilia na inclusão, a Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI). Crochik e Crochik (2008, p.147) afirmam que:

a imposição de um educador, ou uma pessoa próxima ao aluno incluído, para que esse seja aceito não deixa de ser também outra modalidade de discriminação. Claro, não se trata de ser purista e deixar de reconhecer que, por muitas vezes, isso seja necessário, mas que se a escola precisa do recurso de outros profissionais ou pessoas, não está assumindo plenamente a sua função.

Na escola, das seis turmas com crianças em situação de inclusão, apenas duas não têm, atualmente, o profissional de suporte ADI. No entanto, é imprescindível destacar que a escola não impõe a presença deste profissional para a matrícula das crianças, inclusive, algumas delas não têm esse suporte ao ingressaram na escola, como se pode perceber na fala da professora Joelma.

Então é o professor aprendendo; ano passado mesmo que ela foi minha também eu fiquei com ela sem ADI, com os meninos de grupo 5 de fevereiro até 30 de setembro. Eu fui receber uma ADI no dia 1º de outubro e eu tinha que me virar porque eu estava sozinha com ela em sala (Joelma).

Em muitos outros trechos dos depoimentos, as professoras ilustram como a ADI as auxilia nos cuidados, principalmente físicos, com os alunos em situação de inclusão.

Ela se alimenta sozinha, ela se alimenta apesar de ter só uma mão porque a outra ela não tem movimento mas quando é coisa muito líquida aí a ADI, às vezes, ajuda, tipo uma sopa, muito mole, mas quando é feijão, arroz, macarrão essas coisas ela come sozinha, biscoito (Joelma).

Tem dias que a própria mãe chega e bota ela lá já, outro dia, é a ADI ou Carla que leva ela [na sala de aula] (Joelma).

Só as atividades que ele não acompanha, fica na sala sentado, aí tem uma ADI que fica comigo que acompanha ele, banheiro, água, sai um pouco quando ele fica muito entediado ou agitado e começa a gritar, sai um pouco com ele depois volta para a sala (Fabiana).

Eu acho que os professores fazem dentro das salas de aula é assim fantástico porque se você vê nem todas as escolas têm ADI para ficar com essas crianças especiais. Então, assim, a ADI é uma pessoa que está ali para o auxílio do professor, ela não tem como tomar conta de uma turma e nem tem como dar conta de uma criança dando um suporte especial. Então, ela faz o trabalho de assistencialismo mesmo (Paula).

Nos trechos em destaque as docentes colocam a presença da ADI como imprescindível para o suporte das crianças durante a realização de atividades de atendimento às suas necessidades básicas. Um aspecto interessante de se discutir diz respeito ao fato de, nas observações, ter sido visto que as professoras entregam as atividades às ADI para que elas o realizem com as crianças. Contudo, nas

entrevistas, nenhuma delas mencionou essa atribuição. Hipotetiza-se que a omissão da informação decorra do conhecimento de que as ADI não possuem formação profissional para intervir pedagogicamente com as crianças e por saberem que há uma transferência de suas atribuições a esta profissional.

Em um momento da entrevista, Fabiana expressou sua opinião sobre a presença de um único profissional em sala:

[...] Um professor só para dar conta de tudo, esse movimento e todas as cobranças que a gente tem que dar conta, de conteúdo, resultados. O professor para um tempo ali para fazer um atendimento àquela criança, mas todo aquele período de tempo, entendeu? (Fabiana).

Identifica-se, na alocução, que a docente entende que é preciso outro profissional além do professor para atender às demandas estabelecidas, colocando o cuidado da criança especial como algo a mais. Em contrapartida, é importante considerar o fato de que, muitas vezes, os professores são cobrados para o alcance de metas e resultados com os alunos da classe, em geral, e o mesmo não acontece com a criança em situação de inclusão.

Retomando a discussão sobre as atitudes de preconceito observadas em sala de aula, foram destacados alguns trechos do depoimento da professora Joelma ao descrever sua aluna.

[...] tem hora que ela tá bem, tem hora que ela berra, ela olha a revistinha, hora que ela lasca a revistinha, joga no chão. Você vai ver quando você for lá observar, tem horas que ela está assim, faz legal, dá beijinho, quando ela gosta, mas quando ela não quer, não quer nem saber. Ela é assim, não fala, mas se expressa muito bem! (Joelma).

[...] Quando ela sabe que ela está errada ela faz assim depois que a gente reclama com ela [dá uma risada de cabeça baixa]. (Joelma).

[...] ela tem essa maniazinha, é muito cheia de vontades, viu? Muuuuito cheia de vontade e quem quiser que não faça as vontades dela, às vezes, a gente tem que falar mais alto um pouquinho com ela porque se não ela vai no arranhão, na mordida, bate a cabeça. Quer dizer, se ela tiver esse aborrecimento, porque não é todo dia não, viu? Não é todo dia que ela faz não, mas tem dias que ela faz! (Joelma).

[...] Ela tinha uns óculos no ano passado, mas ela quebrou, jogou no chão e a mãe depois não comprou mais. (Joelma).

[...] Ela não consegue ficar muito tempo com o mesmo brinquedo, mesma coisa. Ela gosta de tudo, mas não fica muito tempo, poucos minutos. Tem uns até que ela fica mais, um cavalinho, um pintinho que eu dou lá a ela que ela fica um pouquinho daqui a pouco ela não quer mais, ainda tem isso! (Joelma).

[...] Essa questão do não, a mãe já falou para mim que, às vezes, ela deixava Carolzinha fazer muita coisa, assim, porque ela esperneava. Aí eu já chamei atenção da mãe 'Não faça isso, não! Tem que impor algumas regrinhas para ela porque senão...'. A mãe dizia que ela batia muito nas irmãs e as irmãs nela e eu dizia 'você tem que conversar com as irmãs e com ela porque isso também não é correto! Você tem que chamar atenção dela nesse sentido!' (Joelma).

As respostas destacadas da professora aludem aos comportamentos de birra que a menina emite com frequência na interação com o meio. Sabe-se que tais comportamentos normalmente são interpretados como repulsivos por parte dos professores, contudo, Joelma fez esses relatos em tom jocoso, aparentando considerar engraçadas tais atitudes da menina. Crochík (2015) indica que o preconceito pode levar a uma idealização positiva em relação aos seus alvos, fazendo com que o preconceituoso, por negar a sua forma de pensar discriminatória, compense a rejeição ao outro com atitudes de extrema proteção. Acredita-se que esse mecanismo de negação do preconceito seja a razão pela qual a professora conta os comportamentos inadequados de Carol como algo positivo. No entanto, é imprescindível lembrar que esse processo ocorre de forma inconsciente, sem que, necessariamente, o professor o faça tendo ciência dos atos proferidos. Destarte, corrobora-se a necessidade da autorreflexão crítica no trabalho pedagógico para que tais pensamentos ou formas de atuação sejam repensados e modificados.

Em outro relato feito pela professora, também fica marcado um comportamento diferencial e um sentimento mais protecionista e de maior atenção a Carol que às demais crianças.

Ontem mesmo eu estava brincando com Carolzinha, com um cavalinho, com um patinho, um outro falou: 'Poxa, pró, eu queria ser igual a Carolzinha para a senhora brincar comigo assim!' (Joelma).

No trecho, o garoto que a professora relata exterioriza a percepção captada pela existência de um zelo maior com a menina do que o transmitido para ele. Novamente, destaca-se que Joelma aparenta ser mais afável com Carol do que com

o restante das crianças, o que leva a inferir que existe um imaginário de fragilidade atribuído à menina. Aponta-se que há uma transmissão da forma de pensar e agir dos professores para seus alunos. Como exemplo desta transferência, descreve-se a seguinte fala de Joelma:

Ela se dá super bem com os coleguinhas, os coleguinhas tratam ela muito bem, graças a Deus, não teve essa questão de ser excluída pelos colegas, ao contrário, eles tem uma superproteção com ela, você vai perceber isso também quando você for ver (Joelma).

Em outro momento, quando questionada especificamente sobre como era a interação de Carol com as outras crianças, mostrou compreender que a forma de agir dos adultos é copiada, mas que também houve um momento prévio em que foi dada indicação para as crianças de cuidados diferenciais para a nova colega.

No caso de Carolzinha, ela se dá bem com todo mundo, os meninos também. Quando eu comecei a trabalhar com ela no ano passado, desde o primeiro dia de aula, eu conversei com os meninos que ela era uma criança especial, como é que era para tratar ela, né? Eles viam a forma como a gente tratava a menina, a gente conversava também e é a mesma turma que vem seguindo ela desde o ano passado; só tem dois alunos que não era da turma do ano passado, o resto são os mesmos colegas, então eles já tem esse conhecimento com ela (Joelma).

Frisa-se que a preparação da criança para o acolhimento pode assumir caráter antagônico no que tange ao preconceito. Avisar as crianças da chegada de um outro fora dos padrões pode diminuir o impacto, o susto que o novo poderia provocar, mas, ao mesmo tempo, pode imprimir no sujeito rótulos e marcas que podem ser as principais responsáveis pela instauração do preconceito.

Outro aspecto da inclusão de Carol que merece destaque na discussão indicativa do preconceito vivido no ambiente escolar, concerne à alocação em uma sala de aula onde é extremamente difícil para ela o acesso. Relembra-se que Carol é cadeirante e foi colocada em uma sala de aula onde o acesso ocorre, exclusivamente, através de escadas. A escola alega que as salas que ficam no térreo são da educação infantil e, como a menina está no 1º ano, é levada diariamente carregada por seus familiares ou algum funcionário da escola. A inadequação do ambiente escolar, neste caso, expõe os membros da escola, inclusive as crianças, a assistirem, cotidianamente, cenas que demonstram a

impossibilidade de Carol de se locomover com autonomia. Questiona-se se a convivência diária com esta imagem não leva os sujeitos a criarem a ideia de incapacidade que se tem das pessoas deficientes? Será que a visualização de uma colega de escola cadeirante sendo autônoma em seu deslocamento não poderia ser mais benéfico? Por fim, a mudança de uma turma da educação infantil para uma sala no andar superior é realmente mais prejudicial do que a retirada do direito de ir e vir de uma criança?

Outra ação que evidencia as barreiras arquitetônicas causando prejuízos maiores do que o aparente foi relatada pela professora como algo que acontecia no ano anterior ao da realização da pesquisa. Joelma contou que Carol ainda faz uso de fraldas descartáveis, por não possuir o controle dos esfíncteres. A estrutura física da escola é de uma casa residencial que teve seus cômodos adaptados para a escola. Temos a impressão de que os quartos, alguns como suítes, foram transformados em salas de aula, o que permite um banheiro privativo em algumas salas. No ano de 2015, a menina era de uma turma da educação infantil que se localiza em um dos ambientes com toailete particular. Acontece que o espaço é pequeno, não sendo possível fazer a troca da fralda utilizada por Carol. Por este motivo, durante todo o ano em que fez parte do Grupo 5, suas trocas aconteciam na sala de aula, podendo ser vistas por todos os colegas. Na situação relatada, a falta de ambiente físico adequado resultou em uma exposição desnecessária da privacidade da aluna.

Nota-se como as duas circunstâncias relatadas poderiam não ter ocorrido se os órgãos responsáveis não permitissem a abertura e permanência de uma instituição escolar em um ambiente inadequado. O Brasil avançou na criação de leis para garantir a diversidade nos ambientes sociais, mas as políticas públicas não efetivam melhorias da qualidade de vida das pessoas, por não haver cumprimento das mesmas.

Já na fala da professora Fabiana, encontram-se atitudes preconceituosas, principalmente quando ela descreve o trabalho desenvolvido na escola com as crianças consideradas em situação de inclusão.

[...] Aqui a gente recebe, tenta que ele socialize bastante com as crianças, que participe de tudo. Aqui acontece dessa forma, que ele participe do recreio, das festas, das apresentações, do jeito dele, no limite dele. Mas eu acho que precisa de uma capacitação maior dos

professores, das pessoas que lidam com essas crianças e um curso técnico e espaço. A gente trabalha numa escola pequena, não tem espaço. Porque, assim ela vem, fica na sala e tudo, mas tem aquele tempinho dele, que ele não quer mais, quer sair e não tem espaço para que ele brinque, se movimente, porque ele gosta. A gente adequa, está sempre adequando, com um brinquedo, com colchonete ou outro profissional que, neste horário, esteja na sala regular depois ele tenha o horário nesse mesmo, a tarde ou a manhã, para o profissional que trate com ele o que ele... as atividades que ele mais precisa, que ele não ficasse o período todo na sala regular, só conteúdo, né? A depender da série, porque eu tenho pequeno e tenho grande, às vezes fica até entediada só ali o tempo inteiro, né? [...] (Fabiana).

No discurso acima, destaca-se o fato de Fabiana considerar que há um tempo próprio da criança para sair, brincar e se movimentar como sendo algo específico desse aluno. Esquece-se que o brincar é uma atividade necessária a todas as crianças, principalmente na faixa etária em que se encontram, sendo um estimulador para o desenvolvimento da aprendizagem infantil. Assim, o restrito espaço físico na instituição escolar representa um problema para todos os estudantes da escola. No discurso acima, salienta-se o problema como exclusivo das crianças em situação de inclusão, transmitindo a sensação de um sentimento de compaixão direcionado unicamente para os incluídos. Isto também pode ser considerado como uma forma de preconceito por idealização positiva.

A atuação na Rede Municipal de Salvador¹⁸ oportuniza o conhecimento sobre o modo de funcionamento da realidade, o que permite declarar o uso inadequado da Terminalidade Específica garantida na Lei nº 9.394/1996, art. 59, inciso II. No cotidiano escolar das escolas municipais, os professores se isentam da responsabilidade da aprendizagem das crianças em situação de inclusão, utilizando como argumento a terminalidade, ou seja, passeia pelo imaginário coletivo que este grupo de crianças não necessita aprender para seguir avançando na hierarquia escolar e, sendo assim, o professor não precisa se preocupar em criar estratégias de intervenções pedagógicas com o intuito de fazer o aluno galgar conhecimentos.

Na contramão das percepções de preconceito encontradas nos discursos das entrevistadas, vale destaque para as observações e análises feitas pela professora Elisa. Em todos os momentos da entrevista, a professora não demonstrou a existência de discriminação por parte dela: a ênfase nesse aluno foi dada,

¹⁸ Atuo como professora na Rede Municipal de Salvador desde o ano 2014.

principalmente pelo enviesamento das perguntas para as questões da inclusão. Acredita-se, ainda, que a entrevistada talvez nem considerasse o aluno em situação de inclusão, caso fosse desconhecido seu diagnóstico. Aqui, pode-se discutir sobre os critérios para o enquadramento de uma criança em situação de inclusão. Atualmente, o principal argumento se embasa em conhecimentos patológicos do ramo da medicina, sem a consideração de parâmetros sociais e, inclusive, educativos.

Quase ao final da entrevista, uma pergunta feita a todas as entrevistadas sinaliza a forma como cada uma delas pensa a situação de escolarização das crianças consideradas em situação de inclusão ao questioná-las se consideram seus alunos incluídos:

O meu, eu acredito que sim! Eu acho que ele se sente incluído. Em momento nenhum ele demonstrou ou a mãe demonstrou, nenhum tipo de insatisfação. E eu também percebo ele bem à vontade na sala e, não sei, eu acredito que sim. Eu posso estar equivocada, mas...
(Elisa).

Ele está acolhido! Ele está acolhido na turma, ele está acolhido na escola. Ele está incluído na questão social, entendeu? Mas para o crescimento cognitivo dele, a gente precisa avançar muito mais!
(Paula).

Eu acho que sim! Com certeza, nesse sentido, assim de socialização, de apoio, o que eu acho mais difícil é o cognitivo, a aprendizagem em si, que eu estou achando que ainda está a desejar. Tipo ela aprender uma letra, reconhecer o nome dela isso eu queria também, mas infelizmente até então não consegui [...]
(Joelma).

De conteúdo, não! Conteúdo não, de ler de escrever, de saber diferenciar, de produzir um texto, de responder uma atividade, isso não. Agora da questão dele, qual seria uma avaliação correta para eles? Isso aí, eu não sei. Até onde ele pode ir, isso aí eu não sei, entendeu? Estou falando, assim, de conteúdo, de ler e escrever como as crianças saem daqui da escola, lendo, escrevendo, fazendo conta, interpretando um texto, isso aí eu acredito que não! O desenvolvimento dele, eu não sei até onde vai o desenvolvimento dele (Fabiana).

Eu acho que falta muito, ainda. Falta assim mesmo aqui que a gente procura fazer essa sensibilização e uma parceria com todos. Falta um empenho, assim, que eu digo de ter uma formação com todo o grupo. A equipe gestora até tenta, mas quando tem uma outra pessoa falando, né? Quando vem alguém de fora que traz exemplos, acho que isso ajuda porque não basta ter o professor só, porque todos têm que estar com esse olhar para sensibilizar porque, para

negar e apontar, a gente já tem lá fora muito. Então, falta ainda a gente realmente acreditar que esse espaço é dele e não basta só garantir, é realmente acreditar, porque aí a gente começa a ver a possibilidade das coisas saírem do plano imaginário para o real. Falta, da Secretaria, um apoio maior nas escolas que têm crianças com essas necessidades, em situação de inclusão. Para o contato com o pai, para uma orientação melhor, para um encaminhamento feito para essas ONG's ou outras instituições de parceria que têm, porque a gente sente que a escola faz o relatório, encaminha, mas depois são os pais sozinhos nesta busca. Eu acho que precisa criar mesmo uma rede de apoio a essas famílias, além desses espaços para que além de sentir esses direitos garantidos aqui dentro da escola possam sentir um prolongamento, um braço prolongado da escola nessas instituições. Às vezes, essas trocas, a depender do profissional que atende ele na outra instituição, a comunicação, às vezes, não acontece, às vezes, a gente até tenta, mas o distanciamento, lá é o fonoaudiólogo, eu o pedagogo, ele não se mete no meu pedaço e nem eu no seu. Alguns profissionais, graças a Deus, isso tem quebrado um pouco, mas teve algum tempo aqui que a gente ligava pedindo os relatórios e nunca chegavam ou quando vinha com muita insuficiência de dados. Não que a gente quer saber muito da parte da medição, mas a gente quer saber, assim, de algumas possibilidades para a gente adaptar dentro do que nos cabe. Acho que é isso. Aqui na escola chega a angustiar algumas questões físicas para cadeirante não tem uma rampa, um banheiro onde ela possa... as salas, ela não pode se locomover livremente na sala com a cadeirinha dela e tal. Ela engatinha, mas a gente já percebe alguns avanços que, assim, isso não são empecilhos para eles estarem aqui, mas ainda é condições muito assim irrisória, insuficiente para eles. Acho que ainda precisa uma qualidade em acomodação, mais conforto, precisa realmente desse preparo que, às vezes, parece que é simplesmente estar, mas tem que estar bem (Carla).

É possível perceber na resposta de cada uma das professoras o reflexo sobre a forma como pensa tudo o que foi discutido neste capítulo. A professora Elisa afirma que Bernardo está incluído na escola e, como vimos, não há indícios de nenhuma discriminação vivida por ele. Ressalta-se que isto não elimina a exclusão social que o menino vive por ser pobre e de periferia, com acesso precário a alguns bens sociais. Paula, durante toda a sua entrevista, demonstrou inquietação em relação ao discurso sobre o fazer inclusivo e as práticas realizadas nas escolas travestidas por este conceito. Desse modo, entende que, na atual organização escolar, é possível apenas acolher as crianças para que se sintam confortáveis no ambiente educativo. Com um pensamento próximo ao de Paula, Fabiana e Joelma afirmam que as crianças não estão desenvolvendo as aprendizagens esperadas no ambiente acadêmico, o que implica dizer que o único foco da escola para as crianças em situação de inclusão tem sido o que as professoras chamam de

socialização. Indaga-se se esta socialização marcada por ações que discriminam não acabaria sendo prejudicial para a diminuição do preconceito às pessoas com deficiência. Fabiana e Joelma, embora utilizem argumentos similares, cada uma conclui de forma oposta a sua opinião, o que deixa claro o objetivo e os esforços que cada uma emite com suas crianças. Por fim, Carla demonstra que possui uma visão mais ampla sobre o que é inclusão, colocando em discussão que, para uma escola verdadeiramente inclusiva, é preciso ações de inúmeras instâncias e atores sociais.

PALAVRAS FINAIS

Esta dissertação teve como principal objetivo descrever as percepções de professores de uma escola regular da Rede Municipal de Salvador sobre a sua prática pedagógica com os alunos em situação de inclusão. Assim, constatou-se que as professoras têm uma postura acolhedora diante dos alunos, mas ainda assumem um olhar que vitimiza o aluno em relação à sua condição. Como foi visto em muitas partes do texto, esse modo de enxergar é decorrente de uma visão social que coloca a deficiência como um problema individual, fruto de uma sociedade que se omite da responsabilidade de atender à demanda de toda a sua população.

Atualmente, vive-se um momento social paradoxal, no que se refere à legislação e às práticas sociais para a inclusão social dos indivíduos excluídos. A legislação brasileira é repleta de deliberações que buscam assegurar a participação e o acesso de todos, mas, no cotidiano social, apenas um pequeno grupo de indivíduos goza de todos os seus direitos. Em relação às pessoas com deficiências e transtornos de desenvolvimento ou mentais, ainda se percebe uma invisibilidade social para as suas condições e as atenções ainda são carregadas de olhares assistencialistas que buscam, simplesmente, ajudar sem promover a autonomia dos sujeitos.

Desse modo, instaurou-se na sociedade um modo de enxergar as pessoas marginalizadas, principalmente aquelas com deficiência, na perspectiva de cuidados. Vale ressaltar que este é o público que, segundo a legislação brasileira, tem direito a Educação Especial que, nos dias atuais, tem sido confundida com Educação Inclusiva. Sabe-se que uma política de inclusão educacional vai além das pessoas atendidas na educação especial e que a promoção da inclusão acarretará em muitos benefícios à educação. O cenário educativo formal foi, e ainda é, o mais pressionado para a universalização da sua clientela e os professores têm sido os principais agentes de promoção da inclusão. Como dito anteriormente e ao longo de toda a dissertação, os docentes são produto e produtores da realidade social em que vivem e carregam em si conceitos internalizados em seus processos de formação enquanto sujeitos.

Com isso, muitos professores, embora trabalhem com uma clientela diversa, suas crenças e ideias sobre determinado grupo de alunos refletem no seu fazer pedagógico. Os docentes, ao assumirem as suas salas de aula estão trajados com

seus preconceitos e, em classe, por meio de suas ações e discursos, repassam para o seu alunado sua forma de pensar. Como o foco da pesquisa estava nas práticas pedagógicas com as crianças em situação de inclusão, verificou-se a reprodução de ações dos professores por todas as crianças da turma, o que confirma que, em muitos casos, a entrada e a permanência na escola das crianças em situação de inclusão podem contribuir para o aumento do preconceito em relação a este público.

Averiguou-se, também, que a percepção, o grau de preconceito e as ações inclusivas das docentes estão intimamente relacionados à aproximação com o padrão considerado normal. Quanto mais as marcas da deficiência ou do transtorno dos alunos podem ser camufladas, menor é a discriminação sofrida, assim como o contato prévio com a criança e o conhecimento sobre seu *modus operandi* também se mostrou como fator facilitador da aceitação do professor. Descobriu-se a dificuldade que as docentes possuem para a projeção de futuro das crianças, o que denota que não conseguem ver a educação escolar como uma ferramenta que propicia melhor qualidade de vida futura.

De uma forma geral, os professores se mostram inseguros em receber em sala de aula alunos em situação de inclusão e culpabilizam os cursos de licenciatura pelo despreparo. Esquecem-se que o processo de formação é contínuo e depende da busca individual dos sujeitos, seguindo a lógica da semiformação que espera conhecimentos *superespecializados* prontos, sem o exercício da autonomia e da reflexão. Verificou-se, com exceção de uma professora, uma expectativa por conhecimentos descritivos sobre o quadro clínico que classificam as crianças em situação de inclusão e padronizam o fazer pedagógico por grupo de deficiência ou transtorno. Essa lógica é a mesma aplicada no sistema educacional, que classifica as crianças por idade, exclusivamente.

A organização do sistema educacional brasileiro também se mostra como um fator que dificulta a inclusão na escola por persistirem, nos dias atuais, diversos instrumentos de medição quantitativa que pressionam os professores a alcançar índices educacionais. Na pesquisa realizada, verificou-se a preocupação das professoras em fazer com que seu alunado alcance as aprendizagens pré-estabelecidas deslocando o objetivo da educação do sujeito para o conteúdo.

A formação de professores em uma perspectiva mais reflexiva pode ser apontada como uma possibilidade de diminuição das atitudes de preconceito para a promoção da inclusão. Discutiu-se, em alguns momentos do texto, que a melhor

forma de dirimir pensamentos preconceituosos é proporcionar aos indivíduos possibilidade de reflexão e experiências sobre si. Infelizmente, a formação oferecida nos dias atuais não possibilita o questionamento e tem por finalidade produzir sujeitos reprodutores da lógica social que permite a ideia de supremacia entre as pessoas. É curioso perceber que, no campo educacional, instaurou-se um discurso de culpabilização à formação de professores, contudo, a reclamação é pautada em argumentos que clamam para o ensino de técnicas que permitam aos professores, após a aplicação em sala de aula, construir as aprendizagens previamente estabelecidas para todo o seu alunado.

Outro ponto bastante salientado pelas professoras é a falta de apoio da gestão pública para a melhoria da qualidade educacional oferecida ao alunado em situação de inclusão. A escola pesquisada, inclusive, possui uma estrutura física pequena e inviável para ajustes que permitam acessibilidade. Na verdade, neste aspecto, a escola é bastante limitada para uma educação integral do ser, principalmente se considerarmos o movimento corporal como um dos pontos a serem trabalhados. Nas instituições de ensino público, a estrutura física é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação que autoriza o funcionamento e indica manutenção ou reforma.

Espera-se que as pesquisas acadêmicas possam, de alguma forma, adentrar o universo educacional e proporcionar mudanças mais significativas sobre as práticas pedagógicas. Nota-se que as discussões no campo acadêmico ainda não são refletidas dentro das instituições de educação formal no Brasil. Com isso, indica-se que é preciso avançar na busca por meios de difusão da produção de conhecimento nas práticas educativas das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. (1972). Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Universidade, educação especial e formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 28. *Anais...* GT: Educação Especial/n. 15. ANPED, 2005.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

BARROS, Alessandra Santana Soares e. Discursos e significados sobre as pessoas com deficiências nos livros didáticos de português: limites na comunicação de sentidos e representações acerca da diferença. *Rev. bras. educ. espec.*[online], v. 13, p. 61-76, 2007.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DOU, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº1 CNE/CP*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. L.; SANTOS, R. A. dos. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

MONTEIRO, M. B.; CASTRO, P. *Cada cabeça sua sentença*. Oeira: Celta, 1997.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da *Metodologia científica*. 6. ed., São Paulo: Pearson, 2007.

CROCHÍK, José Leon. Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 67-99, 2001.

CROCHÍK, José Leon. Apontamentos sobre Educação Inclusiva. In: SANTOS, Gisele A.; SILVA, Divino José da. *Estudos sobre Ética: a construção de valores na sociedade e na educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CROCHÍK, José Leon. O conceito de preconceito e a perspectiva da Teoria Crítica. In: CROCHIK, José Leon (Org.). *Perspectivas teóricas acerca do preconceito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

CROCHÍK, José Leon. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011a.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e inclusão. *Revista do Instituto Judaico Marc Chagal*, v. 3, n. 1, jan./jun. 2011b.

CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 39-59.

CROCHÍK, José Leon. *Inclusão e discriminação na Educação Escolar*. Campinas: Alínea, 2013.

CROCHÍK, José Leon. Educação Inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da Costa. (Org.). *Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015.

CROCHÍK, José Leon; CROCHÍK, Nicole. Teoria crítica e educação inclusiva. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande*, v. 14, n. 28, p. 134-150, 2008.

CROCHÍK, José Leon et al. Análise de um Formulário de Avaliação de Inclusão Escolar. In: CROCHÍK, José Leon (Org.). *Preconceito e Educação Inclusiva*. Brasília: SHD/PR, 2011. p. 169-192.

CROCHÍK, J. L. et al. *Inclusão e discriminação na educação escolar*. Campinas: Alínea, 2013.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação continuada em ambientes escolares inclusivos: foco nos professores de educação física. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 30. *Anais...* Caxambu-MG, 2007. p. 1-17.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>>.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS (FIPE); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, pessoas com necessidades especiais (deficiência) e socioeconômica*. São Paulo: FIPE/MEC/INEP, 2009.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, Theodor W. Preconceito. In: _____. *Temas Básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 172-183.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo; SILVEIRA, Tatiana dos Santos da; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Políticas de Inclusão Escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMs). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 36. *Anais...* Goiânia, 29 set.-2 out. 2013.

KNECHTEL, M. R. *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada* [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, ago. 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L.; MACHADO, Fernanda de Camargo. Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 32. 2009, Caxambu (MG). *Anais...* Caxambu (MG), 2009. p. 1-12.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 31. 2008, Caxambu-MG. *Constituição Brasileira, Direitos humanos e educação*. Rio de Janeiro: Anped, 2008. v. 1, p. 1-19.

MANCINI, M. C. et al. Comparação do desempenho de atividades funcionais em criança com desenvolvimento normal e crianças com paralisia cerebral. *Arq. Neuro-Psiquiatr.*, v. 60, n. 2, p. 446-452, jun. 2002.

MARCHESI, Alvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, Cesar; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e Educação. Psicologia da Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MICHELS, Maria Helena. Ambiguidades estruturais presentes no curso de pedagogia: habilitação educação especial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, IV. *Anais...* São Leopoldo, 2005. v. 1. p. 1-14.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MRECH, Leny Magalhães. O que é Educação Inclusiva? *Revista Integração*, Ministério da Educação e Desporto, Brasília, v. 8, n. 20, p. 37-39, 1998.

NAZARETH, Lane Jennyffer Santos. *Relações entre educação inclusiva, formação e preconceito em escolas da Região Norte (PA/BR): a vida ainda vive*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. L.; SANTOS, R. A. dos. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

POSSA, Leandra Boer; NAUJORKS, Maria Inês. Formação de Professores em Educação Especial: os discursos produzidos em textos científicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 32, 2009, Caxambu - MG. *Sociedade, cultura e educação: novas regulações?* Rio de Janeiro: Espaço Livre - ANPED, 2009. v. 1.

SALVADOR. *Lei nº 9.069/2016*, de 30 de junho de 2016. Dispõe sobre o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano do Município de Salvador – PDDU 2016 e dá outras providências. Salvador, 1996.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. Inclusão educacional: uma análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade. In: SILVA, Luciene Maria da; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de. (Org.). *Estudos sobre a formação e educação inclusiva*. Salvador: EDUNEB, 2013a.

SANTOS, Jaciete Barbosa. *Preconceito e inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na Universidade*. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013b.

SANTOS, Monica Pereira; SANTIAGO, Mylene Cristina. Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação: em direção a uma perspectiva omnilética. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 36. 2013, Goiânia. *Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais*, 2013.

SILVA, L. M. Do horror à diferença: uma aproximação com o conto 'O alienista' de Machado de Assis. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 16, n. 27, jan./jun. 2007. p. 125-130.

SILVA, Luciene Maria da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-434, dez. 2006.

SILVA, Luciene Maria da; SANTOS, Jaciete Barbosa dos; DOURADO, Jamara. Preconceito aos "inuídos" na educação Inclusiva. In: SILVA, Luciene Maria da; SANTOS, Jaciete Barbosa dos. *Estudos sobre preconceito e inclusão educacional*. Salvador: Edefba, 2014.

SILVA, Luciene Maria da; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de. *Estudos sobre a formação e educação inclusiva*. Salvador: EDUNEB, 2013.

SILVEIRA, Tânia Balthazar da; SILVA, Luciene Maria da. Deficiência e preconceito: implicação para a inclusão escolar. In: SILVA, Luciene Maria da; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de. (Org.). *Estudos sobre a formação e educação inclusiva*. Salvador: EDUNEB, 2013.

SOUZA, Lucimêre Rodrigues de. Discriminação de estudantes com deficiência: reflexões sobre o preconceito e a educação inclusiva. In: SILVA, Luciene Maria da; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de. (Org.). *Estudos sobre a formação e educação inclusiva*. Salvador: EDUNEB, 2013.

SOUZA, Sandra Freitas; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 32. Semana Anual da Anped, 2009, Caxambu-MG. *Sociedade, cultura e educação: novas regulações?* Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2009. p. 13-318.

VASQUES, Carla K.; BENINCASA, M. Carta a um jovem aluno: a leitura como dispositivo na formação de professores para a educação especial e inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 36. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular, 2013, Goiânia. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2013. v. 1. p. 1-17.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Daniel Grassi. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÉNDICE

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que é inclusão?
2. É preciso pensar mudanças na escola para incluir? O que seria necessário na escola na qual atua para se tornar mais inclusiva?
3. Você acredita que a escolarização dessas crianças é importante?
4. O que você acha que o professor precisa saber para fazer inclusão?
5. Para o professor, o que representa ter um aluno em situação de inclusão em sala de aula?
6. Como foi pra você saber que teria um aluno em situação de inclusão?
7. Como você organiza sua rotina em sala de aula?
8. A presença de uma criança em situação de inclusão a leva a fazer modificações na sua rotina? Quais?
9. Há necessidade de adaptações curriculares ou de atividades?
10. Quais as principais dificuldades enfrentadas?
11. Você percebe os alunos considerados em situação de inclusão como incluídos? De que forma? O que mais poderia ser feito para melhorar a inclusão?
12. Qual a sua expectativa de futuro para o aluno em situação de inclusão?

ANEXO

ANEXO A**FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA****Formulário para caracterização de escolas inclusivas**

Nome da Escola: _____

1- Pública: () Particular: ()

2- Ano de fundação:

3- Níveis de ensino atendidos:

() Ensino Infantil

() Ensino Fundamental I

() Ensino Fundamental II

() Ensino Médio

4- Período de funcionamento

Manhã ()

Tarde ()

Noite ()

Integral ()

5- Número de salas de aula, número total de alunos, número de alunos em situação de inclusão e número de professores.

6- Existe alguma modalidade de trabalho específico para alunos com dificuldades de aprendizagem, com problemas de comportamento ou deficiência?

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				
Rampas				
Corrimãos				
Outros				

Observações: _____

7.a - Construções/mobiliários que facilitam o uso dos espaços da escola para os alunos com dificuldades de locomoção.

Construções	Sim	Não	Quantos	Observações
Banheiros adaptados				
Mobiliário para alunos canhotos				
Mobiliário para alunos obesos				
Outros				

7.b - Obstáculos que dificultam a circulação de alunos com dificuldades de locomoção

Obstáculos	Observações
Degraus	
Objetos nos corredores	
Outros	

8- Há recursos para superar obstáculos de aprendizagem?

Recursos	Sim	Não	Observações
Para utilização do método Braile			
Linguagem dos sinais			
Outros			